

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

SÔNIA MACHADO DE OLIVEIRA

GESTÃO FEMININA NAS ESCOLAS DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE

SÃO LEOPOLDO

2009

SÔNIA MACHADO DE OLIVEIRA

GESTÃO FEMININA NAS ESCOLAS DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE

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

Orientadora: Prof^a Flávia Obino Werle

SÃO LEOPOLDO

2009

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai e Mãe, por todas as graças que tem me concedido a cada dia, dando-me forças para realizar este trabalho com entusiasmo.

À professora orientadora, Flávia Werle, por ter me conduzido pelos caminhos da reflexão crítica da gestão escolar na perspectiva de gênero.

Enfim, a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, possibilitaram minha chegada até aqui.

A todos e a todas, muito obrigada!

RESUMO

Esta Dissertação trata da gestão feminina nas escolas da Sociedade Educação e Caridade, na perspectiva de gênero e da formação profissional. Com base nos estudos teóricos sobre administração, gestão escolar e gênero, o trabalho analisa a atuação de duas diretoras nas escolas pertencentes à Sociedade Educação e Caridade a partir das mudanças que aconteceram com a influência dos documentos do Concílio Vaticano II (1962-1965), de Medellín (1968) e Puebla (1979). Para realizar a pesquisa, foram utilizadas como fonte as entrevistas e experiências de uma ex-diretora e uma diretora, ainda no exercício da função, que atuaram na direção de escolas, desde 1960, no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada a partir da consulta a documentos, arquivos, crônicas, livros e artigos, projetos educativos, documentos da Sociedade Educação e Caridade, relatórios, crônicas, regimentos, currículos, boletins e registros de encontros e cursos, fazendo um recorte no século XIX, com ênfase na expansão das escolas da referida instituição; e no século XX, sobre a experiência de vida das referidas diretoras em estabelecimentos escolares no estado do Rio Grande do Sul. Constatou-se que, mesmo sem estudos sistemáticos voltados para a docência ou administração, as religiosas atuavam como diretoras das escolas a partir da formação humana e religiosa recebida na instituição. Elas buscavam estratégias de manutenção ou ampliação dos estabelecimentos escolares através de parcerias com os pais dos alunos e com a comunidade. No entanto, as grandes transformações da atualidade exigem formação profissional adequada para atender às demandas das novas concepções e alternativas de gestão participativa e em rede.

Palavras-chave: Gestão escolar. Questões de gênero. Escolas confessionais. Formação profissional.

ABSTRACT

This paper presents female management at schools, social education and professional education. According to the theoretical studies about administration and school management, the investigation analyzes the management of schools and the changes that happened with the influence of the documents of Medellín (1968) and Puebla (1979). For making this survey it was used interviews and experiences of an ex-school principal and another one who still works. Both have worked at schools since 1960 in the state of Rio Grande do Sul. The search was made through interviews, magazines, documents, files, chronicles, books and articles, education projects, documents of social education and charity, reports, regiments, curriculums, report cards and notes of meetings and courses. Thus, it was showed a part of the 19th century emphasizing the expansion of schools at the institution mentioned as well as the 20th century, reporting the life experience of the school principal at their workplace in the state of Rio Grande do Sul. We conclude that, because of the changes nowadays, it is necessary, besides human formation, a professional education. At the same time it shows alternatives that should be done with a participatory management in network.

Keywords: School management. Ender questions. Confessional schools. Professional education.

LISTA DE SIGLAS

- ABESC – Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas
- AEC – Associação das Escolas Católicas
- ANEC – Associação Nacional Escolas Católicas
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- CELAM – Conferência Episcopal Latino-americana
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CONST – Constituições da Sociedade Educação e Caridade
- CRB – Conferência Regional dos Religiosos
- DOC – Documentário da Sociedade Educação e Caridade

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	METODOLOGIA	11
2.1	HISTÓRIAS DE VIDA: LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS QUE NOS AJUDAM A VIVER.....	11
2.2	FOTOGRAFIA: DOCUMENTO ATRAVÉS DA IMAGEM	15
2.3	DOCUMENTOS ESCRITOS: UM REGISTRO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DA GRAFIA	17
3	CONCEITOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS	19
3.1	ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR SOB DOIS PONTOS DE VISTA: EMPRESARIAL E ESCOLAR	19
3.2	COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR	31
4	QUESTÕES DE GÊNERO	39
4.1	DEFINIÇÕES DE GÊNERO.....	39
4.2	MULHER NA SOCIEDADE: CONCEITOS E PRECONCEITOS	42
4.3	MULHER NA IGREJA: DE EVA, A REBELDE, À MARIA, A SERVA OBEDIENTE	51
5	AS ESCOLAS DAS CONGREGAÇÕES E ORDENS RELIGIOSAS NO CONTEXTO DA IGREJA LATINO-AMERICANA	55
5.1	A EDUCAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DA IGREJA NA AMÉRICA LATINA	55
5.2	HISTÓRICO DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL	61
5.3	PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO FEMININA – CONTRASTES E DIVERGÊNCIAS	64
5.4	FORMAÇÃO DAS RELIGIOSAS	72
6	EXPANSÃO DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE NA ÁREA EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL	76
6.1	INSTITUIÇÕES ESCOLARES DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL	76
6.2	HISTÓRICO E ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO	93

6.3	PRESENÇA E ATUAÇÃO DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE NOS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL	98
7	EXPERIÊNCIAS NA GESTÃO ESCOLAR CONTADAS ATRAVÉS DE HISTÓRIAS DE VIDA	106
8	CONCLUSÃO	125
	REFERÊNCIAS	129

1 INTRODUÇÃO

Poucos são os registros referentes à gestão e à administração de cargos públicos assumidos por mulheres. A sociedade patriarcal determinou um lugar à mulher: a organização e a condução do ambiente familiar. À mulher, não era permitido atuar na esfera pública, pois esse espaço era destinado ao homem. Em relação à direção das escolas, por ser uma instituição pública, também deveria ser administrada por homens. O diretor (homem) tinha credibilidade diante da sociedade, pois impunha respeito. Desse modo, ele representava a ordem e a disciplina, respaldando, com isso, a ideologia que submetia e relegava a mulher a um nível inferior ao do homem.

Entretanto, nas escolas de congregações religiosas femininas quem assumia o cargo de diretora eram as próprias religiosas. Elas assumiam tanto a sala de aula como as demais funções administrativas e atividades da escola. Mesmo sendo chamadas de “madre,” que significa mãe, essas mulheres no seu trabalho diário “não eram modelos de maternagem, mas de competência, inteligência, e lucidez enquanto diretoras” (WERLE, 2006, p. 208). No caso da Sociedade Educação e Caridade¹, congregação religiosa feminina focalizada nesta pesquisa, a situação da gestão deverá ser discutida frente às características articuladas às questões de gênero, pois trata-se de administração feita por mulheres que organizavam e conduziam seus estabelecimentos a partir de princípios e valores assumidos pelas suas fundadoras. As diretoras da Sociedade Educação e Caridade tinham autonomia para educar com um jeito próprio, sem muita interferência do Estado. Ao mesmo tempo, traçavam estratégias de autossustentação e buscavam meios para viabilizar recursos para o funcionamento dos estabelecimentos escolares, através de parcerias com a comunidade onde estavam inseridas.

Por isso, interessou-me verificar, a partir da minha experiência pessoal de vida e de trabalho na referida instituição religiosa, de que forma a mulher religiosa assumiu a gestão e administração das escolas da Congregação, numa sociedade

¹ Nome jurídico da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, fundada por Bárbara Maix, em maio de 1849, na cidade do Rio de Janeiro. No início a Congregação recebeu o nome de Congregação do Puríssimo Coração de Maria. Em seguida, Congregação do Sagrado Coração de Maria. Em 1947, foi reconhecida canonicamente pelo Papa Pio XII como sendo de Direito Pontifício. Nessa data foram aprovadas definitivamente a Congregação e as Constituições que regem a mesma. Nessa oportunidade a congregação passou a denominar-se Imaculado Coração de Maria, por sugestão do próprio Pontífice Pio XII. (CONSTITUIÇÕES e DIRETÓRIO, 1972).

que afirma a superioridade do homem, principalmente no que se refere à sua capacidade de administração e de assumir a direção de estabelecimentos escolares.

O tema desta Dissertação trata da gestão feminina nas escolas mantidas pela Sociedade Educação e Caridade, na perspectiva de gênero e da profissionalização, fazendo um resgate da história dos estabelecimentos escolares da referida instituição no Rio Grande do Sul, bem como da atuação de mulheres nessas escolas. Aborda ainda as transformações ocorridas na vida religiosa e na Igreja da América Latina, sob a influência do Concílio Vaticano II (1962-1965), da Conferência de Medellín (1968) e de Puebla (1979).

Os objetivos desta pesquisa são: discutir o perfil da mulher religiosa administradora a partir da década de 1960, período da história em que se deu a maior expansão da Sociedade Educação e Caridade e em que houve uma busca mais acelerada de aperfeiçoamento profissional para atender às demandas exigidas pelo trabalho nas escolas. Buscar entender a relevância de uma gestão que articula estratégias aplicadas pelas Irmãs nas escolas da Sociedade Educação e Caridade na obtenção de recursos financeiros e manutenção de recursos pedagógicos, na perspectiva de educação integral. Para tanto, analisam-se as transformações que ocorreram nas escolas da Sociedade Educação e Caridade a partir da qualificação profissional das diretoras, problematizando se tal qualificação esteve relacionada à estabilidade e eficiência dessas instituições ao longo dos anos.

A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa inclui revisão bibliográfica, consulta a documentos e entrevistas. As fontes documentais utilizadas são basicamente arquivos, crônicas, documentos publicados, livros e artigos, Projeto Educativo da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, documentos da instituição – Sociedade Educação e Caridade. Também documentos das escolas *Madre Bárbara* (Lajeado), *Stella Maris* (Viamão), *Mãe de Deus* e *Nossa Senhora da Glória* (Porto Alegre), bem como relatórios, crônicas, regimentos, currículos, boletins, registros de estudos, documentos eletrônicos e entrevistas de experiência de gestão.

O presente trabalho analisa especificamente a gestão das Irmãs Zóile Herrmann e Maria Olinda Enzweiler, a partir de experiências de vida, práticas de gestão nos colégios Madre Margarida, de Encantado; Madre Bárbara, de Lajeado; Colégio Mãe de Deus e Nossa Senhora da Glória, de Porto Alegre; e do Colégio Stella Maris, de Viamão. Pretendeu-se, através dessas narrativas, investigar o tema

da gestão escolar das escolas da Sociedade Educação e Caridade, visando contribuir com as pesquisas na área da história da Gestão Escolar e das questões de gênero.

Esta Dissertação está estruturada em seis capítulos. No primeiro capítulo, trata-se da metodologia. No segundo, revisam-se estudos sobre os temas da Gestão e Gênero, destacando-se a inexistência de pesquisas cujo objeto seja a Gestão feminina nas escolas da rede da Sociedade Educação e Caridade. Além disso, pontuam-se diferenças e semelhanças comparando-se com a administração em geral e as competências do gestor escolar.

No terceiro capítulo, abordam-se teorias relacionadas às questões de Gênero, com o objetivo de embasar a discussão sobre mulheres na gestão e na condução de estabelecimentos escolares.

No quarto capítulo, trata-se do papel das ordens religiosas na expansão da Igreja na América Latina e no Brasil. Destacam-se ainda concepções de educação feminina que entraram em choque no século XIX, período em que a Sociedade Educação e Caridade se instalou no Brasil. Outro ponto discutido nesse capítulo é o processo das etapas de formação da vida religiosa e dos votos religiosos como base para o cumprimento e a realização da missão de diretora dos estabelecimentos escolares.

No quinto capítulo, apresenta-se o processo de expansão da Sociedade Educação e Caridade na área educacional no Rio Grande do Sul, desde a sua instalação nesse Estado, bem como o histórico do processo de elaboração de um documento específico (Projeto Educativo), que serviu de guia para os estabelecimentos escolares da referida instituição, destacando-se as escolas dos municípios de Encantado, Lajeado, Viamão e Porto Alegre.

No sexto capítulo, analisam-se os dados coletados nas entrevistas para buscar compreender as experiências de gestão das escolas.

Logo, o tema é pertinente ao estudo acadêmico e a área de pesquisas e estudos sobre educação no Rio Grande do Sul, na medida em que analisa as mudanças ocorridas nas escolas mantidas e administradas pela Sociedade Educação e Caridade, neste Estado em que essa instituição concentra maior número de escolas.

2 METODOLOGIA

Este capítulo trata da contextualização teórica das histórias de vida das entrevistadas e da importância da utilização de documentos, sejam eles registrados em forma de fotografia ou escritos.

Para a realização da pesquisa foram gravadas e transcritas as entrevistas, somando-se um total de dez páginas para a **Entrevistada 1**, com 1h de duração. E dezesseis páginas para a **Entrevistada 2**, com duração de 1h30. Em seguida, foram realizadas várias leituras do material coletado nas entrevistas, com a finalidade de identificar elementos que caracterizassem a gestão das diretoras entrevistadas. A escolha das entrevistadas deve-se a experiência de gestão e direção de escolas da rede da Sociedade Educação e Caridade em várias etapas de suas vidas, em diferentes colégios.

A partir do processo de análise, foram identificadas as dimensões que permearam a vida e a ação das entrevistadas. Essas dimensões possibilitaram compreender concepções de gestão e relação; de família, de sociedade, de escola e de educação. Os relatos das entrevistas são apresentados juntamente com a análise dos dados no sexto capítulo desta Dissertação.

Além da análise das histórias de vida são apresentadas quatro fotografias sem discussão aprofundada sobre elas. Elas servem apenas para visualizar as instituições escolares onde as religiosas iniciaram suas trajetórias como diretoras, nas cidades de Encantado, Lajeado, Porto Alegre e Viamão.

2.1 HISTÓRIAS DE VIDA: LEMBRANÇAS E ESQUECIMENTOS QUE NOS AJUDAM A VIVER

As histórias de vida reportam ao passado presentificando aquilo que já foi vivido e que faz parte de uma trajetória de vida. Quando menos se espera, o passado se torna presente, seja por meio da escrita, de uma fotografia, ou pela simples lembrança de algo.

Alarcão (2004, p. 9) postula que através da história de vida é possível investigar o sujeito, sua identidade e suas individualidades, pois

a história de vida narra-nos a viagem ao longo da existência individual [...]. Revela-nos o que aconteceu e o que, dos acontecimentos, se reteve. Dá

visibilidade à personalidade da pessoa em foco, manifesta seus anseios, as suas realizações. Mas também as suas frustrações.

Para Josso (1999, p. 15), as histórias de vida objetivam mobilizar “a subjetividade como modo de produção do saber e a intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentidos para os autores”. Portanto, é o movimento feito pelo sujeito que se funde nas suas próprias experiências cotidianas. Esse movimento traz à tona sentimentos, emoções, raivas, sonhos e desejos. De certo modo, faz lembrar que estamos vivos, que sentimos, que amamos, que odiamos, etc.

Segundo Kenski (1994), não raras vezes, as pessoas lembram-se de suas experiências positivas ou negativas e contam como superaram situações difíceis que envolviam tomar decisões. De uma forma ou de outra, todas inventam o seu passado, legitimando o fato acontecido e dignificando tal fato no presente.

É por esse motivo que lembrar e contar a própria história é reviver e reavivar as experiências que serviram de aprendizado para o protagonista. Muitas vezes as recordações trazem um doce sabor de nostalgia de tudo o que viveu e sentiu. Outras vezes, trazem o sabor amargo do “não quero nem lembrar mais”.

No processo de abordagem da história de vida vale ressaltar que deve haver uma constante preocupação e cuidado com os sujeitos que colaboram com relatos de suas experiências de vida, no sentido de que seus depoimentos se constituam em um modo de “produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos”. Ao contar sua história de vida, o sujeito torna-se responsável por si mesmo, em primeiro lugar. Isso faz com que adquira autonomia, seja capaz de tomar conta de seus sentimentos e emoções. São formas de aprendizagem que possibilitam abertura de novos horizontes, fazendo perceber-se, como pessoa, indivíduo e membro de um grupo. É o sujeito assumindo-se numa “interdependência comunitária” e coletiva (JOSSO, 1988, p. 49; 1999 p. 16).

Estudos feministas afirmam que aprender através das experiências é um ponto-chave para a produção de conhecimentos novos. Esse fator tem contribuído para a formação das mulheres na busca do seu espaço, pois possibilita experienciar e definir com clareza qual a percepção que têm de Deus, de si mesmas como mulheres e das pessoas que estão ao seu redor. Desse modo, cada experiência vivida faz brotar um novo protagonismo e um novo aprendizado, sentido e vivido na

própria pele. Nesse sentido, as mulheres são sujeitos que representam a si próprias e são agentes principais no processo de libertação pessoal. Portanto, as histórias de vida retratam as

mulheres que carregam as contradições de ter sido educadas para servir; cuidar do lar e tornarem-se boas mães e esposas, mas confrontam-se com o descobrimento e o desafio de serem dia-a-dia construtoras de suas próprias vidas e de uma humanidade melhor, de novos paradigmas, para os quais é necessário lidar continuamente com o novo. (CORNAGLIA, 2007, p. 7-8)

Segundo Dominicé (1988, p. 140) as histórias de vida esclarecem o modo como foi a educação familiar e também escolar. Nesse sentido, “a educação é assim feita de momentos que só adquirem o seu sentido na história de uma vida”.

Na perspectiva de gênero, a história de vida de mulheres possibilita dar voz às suas experiências e vivências. Essa voz torna possível a partilha de sentimentos, desejos e medos. Goy (1980, apud PESCE, 1987) define a história de vida como uma espécie de arquivo que entrelaça aquilo que é verdadeiro, aquilo que é vivido, aquilo que é adquirido e aquilo que é imaginado pelo sujeito. Nesse sentido, a história de vida se torna uma ferramenta excepcional para análise e interpretação, pois as experiências subjetivas misturadas ao contexto social dão uma base sólida para o entendimento do objeto histórico dos fenômenos individuais e dos fenômenos históricos.

Bosi (2003) afirma que a memória se manifesta trazendo para o presente recordações e também momentos de esquecimento do passado, e que cabe a cada ser humano decifrar e identificar tanto lembranças quanto esquecimentos. Desse modo, a memória, muito além da mera capacidade de lembrar os fatos passados, constitui-se dos atos de lembrar e esquecer. Outro dado importante de construção e constituição da memória é a convivência com os outros indivíduos. Esse elemento não só fortifica o indivíduo, em relação à sociedade ou grupo em que está inserido, como também proporciona a produção de discursos e representações que propõem uma identidade de quem faz parte do grupo. Sendo assim, os atos são de fato produzidos e reproduzidos socialmente, pois não existe memória puramente individual, uma vez que não se pode desconsiderar o contexto vivido pelo sujeito, que é "convidado" a refletir sobre o que viveu.

Thiollent (1982, p. 86) define a metodologia da história de vida como sendo um processo que leva em conta a partilha do conhecimento em uma ou mais entrevistas, denominadas entrevistas prolongadas. Esse tipo de abordagem possibilita uma interação de forma contínua entre pesquisador e pesquisado. Desse modo, “o entrevistador se mantém em uma ‘situação flutuante’ que permite estimular o entrevistado a explorar o seu universo cultural, sem questionamento forçado”.

Portelli (1997) complementa essa discussão em relação à entrevista reportando-se à origem da palavra. Para o autor, “entrevista”, como o próprio nome diz, comporta mais do que uma única perspectiva. Um olhar entre tantos outros, essa é uma forma de ver a entrevista. Portanto, vários olhares, várias perspectivas.

Um encontro social. É assim que a entrevista também pode ser vista e construída, como um “encontro social”. Nesse encontro, alguns elementos são indispensáveis para que haja um bom entrosamento entre entrevistado e entrevistador. Portanto, empatia, intuição e imaginação são características importantes para que haja uma boa conversa. Nesse sentido, as narrativas produzidas podem ser limitadas, se resultantes de questionários com respostas fechadas ou elaboradas como são os relatos orais de histórias de vida (GUBRIUM; HOLSTEIN, 1997).

A diferença está nos níveis de interação que há entre entrevista e entrevistador. No campo da produção de sentido e das representações, as entrevistas são abordadas como encontros sociais. Nesses encontros os conhecimentos e os significados são construídos de forma ativa no próprio processo da entrevista. Por isso, entrevistador e entrevistado naquele momento são coprodutores de um conhecimento novo que está sendo construído. A participação nesse grau de interação envolve ambos em um trabalho que aos poucos vai tendo uma produção de sentido. Esse processo de produção de sentido é tão importante para a pesquisa quanto o sentido que está sendo produzido.

Queiróz (1988) postula que é preciso prestar atenção nas fronteiras da transposição das falas. Segundo o autor, as histórias de vida são perpassadas por sentimentos e emoções que se manifestam através das palavras transcritas. É um dos primeiros desafios a que o entrevistador deve estar atento. É preciso transformar o indizível, o inexprimível em algo possível de se dizer e de entender. Essa não é uma tarefa muito simples, porque é preciso fazer a passagem da obscuridade para a transparência da palavra. Nesse caminho de passagem ocorre

um primeiro enfraquecimento da narrativa, uma vez que a palavra não deixa de ser um rótulo classificatório, empregado para descrever uma emoção ou uma ação. Assim como o desenho ou a palavra compõem uma reinterpretação do relato oral, de igual forma o entrevistador reinterpreta aquilo que lhe foi narrado. Portanto, histórias de vida possibilitam libertar o próprio sujeito de suas lembranças e fazer com que seja autônomo, fazendo seu caminho a partir do passado, vivendo o presente e visualizando o futuro.

2.2 FOTOGRAFIA: DOCUMENTO ATRAVÉS DA IMAGEM

A fotografia é um símbolo que retrata o passado trazendo uma representação a ser perenizada para o futuro. É um veículo de informação social e faz com que se tenha uma visão dos diferentes períodos da história. Portanto, toda a representação de imagem é histórica. O momento de sua produção e o tempo de sua execução estão impressos no nível da fotografia de um quadro, de uma escultura, da fachada de um edifício. Talvez seja por isso que nunca se fica passivo diante de uma fotografia, pois ela instiga a imaginação e faz pensar sobre o passado, a partir das informações da materialidade que persiste na imagem.

Le Goff (1994) afirma que a fotografia faz parte da vida das pessoas, registrando desde os momentos mais especiais, até o corriqueiro do dia a dia. Sua importância se dá através dos registros que se realizam na história, diferenciando-se da forma de comunicação oral e da comunicação escrita. É a história contada através de imagens. Essa é uma forma de registro composta de grandes e pequenos eventos, desde personalidades mundiais até gente anônima, lugares exóticos e distantes, ou mesmo o cotidiano do lar. Esse tipo de linguagem possibilita registrar, através de imagens, outras realidades, levando o leitor ao conhecimento da expressão cultural de outros povos, mostrando seus costumes, monumentos, mitos, religião, fatos políticos e sociais. No caso das fotografias das escolas onde os sujeitos desta pesquisa exerceram a direção, tem-se uma visão de como eram construídas as escolas e de sua dimensão (tamanho), cuja finalidade geralmente era abrigar crianças no internato e também na escola.

A fotografia apresenta as mais variadas realidades sobre povos e culturas. Porém, à medida que se distancia da época em que foi registrada, fica mais difícil resgatar as informações exatas. Exemplo disso são as fotografias das instituições

escolares que são colhidas em datas importantes do calendário escolar, das atividades realizadas, das imagens de pessoas que trabalham e participam desse espaço. Se essas fotografias não forem devidamente registradas e identificadas, com datas e nomes, com o passar dos anos, não se saberá a que se referia tal documento, em que momento foi feito o registro e qual sua finalidade.

Para Sontag (2004), a fotografia é um documento que possui valor histórico, antropológico, etnográfico. Se forem analisadas as imagens fotográficas ligadas ao ambiente escolar de alunos e professores da primeira metade do século XX, verificar-se-á, através da imagem, o tipo de concepção de educação adotada na época. Assim como também se perceberão ou detectarão, a partir da análise da imagem fotográfica, a concepção de família, o tipo de comportamento pautado pela religião, a ideologia, a visão de mundo e de trabalho, etc. Portanto, fotografias são fontes documentais importantes para a compreensão de um povo, grupo, raça, cultura, etc.

A fotografia é também o testemunho de algo que aconteceu e que está devidamente registrado a partir de uma imagem que ficou congelada no tempo. Ao trazer-se o passado surgem também informações sobre o autor, sua intenção e seus interesses. Desse modo, ao presentificar-se o passado de uma instituição escolar, através da fotografia de seu antigo prédio, informa-se ao leitor como eram as construções de tais estabelecimentos e qual sua importância na localidade.

Nessa mesma linha de pensamento, Werle (2004) aponta também que fotografias são documentos. E como tais são, na verdade, escritos que reconstroem a realidade em forma de textos visuais. Essa é uma importante fonte documental, pois presentifica situações e fatos da realidade. Portanto, a fotografia não é somente um documento, mas também um monumento.

Leite (1993, p. 19) em seus estudos sobre fotografia afirma que um dos elementos importantes nesse tipo de documento é a representação da noção do espaço. Esse elemento faz com que a fotografia seja um documento. Para a autora, o espaço funciona como uma chave de leitura das mensagens visuais. A fotografia é uma forma de comunicação capaz de captar a mensagem através do espaço, da cultura e da ideologia, sempre a partir do espaço geográfico.

2.3 DOCUMENTOS ESCRITOS: UM REGISTRO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DA GRAFIA

Outro elemento que se utiliza como fonte de pesquisa neste trabalho são os documentos bibliográficos. A título de esclarecimento, assim como a fotografia e a história de vida, sabe-se da importância do documento bibliográfico como parte da história institucional. Nesse caso, os documentos aqui apresentados serão analisados de forma crítica e não serão tomados ao pé da letra. Uma vez que a metodologia fundamenta-se na análise das histórias de vida, serão tomados apenas alguns documentos da Sociedade Educação e Caridade e dos colégios onde atuaram os sujeitos da pesquisa, como forma de compreensão de suas experiências. Ao mesmo tempo, esclarece-se: os documentos foram estudados na medida em que foram referenciados pelos sujeitos na sua trajetória de vida como diretoras em estabelecimentos escolares da Sociedade Educação e Caridade.

Saviani (2002, p. 4-5) apresenta vários significados do que seja fonte. Porém, o que interessa é apenas um dos significados de fonte apresentado pelo referido autor, que reflete fonte como sendo,

documentos, vestígios, indícios que foram acumulando-se ou foram sendo guardados, aos quais recorreremos quando buscamos compreender determinado fenômeno. A rigor poderíamos, pois, dizer que a multidão de papéis que se acumulam nas bibliotecas e nos arquivos, públicos ou privados, as miríades de peças guardadas nos museus e todos os múltiplos objetos categorizados como novas fontes pela corrente da “nova história”, não são, em si mesmos, fontes. Com efeito, os mencionados objetos só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa, delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas das questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas, erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido.

Le Goff (1992, p. 545), ao falar da importância do documento na vida das pessoas, destaca que todo documento traz em si um caráter de monumento. Para ser um documento ele precisa passar pelo crivo e aceitação de uma sociedade. É a memória coletiva. É nesse sentido que o autor aponta o documento como algo produzido não somente por um indivíduo, mas é algo que brota do coletivo. Sendo assim,

o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa.

Desse modo, é possível entender que um monumento somente se transforma em documento se a ele for dado um valor que evoque o sentimento das pessoas e seja capaz de mover a sua razão, no sentido de dar importância como sendo algo que faz parte da sua vida. A presentificação do passado é uma das características do monumento. Há uma evocação do passado que faz sentido no presente. Assim sendo, “monumento é tudo aquilo que pode evocar o passado, perpetuar a recordação, por exemplo, os atos escritos” (LE GOFF, 1992, p. 535).

Ao mesmo tempo, a fotografia que se caracteriza por ser um documento que sempre traz por detrás de sua imagem um contexto, traz uma realidade implícita. Desse modo, o documento escrito,

não é inocente. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que o produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 1992, p. 547)

Portanto, os documentos, sejam escritos, orais ou em forma de imagem, mostram que já se fora no passado o que se é no presente e o que se poderá ser no futuro, através de experiências vividas e lembradas e que podem ser ensinadas para melhor viver o futuro.

A seguir, daremos continuidade ao tema discutindo administração e gestão escolar, com o intuito de embasar as experiências de gestão e administração das diretoras entrevistadas.

3 CONCEITOS DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

A finalidade deste capítulo é fazer uma revisão de literatura sobre gênero e gestão escolar possibilitando uma discussão e conhecimento do tema, tendo em vista a construção do referencial teórico básico da pesquisa.

Em relação ao tema gestão escolar, destacam-se os estudos de Prais (1992), Sander (1995), Paro (1986), Ferreira (2001), Cury (2002), Lima (1995, 2001), Silva Junior (2001), Ferreira (2006) e Lück (2008). Esses autores analisam o assunto do ponto de vista da escola pública e da gestão em geral, sem discriminar o nível de ensino do estabelecimento e sem diferenciar se é homem ou mulher que está no exercício da gestão. Nessa mesma linha, Teixeira (1961) se refere à gestão escolar e sua importância na preparação profissional do administrador escolar. Trata ainda das diferenças entre administrar uma escola e administrar uma empresa, porém não reconhece diferenças na gestão a partir de uma perspectiva de gênero.

Os estudos acima relacionados mostram uma riqueza de enfoques sobre gênero e gestão escolar e sua relação com administração, entretanto nenhum deles trata especificamente da temática desta pesquisa, ou seja, a gestão feminina das escolas mantidas pela Sociedade Educação e Caridade numa perspectiva de gênero e de qualificação profissional.

Discutem-se, a seguir, os conceitos de administração e gestão de escolas numa perspectiva de qualificação e de competências do gestor e da gestora.

3.1 ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR SOB DOIS PONTOS DE VISTA: EMPRESARIAL E ESCOLAR

As teorias da administração, segundo Chiavenato (1979), têm base nas teorias de Taylor, Fayol e Weber em meados do século XX. Essas teorias foram pensadas para atender às demandas do mercado capitalista e aos interesses de quem detinha o poder. O papel do administrador nesse sistema consiste em controlar a produtividade, exigir eficiência e eficácia dos trabalhadores nas fábricas. A administração migrou para o campo da educação carregando em seu bojo os elementos de controle dos trabalhadores e o capital produzido nas fábricas. O trabalho supervisionado e avaliado é um esquema que exige rigoroso controle, que

visa unicamente a resultados, sem a participação do empregado no momento de pensar o produto. É a administração do comando e controle, no qual o administrador dá as ordens aos trabalhadores e depois controla a sua produção (PARO, 1986).

Administrar é um termo de origem latina (*administratio*) e significa a ação de administrar, governar, de dar direção a um estabelecimento. É a função delegada às pessoas por uma lei para administrarem os bens de outrem. De acordo com Paro (1986, p. 61), administrar é “fazer as coisas através das pessoas”, e o modo como as pessoas vão realizar o trabalho vai depender exclusivamente da atitude de conduzir do administrador, pois a ele cabe dar o tom, o andamento das atividades na instituição. Como administrador, o indivíduo deve ter presente que esses deveres e obrigações fazem parte da sua função e do seu trabalho diário. A organização deve se mover numa única direção. Por isso, quem está à frente da organização deve estar atento para o cumprimento das metas estabelecidas, orientando e apontando as diretrizes definidas, administrando com sabedoria e cautela, uma vez que lhe foi conferido cargo e poder estabelecidos juridicamente para esse fim. Administrar não é nada mais do que saber fazer uso de modo racional de recursos para realizar determinadas atividades. Por esse motivo o gestor deve ter em mente um plano e deve pensar uma estratégia, um modo de como executar esse plano, tendo clareza de onde quer chegar e por que quer chegar a um determinado objetivo (PARO, 1986).

Administração não é algo isolado no espaço e no tempo, está conectada a uma determinada condição histórica, isto é, encontra-se num determinado período da história, conforme a situação política, econômica e social. Sua finalidade é sempre atender a uma demanda que tem a ver com as pessoas que estão no poder e sustentam uma determinada ideologia. É por esse motivo que a administração escolar, por estar inserida numa determinada sociedade, “está assim, organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra fontes de seus condicionantes” (PARO, 1986, p.13).

Sander (1995), em seus estudos, discute o termo gestão da educação indicando como essa administração é aplicada à educação, mais precisamente na América Latina, a partir de elementos de outras realidades. As teorias da administração criadas por Fayol, Taylor e Weber permitem definir administração como um modo de organização, ordenação e prestação de serviço na área dos

negócios, originada e desenvolvida economicamente na Europa e na América do Norte a partir de aspectos culturais, econômicos e sociais de determinadas nações.

Na América Latina não foram construídas teorias específicas na área da educação. Desse modo, ocorreram muitas imposições, inclusive do modo como essa educação deveria ser organizada e executada. Portanto, a administração da educação “partiu do pressuposto de que os princípios da administração em geral eram automaticamente aplicáveis à direção de qualquer instituição, independente de sua natureza, de seus objetivos e de seu contexto social e cultural”, sendo também aplicáveis a estabelecimentos de ensino. Portanto, foi esse o modelo administrativo aplicado à organização escolar. No entanto, como os objetivos da escola não são os mesmos da indústria e da fábrica, a escola de certa forma ficou engessada dentro desse sistema (SANDER, 1995, p. 4).

Na reflexão do autor, a educação deveria adequar-se a uma teoria vinda de fora. Consequentemente, a escola

adquire a forma de um estilo administrativo que enfatiza a dimensão institucional do sistema educacional e de suas escolas e universidades, orientado, primordialmente, pelas expectativas, normas e regulamentos burocráticos. De acordo com esta orientação, a organização educativa é concebida, estruturalmente, como um sistema fechado de funções ou papéis aos quais correspondem direitos e deveres institucionais. (SANDER, 1995, p. 85)

Cada sociedade possui uma estrutura própria de organização e um jeito peculiar de estruturar o processo educativo. A organização das sociedades capitalistas está centrada no capital e no trabalho. Esses dois pilares criados a partir da ideologia dominante deram origem à classe burguesa e à classe trabalhadora. Esse fator influencia de forma direta as práticas educacionais, pois a escola é um espaço de inserção dos indivíduos que convivem com valores e crenças diferentes a partir de suas experiências de vida. É a educação brasileira que se manifesta com suas várias facetas a partir de uma determinada cultura. Conforme Rios (2001, p.29),

falar da educação brasileira, por exemplo, significa ir à sociedade brasileira para verificar as determinações que esta, organizada, de um modo específico, nos moldes do sistema capitalista, confere ao processo educativo. Importa, então, procurar estabelecer as relações entre educação, cultura e sociedade, centrando a atenção na perspectiva política da prática educativa e procurando apontar, ainda que brevemente, algumas características de que se reveste a escola em nossa sociedade.

A escola não é uma instituição abstrata. Ela cumpre uma determinada função e possui características específicas, na medida em que está inserida na sociedade como parte integrante. A escola tem um modo próprio de fazer e de se organizar historicamente. É resultado de relações constituídas interna e externamente e do modo de ser e de fazer de cada sujeito que dela participa. A escola, como toda organização, está interligada por uma rede de relações que possui características próprias e ações pedagógicas que se constituem e se desenvolvem de maneira articulada. Por isso, é preciso que todos os setores internos da instituição estejam articulados juntamente com os membros envolvidos no processo educacional (RIOS, 2001).

Sander (1995, p. 61) chama a atenção de que não é possível adequar a teoria da administração tal qual é para o ambiente escolar, pois a escola tem outros objetivos que vão além das funções burocráticas. A questão das leis e normas, por exemplo, diz respeito apenas a um dos princípios da organização escolar. É por esse motivo que o sistema burocrático não dá conta do que seja a gestão da escola com tudo o que ela contém. Na administração escolar, a dimensão pedagógica é parte integrante. Portanto, “é esta dimensão que define a especificidade da administração da educação,” e não somente as questões legais de organização do trabalho.

Ferreira (2001), ao tratar de administração na educação, ilustra as teorias Kant, (século XVIII) e de Freud (século XIX), que afirmavam que, entre as invenções criadas pelo ser humano, a arte de bem saber governar e conduzir e a arte de fazer pensar são as mais complexas. Tais pensadores consideravam ainda que a própria definição dos termos administração na política de governo e educação, era motivo de discussão e inquietação. Se governar, no sentido de administrar, é um tanto exigente, muito mais exigente quando se adentra na área da educação. É relevante lembrar que na educação está inserida a questão pedagógica, isto é, a participação constante do aluno, não como produto já construído, acabado, mas em constante processo de aprendizagem.

Para Ferreira (2001, p. 73), é preciso adequar a administração geral à administração escolar sabendo separar e adequar ao ambiente escolar as demandas dessa instituição. Portanto,

o mais difícil, tanto quanto também o é, a arte de governar e educar, é a separação da multiplicidade dos possíveis a fim de selecionar o que é importante, afastando de si um sentimento do mundo indiferenciado para considerar o necessário, combinando pensamento, sentimento e ação. [...] o que considero necessário e fundamental na difícil mas não impossível “arte” da administração da educação: a ressignificação da prática da gestão democrática da educação a partir de suas finalidades na contemporaneidade. Estas reflexões, que são fruto de minha prática profissional e humana, intencionam fornecer elementos para “continuarmos discutindo”, como dizia Kant na direção da construção de um mundo mais justo e humano.

Apesar de educação e governo serem distintos em muitos aspectos, é preciso haver uma adequação para poder atender às necessidades da escola, pois existe “uma dimensão política em toda prática educativa e uma dimensão educativa em toda prática política” (SAVIANI apud PARO, 1986, p. 104). Na realidade, a administração pode ser definida como uma prática particular da política, concebida como prática global da convivência humana. É nesse ponto que se encontram as semelhanças da administração em geral, consideradas inseparáveis na arte de governar, tanto na escola como nas empresas.

A administração escolar reproduziu esse mesmo sistema para poder se organizar como instituição de ensino. Nesse sentido, “a história é eloquente para mostrar que política e administração são inseparáveis” (SANDER, 1995, p. 12), pois ambas devem ter presente o bem comum dos indivíduos em uma determinada sociedade na qual seus membros devem ser organizados socialmente e participar de forma democrática. Dessa forma, a administração adquire um enfoque que vai além da simples execução mecânica de tarefas.

O administrador deve ter presente, na sua função de condutor de pessoas, que elas possuem sentimentos e afetos que interferem no seu modo de agir e nas relações interpessoais no ambiente de trabalho. Sua função de administrador vai além do objetivo de pensar somente no produto como fim último. É pensar também nas pessoas que estão produzindo. É um modo diferente de compreender a participação do indivíduo, tendo presente que o mesmo não é um simples executor de tarefas, mas alguém ativo no processo. Isso é o que caracteriza a gestão na educação.

A seguir, discute-se o termo gestão a partir da sua influência na direção das escolas e sua ligação com administração.

Desse modo, Ferreira (2001, 2006), esclarece que etimologicamente a palavra gestão tem sua origem no latim *gestio onis*, que significa o ato de gerência, de gerir, administrar, tomar decisão, organizar, dando estímulo à organização. Portanto, estar na administração é saber tomar decisões, é organizar pessoas e equipes. É direcionar para as metas estabelecidas. Tudo isso tem relação com comportamentos que motivam, impulsionam e mobilizam uma organização na direção de seus objetivos.

Outra definição dessa nomenclatura é feita por Cury (2002, p. 164), que explica o termo gestão a partir da raiz “*gero*,” que significa “levar sobre si, carregar, chamar para si, executar, exercer, gerar”. Segundo o autor, é algo que tem implicações diretas com o sujeito. Ao continuar definindo o termo gestão, o autor afirma que

o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa brotar, germinar, fazer nascer. Da mesma raiz provém os termos genitora, genitor, gérmen. A gestão neste sentido é, por analogia, uma geração similar àquela pela qual a mulher se faz mãe ao dar à luz a uma pessoa humana.

Para o autor, essa é a diferença que existe entre gestão e administração, pois gestão parte do diálogo, da interlocução, da paciência de buscar respostas aos conflitos. A mãe, ao dar à luz, proporciona ao novo ser vida própria, dá condições para que o mesmo se realize como pessoa e desenvolva as capacidades que lhe são inerentes no mais íntimo do seu ser. Gestar é, então, carregar, ou melhor, levar, conduzir as pessoas aos objetivos propostos pela organização, porém sem deixar de levar em conta a capacidade individual de cada membro. É deixar que o indivíduo se desenvolva como sujeito, autogerindo-se no processo de participação.

Estudos de Werle (2001) apontam que gestão é um termo que entrou na área educacional a partir da década de 1980. A autora esclarece, ainda, as pesquisas da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE², apontam que os conceitos gestão e gestor estão diretamente ligados à área educacional.

² A Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) é uma associação civil, de caráter acadêmico e sem fins lucrativos. Tem como objetivo ações voltadas para compromissos com a promoção e defesa dos ideais e valores da democracia, pluralismo, equidade, justiça, solidariedade e universalização do direito à educação. Nesse sentido, a Anpae tem expressiva participação na construção do pensamento pedagógico brasileiro, na elaboração e execução de políticas públicas e nos movimentos e lutas pela construção de uma educação democrática e de qualidade.

Fonte: <<http://www.anpae.org.br/anpae/instituicao/sobreaanpae.html>>. Acesso em: 10 nov. 2009.

Nesse contexto, entende-se que esses termos implicam a elaboração e coordenação de prática das políticas e planos que dizem respeito ao andamento da escola. Esses planos assumidos pela organização devem dar conta tanto dos trabalhos individuais como também do trabalho coletivo. Essas pesquisas mostram que gestão e administração muitas vezes são confundidas, pois

os termos gestão da educação e administração da educação são utilizados na literatura educacional ora como sinônimos, ora como distintos. Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa, em outras, seu uso denota a intenção de politizar essa prática. Apresenta-se também como sinônimo de 'gerência', numa conotação neo-tecnicista e, em discursos mais politizados, gestão aparece como a 'nova' alternativa para o processo político-administrativo na educação. (WERLE, 2001, p. 148)

Por esse motivo, é preciso cada vez mais clarear o que seja administração escolar, embora a mesma possa em alguns casos estar fundamentada nos mesmos princípios da administração das empresas capitalistas. É necessário ter presente que a escola, como toda organização, precisa ser administrada. Para tanto, ao adaptar os princípios da administração para o âmbito escolar é preciso adequá-los a uma metodologia e a técnicas que sejam próprias, partindo da realidade e das situações do contexto educacional (PARO, 1986). O que deve ser levado em conta na escola são os elementos que ultrapassam o limite da concepção de administração de uma fábrica, na qual a cobrança em relação aos trabalhadores é a produtividade, sem reflexão e sem participação do processo. A escola é um espaço de transformação social pela sua função de propagar o saber. Desse modo, deve-se diferenciar pela busca de conhecimento, de valores e saberes acumulados com o passar dos anos. É por isso que, na visão de Paro (1986, p. 105), a educação deve ser compreendida

como apropriação do saber historicamente acumulado, ou seja, como processo pelo qual as novas gerações assimilam as experiências, os conhecimentos e os valores legados pelas gerações precedentes, é fenômeno inerente ao próprio homem e que o acompanha durante toda sua história. O desenvolvimento filosófico, científico, artístico e tecnológico, bem como as mudanças que são introduzidas nos valores e nas maneiras de conduzir-se socialmente, são sempre cumulativos e se fazem com base nas conquistas alcançadas anteriormente e transmitidas às novas gerações através do processo educativo.

Um dos elementos que diferencia a escola do processo de trabalho de uma fábrica é a capacidade que a escola tem de propagar o conhecimento pautado na

propagação do saber. A escola é o lugar da construção democrática. É o lugar de ensino e da aprendizagem no qual os indivíduos estão em constante comunicação e no qual o papel do administrador é saber gerenciar as pessoas que estão sob sua responsabilidade.

Nesse sentido, é preciso pensar a administração escolar como sendo um desmembramento da área da administração geral, apesar de existirem princípios em comum do ponto de vista organizacional, da função do gestor e do empreendimento que a empresa ou a escola devem assumir. No entanto, a escola é uma organização com características sociais que devem ser consideradas na sua especificidade, muito embora a função administrativa seja basicamente a mesma (ALONSO, 2001).

O termo gestão, desde que surgiu nos anos 80, vem ganhando terreno na área educativa. Uma das âncoras dessa nova palavra foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que começou a refletir sobre a questão da gestão democrática. A partir daí, esse termo tem por finalidade esclarecer e compreender qual é o novo papel do administrador na escola e quais os elementos indispensáveis para que essa gestão atinja os objetivos propostos pelas instituições educativas. Para Werle (2001, p. 155),

isto pode ter relação com o fato de que este termo apreenda compreensivamente as diversas demandas a que as instituições educativas estão hoje submetidas, e que seu uso decorra da competência, cada vez mais amplamente usada, e das exigências de abertura e participação que atingem as instituições educativas.

A autora afirma ainda que o termo gestão, automaticamente, começa a tomar o lugar do termo diretor ou administrador. Ser gestor hoje requer da pessoa que está nessa posição responsabilidade e inteligência para compreender as situações que se apresentam para poder gerenciar os recursos materiais e humanos disponíveis. Além disso, o gestor deve atentar para as relações interpessoais no ambiente escolar.

Apesar de a transição do termo administração para gestão ser lenta, essa nova definição vem surgindo. Isso não significa dizer que ser administrador não teve importância e valor na sua época. Entretanto, devido às grandes mudanças sociais, faz-se necessário, atualmente, agregar outros elementos indispensáveis para a condução de uma escola. Portanto, ser gestor atualmente significa muito mais que

estar simplesmente no posto de diretor escolar. Olhando a questão do gestor por esse viés, Werle (2001, p. 159) reflete que

poderíamos dizer que diretor é uma designação que sugere predominantemente uma posição hierárquica, referência à autoridade administrativa mais alta em uma estrutura organizacional. Administrador, por outro lado, é uma designação que remete uma neutralidade técnica, resquícios da teoria de Fayol que considerava a possibilidade de dividir o conjunto de operações de toda a empresa em seis grupos, quais sejam, operações técnicas, comerciais, financeiras, de segurança, de contabilidade administrativas, esta última incluindo previsão, organização, direção, coordenação e controle.

Existem alguns aspectos semelhantes entre o papel do gestor dentro da organização escolar em relação ao processo educacional e do administrador da empresa que visa à entrega do produto final ao cliente. No entanto, as diferenças também se fazem sentir no momento em que se tem presente a realidade educacional. Por isso, diante do novo contexto, nenhum dos dois termos consegue dar conta da complexidade que é a escola. Daí a necessidade de aprofundar a questão da gestão escolar, buscando compreender as diferenças visíveis entre gestão escolar e administração de empresas.

Teixeira (1961, p. 84-89), há meio século atrás, em seus primeiros estudos e reflexões, chamava a atenção para a diferença do que seja um gestor escolar e um administrador de empresas, porém apontava que, em certo sentido, existem semelhanças entre uma e outra função. O autor reflete sobre os dois tipos de administração. A administração mecânica tem como objetivo o planejamento máximo do produto antes da execução. A administração de empresas planeja o produto e ordena para que seja executado o trabalho. Nesse sentido, a empresa analisa e decide sobre o que é preciso fazer e o modo como deve ser elaborado o produto. Há todo um investimento em mão de obra competente e na organização do trabalho. Estabelecido isso, é possível começar a produzir o objeto.

Outro tipo de administração enfocado pelo autor é a administração do diretor na escola. Trata-se de uma administração muito mais difícil de ser pensada, pois nesse caso a pessoa mais importante, que o gestor deve levar em conta, é o professor. Dessa forma, a preocupação deve ser a sua formação, para que possa garantir um bom desempenho em sala de aula, atendendo bem o aluno, o sujeito do processo ensino e aprendizagem. Nesse caso, comparando-se com produto, a aprendizagem do aluno é o que interessa. Na fábrica, um dos elementos mais

importantes é aquele que planeja, isto é, o gerente. Já na educação, o elemento mais importante é o professor, pois é a pessoa que tem a ciência e a competência de administrar as aulas com precisão, de modo que o aluno possa elaborar e compreender o conteúdo. Olhando-se sob esse aspecto, o professor é um administrador de sua sala, pois cabe a ele, organizar as aulas, prever o tempo de cada atividade, checar se os alunos estão entendendo e ensinar-lhes como aplicar aquilo que aprenderam no seu dia a dia.

Ainda conforme Teixeira (1961), ao exercer a função de professor, a pessoa aglomera três funções que são da área administrativa. Porém, o que diferencia sua função de professor de um administrador de empresas, é a questão do ensino ao aluno e sua relação com ele, no sentido de administrar conteúdos, dar aulas, orientar e avaliar sua aprendizagem. Não é um produto que sai pronto como na fábrica. Ao contrário, é uma aprendizagem a ser construída entre professor e alunos.

A preocupação da administração aplicada à área da educação fez com que muitos autores se embrenhassem em pesquisas para refletir sobre essa diferença básica que há entre escola e empresa. No caso de administração de empresas em geral, a meta, por exemplo, é fabricar um tipo de produto e o foco é entregar o produto. Por isso, o administrador deve conduzir e orientar as pessoas para que executem o que lhes seja solicitado. É trabalho em equipe, nunca de pessoas isoladas. Por isso, “a administração, entretanto, não se ocupa do esforço despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano e coletivo” (PARO, 1986, p. 23). Reforçando essa ideia, Chiavenato (1979 apud PARO, 1986, p. 23) postula que

a atividade administrativa é uma atividade grupal. As situações simples, nas quais um homem executa e planeja o seu trabalho, lhe são familiares; porém, à medida que essa tarefa se expande até o ponto em que se faz necessário o esforço de numerosas pessoas para levar a cabo, a simplicidade desaparece, tornando necessário desenvolver processos especiais para a aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo.

Nesse caso, existe a semelhança entre a empresa e a escola, pois ambas trabalham com pessoas. No entanto, a diferença aparece no momento em que o administrador organiza essas pessoas em grupo para realizar o trabalho, que é a confecção ou fabricação de um determinado produto. Esse produto é simplesmente fabricado ou construído por essas várias pessoas, porém não é função dessas

peças pensarem o produto. Sua função única é dar conta de sua fabricação em um determinado tempo. E a tarefa do administrador é organizar o tempo e as pessoas para que o produto seja fabricado com eficiência e eficácia. Esse é o modo de administrar a empresa.

Diferente da administração em geral, a gestão escolar abrange questões, tais como: a democratização dos estabelecimentos de ensino, o projeto político-pedagógico da escola e a concepção da dinâmica que envolve as atividades escolares. Outro aspecto que deve ser levado em conta são os conflitos próprios das relações interpessoais da organização, pois existe a participação do indivíduo no processo educacional. Por esse motivo, entende-se que a escola é uma instituição viva e dinâmica que exige uma atuação especial do gestor escolar. Nesse processo de gestão ocorrem alterações de cunho pedagógico e isso envolve mudanças nas relações sociais da organização. É um trabalho com pessoas que participam de um processo ativo.

Para dar conta desse processo dinâmico o gestor deve dar atenção especial às relações na escola, pois a unidade é que garantirá que a comunidade escolar está andando na direção certa, conforme o paradigma educacional adotado. Esse paradigma será norteado por ideias e estratégias que apontam a melhor forma de conduzir uma educação de qualidade (LÜCK, 2008). Por isso, as mudanças que ocorrem são movidas pela dinâmica escolar e retratam que a escola, enquanto instituição de cultura própria é formada por momentos de harmonia e também de conflitos que devem ser mediados. Por isso, o gestor deve compreender o conflito como uma forma de contradição, como sinal de resistência que faz parte da micropolítica da escola, do movimento de caminhar, parar, pensar, refletir e continuar.

Essa reflexão confirma que, tanto na administração de empresas como na gestão de escolas, há semelhanças, pois ambas trabalham com pessoas que precisam ser acompanhadas e geridas. Há uma rede de relacionamento, seja por hierarquia ou por proximidade, no trabalho que é exercido. O administrador é reconhecido pelas funções que exerce no interior de uma organização e compete-lhe interpretar os objetivos propostos por ela. Conhecedor dessa responsabilidade, o gestor, a gestora, planeja e conduz, organiza, lidera e controla, a fim de atingir os referidos objetivos. Porém, segundo Paro (1986), a principal diferença entre a escola e a empresa é esse tratamento com as pessoas na sua formação. Enquanto a

empresa prima por uma administração focada no produto e na produção de bens materiais palpáveis e de fácil avaliação, a escola não tem como medir ou planejar o produto imediato. Não se pode medir o ensino como o produto da fábrica. Seu resultado acontece de forma diferente, pois a aprendizagem é um processo desenvolvido com pessoas. Sendo assim, a

especificidade da escola diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com elemento humano. Aí, o aluno é, não apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. Na empresa produtora de bens e serviços em geral, é bastante grande a participação relativa das máquinas e demais meios de produção em geral, é a mão-de-obra que possui participação relativa mais elevada. Isso se deve, por um lado, à citada peculiaridade de sua matéria prima, por outro, à própria natureza do trabalho aí desenvolvido, que consiste na transmissão e crítica do saber, envolvendo, portanto, o comportamento humano, que não se contém nos estreitos limites inerente à máquina. (PARO, 1986, p. 126 -127)

Na escola, o gestor é o líder e sua função principal é liderar professores, estudantes e funcionários, planejar a ação docente, administrar o programa pedagógico estabelecido, promover o bom relacionamento entre todos. Portanto, deve-se atentar para as formas de relações dos grupos entre si. Na micropolítica da escola o gestor, diante da responsabilidade do cargo que ocupa, deve procurar manter os canais abertos entre todos os setores, de modo que não haja relações por interesse, pois essas podem vir a prejudicar todo o trabalho educativo. O gestor escolar deve estar consciente de seu compromisso de estar à frente da organização e condução da instituição de ensino. É isso que o diferencia de um administrador de empresa. A escola é vista como sendo uma importante prestadora de serviços à comunidade, no sentido humanizador e formador que perpassa pela educação e socialização da pessoa.

Entende-se que, ao longo dos tempos, as mudanças apontam que não é possível administrar a escola utilizando-se unicamente dos elementos da teoria da administração geral. A escola, por ser um lugar de cultura e objetivos próprios, precisa evoluir e buscar um jeito próprio de gestar, que leve em conta, não só a questão administrativa e sua organização, mas também o aspecto pedagógico, a formação do aluno e a sua participação ativa nesse processo educacional. Silva Junior (2001, p. 211) alerta que quem assume a função de gestor de uma escola deve ter presente a finalidade da educação. Caso contrário,

a ideia de administração se reduz à ideia de gestão e ambas se diluem no universo da política, que é chamada de educacional, mas desconsidera os resultados da investigação científica e se assenta, quase exclusivamente, no arbítrio de pessoas ocupantes de posições estratégicas na estrutura de poder.

Portanto, se não houver uma reflexão séria sobre os verdadeiros objetivos da gestão escolar e sua responsabilidade com a educação das pessoas, corre-se o risco de automaticamente passar de um termo a outro, enquanto a realidade permanecerá a mesma, no sentido de pessoas assumirem o cargo por interesse ou por status, não pensando no bem comum e na educação integral.

Diante disso, é importante esclarecer a dificuldade em se estabelecer certo consenso com relação ao conceito de administração escolar, muitas vezes substituído pelo termo gestão escolar. É um termo um tanto polêmico, ora supervalorizado, ora reduzido apenas à sua dimensão técnico-burocrática. É nessa perspectiva que o gestor deve ver e entender o processo escolar. Não basta somente ter boa vontade. É preciso preparar-se para assumir a função de gestor. Por isso, a seguir, abordam-se as competências do gestor escolar.

3.2 COMPETÊNCIAS DO GESTOR ESCOLAR

Na atividade administrativa da escola é preciso que o gestor tenha os elementos necessários para exercer sua função. A formação acadêmica é um dos recursos exigidos para chegar aos resultados propostos numa gestão, e é isso que define a função do administrador.

Costa (2001) reflete sobre a formação e competência do profissional gestor escolar a partir da experiência do sistema educacional de Portugal. Segundo o autor, antes de 1970, não havia preocupação em investir na formação do profissional que atuava na educação. O autor aponta que Portugal passou por vários modelos de capacitação do profissional da área da educação. No início, a ideia de formação era baseada unicamente no modelo empirista, isto é, acreditava-se que a experiência do professor em sala de aula já era uma forma que, automaticamente, fornecia a preparação necessária para assumir a administração da escola. Não havia preocupação em uma formação prévia especializada. Esse é o modelo estatista, o principal responsável pela formação do administrador escolar. Constitui-se uma formação centralizada na qual “os papéis de tutela, empregador, administrador e

formador estão articulados numa lógica centralista em que o Estado define tudo, desde o levantamento de necessidade e prioridades de formação ao modo de execução concreta” (FORMOSINHO apud COSTA, 2001, p. 2). Outro modelo denominado academicista, é baseado nas competências científicas, que tem por princípio somente a formação universitária como requisito para a administração da escola. De certo modo, passa para o outro extremo, pois, se, no princípio, pensava-se somente na experiência diária da escola, esse modelo permite certo afastamento, tanto das práticas como das políticas educacionais. Outro modelo apresentado é o de parceria, que traz presente a complementação do Estado com as instituições de formação do conhecimento e do saber.

Para Tulgan (2009, p. 10-11) administrar é coisa muito séria. É um compromisso que deve ser considerado como algo “sagrado”, pois quem está à frente da organização deve ter consciência de sua função, ser responsável e comprometido com a organização. Por isso, a formação adequada do gestor no exercício de sua função deve

garantir que tudo esteja funcionando perfeitamente. Você precisa se certificar de que o trabalho está sendo bem feito, com bastante agilidade o dia inteiro. O chefe também é a primeira pessoa a quem os subordinados vão recorrer quando precisarem de alguma coisa ou quando algo der errado. Se houver qualquer problema, ele é a solução. Se você é o chefe, é com você que eles vão contar.

Entretanto, o modelo de formação para administração escolar que prevaleceu, a partir dos anos 70 e 80, foi o pedagógico-empiricista, que considerava a prática escolar como um suporte para poder assumir a condução e organização da escola como diretor. De certa forma, pode-se perceber que esse modelo de preparação para a administração escolar aconteceu não só em Portugal, mas também no Brasil, a partir das políticas educacionais adotadas nesses mesmos períodos.

Considerando-se os diferentes aspectos que o gestor deve dar conta, entende-se que ele deve ter uma formação adequada para melhor poder responder a esses desafios. Teixeira (1961) faz uma crítica em relação às políticas educacionais no Brasil afirmando que elas não são voltadas para um melhor preparo do administrador escolar. Segundo o autor, existe uma ideia equivocada, no sentido de que qualquer pessoa pode administrar uma escola e gerenciar o ensino. Conseqüentemente, leva aos seguintes questionamentos: Se a descentralização e a

autonomia na educação é um assunto tão importante e de interesse de todos, por que não se leva em conta a boa preparação do administrador escolar? Como o gestor vai administrar bem os escassos recursos que lhe chegam às mãos, se não está preparado profissionalmente para fazê-lo? Administrar bem uma escola ou um estabelecimento de ensino é assumir de modo consciente e responsável uma parte importante do processo de formação das pessoas. É por isso que, no dizer de Teixeira (1961), administrar não é cada um pensar somente em fazer o que está determinado por escrito, mas é ir além.

Refletindo-se sobre essa questão da formação do administrador escolar e as competências do gestor, Sander (1995) aponta que se faz necessário olhar a questão da educação na América Latina sob um novo prisma. É mister atentar para a dimensão multidimensional da educação. Por esse motivo, a formação do gestor deve ser pensada e realizada de modo que venha a atender às demandas que se apresentam na escola, de forma coerente e segura. A formação é que lhe garantirá na sua gestão seja considerado o paradigma multidimensional de administração da educação nas quatro competências, quais sejam: econômica, pedagógica, política e cultural. Na econômica, para aplicar com eficiência os recursos disponíveis; na competência pedagógica, para o administrador aprender a formular objetivos educacionais com eficácia, atentando para cenários e meios disponíveis na política, para perceber como e de que modo o ambiente externo influencia o sistema educacional. Estando dessa forma preparado, o gestor é capaz de adotar estratégias de ação organizada para poder atender às necessidades, às questões sociais e às políticas da comunidade escolar.

A formação do gestor o capacitará para que possa buscar soluções plausíveis, tendo presente a vida humana, em primeiro lugar. Por isso, a construção de um currículo acadêmico adequado que venha ao encontro das necessidades do profissional da gestão, fará com que ele tenha uma base sólida na área da gestão de escolas. Isso dará condições para que o gestor seja capaz de enfrentar com mais segurança os desafios que se apresentarem no dia a dia da realidade escolar. Por isso, no dizer de Sander (1995, p. 69),

a preparação de pesquisadores e administradores em função desse quadro de competências básicas apresenta-se como uma necessidade e um desafio para os sistemas educacionais da América Latina. Um desafio, pois trata-se de uma imensa tarefa acadêmica, tendo em vista a importância e a complexidade do tema. Uma necessidade, pois cabe aos administradores

da educação uma tarefa central na organização e na gestão das instituições e sistemas educacionais da América Latina.

Essa preparação para as habilidades e competência na gestão são elementos-chave na formação do gestor como profissional da educação, para que possa chegar aos objetivos propostos pela escola. Ninguém nasce sabendo conduzir nem gestar, pode ser que tenha alguma tendência, mas é preciso muito conhecimento, reflexão, treino e persistência. Nesse sentido, gestão é uma capacidade que se aprende e se aperfeiçoa. Mas como se trata de um campo de atuação profissional, essa habilidade deve ser desenvolvida com uma educação adequada, ou seja, com conhecimento e prática (CORTELA, 2008). Ou seja, o líder, o profissional competente precisa de uma preparação adequada.

Liderança e competência não podem andar separadas. Nesse sentido Lück (2008, p. 21) afirma que

cabe destacar que a liderança não é uma característica inata das pessoas, embora alguns pareçam ter mais facilidade que outros em exercê-la. Nem tampouco é privilégio de umas poucas pessoas privilegiadas com dons especiais e tampouco ainda, exclusividade de quem ocupa cargos de direção. Trata-se de um exercício de influência que requer competências específicas, que se desenvolvem continuamente e demandam capacitação continuada no desenvolvimento do profissional para trabalhar e aprender colaborativamente.

Já não é mais possível pensar no tipo de administração comando e controle moldado pela sociedade capitalista. Esse modelo utilizado foi uma tentativa de querer administrar as pessoas. Porém, as mudanças atuais apontam que “as pessoas não querem mais ser administradas, elas desejam liderança – atenta e humana” (FRANKEL, 2007, p. 29). Existe uma grande necessidade de aprender a conduzir as pessoas, porém sem que elas percam a sua autonomia no processo educacional. Para isso dois fatores são importantes na condução da escola, que são: o processo individual e também o coletivo.

Para Chiavenato (1979), existe diferença entre gerenciar com pessoas e gerenciar pessoas. No primeiro, as pessoas são o sujeito ativo da gestão, são elas que dirigem, avaliam, organizam e controlam para atingir os objetivos da organização e os objetivos pessoais. No segundo caso, as pessoas são o objeto da gerência, são orientadas e controladas para alcançar os objetivos determinados pela

organização. Na sociedade atual, um dos maiores desafios é a questão de gerenciamento ou gestão de pessoas.

Na dinâmica de administração escolar, não raras vezes, o gestor pode provocar rupturas, desconsiderando tudo o que já foi construído. Essa interrupção ou descontinuidade no processo pode ter o seu lado positivo, no sentido de avanço, mas também pode trazer retrocessos, dependendo do modo como o processo é encaminhado. A conscientização do gestor fará com que ele busque um modo qualificado de reestruturação no modo de administrar os estabelecimentos escolares, pois inovações tecnológicas cada vez mais exigentes, alunos com novos hábitos de aprendizagem, fazem com que o papel do gestor seja revisto, discutido e aprimorado a cada dia. Conduzir e administrar a escola a partir desse panorama exige atenção e perspicácia para agir de forma política. Segundo Lima (2001, p. 897), “administrar a educação e gerir as escolas, tanto como ensinar, são tarefas político-pedagógicas, que implicam um trabalho educativo: e este não pode de facto existir sem opção política”. Sendo assim, é importante formar parceria com os pais, professores, funcionários e sociedade, para juntos pensarem a organização da escola, pois a educação é um assunto de interesse e de responsabilidade de todos. É a gestão assumida por todos, cada um fazendo a sua parte. Esse processo, à medida que envolve a todos, proporciona uma participação social mais intensa e democrática para realização do exercício da cidadania. Conforme Prais (1992, p. 82 - 83),

esta prática produz resultado pedagógico imediato e concreto, mais seguro e garantido do que o mero discurso sobre a necessidade democrática. A conclusão encontra seu pressuposto na afirmação de que é na prática que se gesta a consciência. Assim, através da prática da administração colegiada, a comunidade escolar vivencia situações de cidadania próprias da dinâmica social e do papel do cidadão nessa dinâmica.

A partir dos anos 90, de modo mais incisivo e implícito, o gestor das escolas passou a ser visto como aquele que exerce a função de quem anima e catalisa ideias. É visto também como um visionário que segue, sobretudo, a sua percepção criadora, não tanto a gestão fria e racionalista que era característica dos anos de 60. Articulador da ação na escola, o gestor direciona o processo de participação na escola criando uma visão de conjunto integrada à ação cooperativa, num clima de confiança, valorizando as capacidades de todos os participantes. Isso é processo de

gestão participativa. Essa ação requer clareza de objetivos em relação às decisões a serem tomadas. É preciso compartilhar as responsabilidades educacionais na gestão e condução do processo educativo, pois não é mais possível manter uma administração centralizada e controladora.

As questões administrativas exigem do gestor uma dedicação intensa. Isso o obriga a relegar a um segundo plano aquilo que é o mais importante na sua ação como gestor: as questões pedagógicas e educativas e o bom atendimento às necessidades do corpo docente e a toda a comunidade escolar. Por isso é urgente que o gestor reencontre seu verdadeiro papel coletivo, ético e político na relação com as políticas, sendo capaz de extrapolar a mera função de um operador técnico, executor das decisões que vêm de órgãos superiores.

O gestor, além de sua função diária com as atividades burocráticas da instituição de ensino, precisa organizar-se para pensar a educação como um todo. Por isso, a ideia de descentralização e parceria com os atores da escola: alunos, professores, funcionários, família e, por fim, com a sociedade na qual a escola está inserida. A escola, como comunidade, é por excelência lugar onde se põe em prática o processo participativo. É muito importante que a comunidade escolar participe das decisões da escola juntamente com o gestor. Essa parceria de trabalho possibilita uma integração maior entre os membros da comunidade escolar, pois permite discutir e buscar solucionar as necessidades educacionais da comunidade (GADOTTI; ROMÃO, 1997).

A escola é fator primordial na construção social, reconstruindo conhecimento e na ampliação da cultura. Aberta a novas ideias, permite incorporar o patrimônio coletivo a partir da inteligência e da capacidade pessoal de cada indivíduo. Não há dúvida de que terá que se adequar às novas exigências da sociedade atual se quiser desempenhar bem a missão que lhe foi delegada. Para tanto, uma educação que contemple esses aspectos, passa pela formação competente do gestor. Essa é uma forma de garantir o desempenho profissional do gestor na condução e ordenação da escola, além de ser um modo de acompanhar as mudanças sociais, adequando e atualizando a administração e a gestão da escola.

Outro aspecto que faz parte das competências do gestor é o conhecimento da origem e da trajetória da instituição escolar para poder preservá-la e para buscar adequá-la à realidade com o passar dos anos. Essa é uma forma coerente e responsável do gestor da instituição de ensino pela qual é responsável, pois cada

período histórico da vida dos estabelecimentos tem conexão direta com a direção e condução do estabelecimento escolar. Cada gestão deixa impressa sua marca.

Em geral, os administradores andam muito atarefados com a organização e a burocracia, no sentido de manter a escola atualizada em relação às próprias políticas educacionais. Isso leva ao esquecimento ou mesmo a não considerar importantes os diferentes tempos da instituição escolar. É necessário considerar não somente as urgências do presente, mas também a história, que é um aspecto relevante da instituição. A história impulsiona, dá vida e presentifica o que a instituição é de fato e qual a sua representação na comunidade local e na sociedade.

Cada instituição possui uma história que lhe é típica a partir do lugar, da sua localização e do contexto em que ela foi construída. Daí a importância de manter os registros históricos para poder conservar e salvaguardar a vida da escola e a preservação de sua história. Nesse sentido, Werle (2005) destaca a importância de o administrador considerar e trabalhar com a memória e os aspectos históricos. As ações de cada gestor deixam marcas positivas ou negativas, tanto no corpo docente e discente como também no espaço físico da escola.

Ao assumir a gestão de um estabelecimento escolar, o gestor deve ter presente que a sua administração está comprometida em manter viva a história da instituição. Isso não está restrito apenas a quem está na direção, mas é dever de todos os membros que atuam no ambiente escolar cooperar na preservação de sua história. Por isso, o compromisso e a responsabilidade vão fazer com que cada vez mais haja autonomia da escola (WERLE, 2005, p. 116 -117). Dessa forma, é necessária uma liderança que esteja a serviço da comunidade escolar, que tenha uma visão técnico-pedagógica.

Além do cuidado com a parte histórica da escola e sua memória, que deve ser preservada, o gestor deve ainda dar conta de que toda a comunidade escolar esteja bem assistida nas suas necessidades diárias. Por isso, é imprescindível reunir a equipe de trabalho para colocar-se a par daquilo que está sendo realizado. Ele deve dar atenção especial aos alunos com dificuldade de aprendizagem e também de adaptação na turma e na escola. Liderar é estar atento e acompanhar a avaliação da proposta político-pedagógica da escola, fazendo um acompanhamento do desempenho da aprendizagem dos alunos e também de suas condições estabelecendo metas para sua melhoria em todos os sentidos.

Retomando a reflexão sobre a formação e as competências do gestor, reforçam-se alguns desafios e habilidades, tais como: boa relação da escola com a comunidade local, consciência do contexto histórico local, social, econômico e político, em processo permanente de transformação, no qual a escola se encontra inserida, e de seu empenho, pois

para se considerar o caráter de comprometimento da escola com a transformação ou com a conservação social, não basta aferir sua responsabilidade interna ou a eficiência na utilização dos recursos, pois a própria racionalidade interna existe em função do alcance de objetivos determinados, cuja consideração transcende os limites da escola, incluindo o nível social mais amplo, do que a escola é apenas parte (PARO, 1986, p. 152).

Percebe-se ainda que a formação para competência do gestor qualifica a escola, e seu constante aprimoramento na busca de novos conhecimentos aprimora sua prática e capacita-o para uma gestão mais coerente nas tomadas de decisão. Permite-lhe equilíbrio emocional para poder questionar e tomar atitudes no momento certo; para ser capaz de emitir julgamento de forma ética, coerente e respeitosa; para saber discernir e julgar cada situação, pois essas são características que estão imbricadas numa boa gestão na área educacional.

Para Vergara (2000) esses fatores permitem ao gestor estar em constante aprendizagem e em busca de soluções a respeito de situações ou de pessoas na organização. Uma formação e capacitação adequadas dão tranquilidade ao gestor no momento de tomadas de decisões perante o grupo, todavia ele precisa muitas vezes mudar de estratégias para poder chegar ao objetivo proposto. Qualificar e adequar teoria e prática são essenciais para o exercício de uma gestão de qualidade. Portanto, as questões de administração e gestão escolar e as competências do gestor e da gestora escolar, visam compreender a importância da qualificação profissional como elementos imprescindíveis para o bom funcionamento das escolas.

4 QUESTÕES DE GÊNERO

Nos últimos anos, os estudos e pesquisas sobre questões de gênero têm sido objeto de calorosas discussões nos mais variados espaços da sociedade. Busca-se, com este capítulo, compreender os significados do conceito de gênero e os papéis atribuídos aos homens e às mulheres pela sociedade e pela Igreja. O estudo mostra que existe uma teoria que se aplica ao tema pesquisado.

4.1 DEFINIÇÕES DE GÊNERO

O termo gênero é uma categoria que está fundamentada nas diferenças entre o masculino e o feminino. É capaz de produzir conhecimento histórico como elemento essencial das relações sociais.

Para Scott (1990), gênero é uma categoria útil de análise histórica que possibilita realizar estudos e análises que vão além dessa classificação determinista da biologia. Compreende-se, portanto, que o termo gênero é uma categorização e um modo de expressão real ou imaginária atribuída ao indivíduo do sexo masculino e do sexo feminino.

Conforme Friedan (1971), o termo gênero foi utilizado pelo movimento feminista em relação à organização social e para designar a relação entre homem e mulher. Mais adiante, as feministas americanas utilizaram o conceito para fazer distinções baseadas no sexo, numa tentativa de rejeição ao modo determinista da biologia, que classificava a mulher como um ser inferior ao homem.

Friedan (1971) em seus estudos discute as questões do movimento feminista a partir de retrospectiva histórica (1960 e 1970). Busca analisar o que significou esse movimento na vida das mulheres, no sentido de conscientização, visibilidade e identificação do indivíduo que é capaz de lutar por seus direitos.

Demartini e Antunes (2002, p. 69) refletem sobre o papel da mulher em relação aos afazeres diários: “costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças”, tarefas essas designadas como sendo parte do universo feminino. Portanto, trabalho executado pela mulher de forma obediente e sem questionamento. Esse comportamento estava ligado à ideologia que mantinha a mulher num estado de ignorância e de timidez, confirmando sua inferioridade.

Eggert (2003) faz um estudo sobre a mulher e a educação na sociedade, na perspectiva de gênero, e discute suas implicações na construção das relações sociais sob enfoque interdisciplinar. Com base nas teorias feministas, analisa, através das narrativas das mulheres, o modo como as questões de gênero e as relações de poder interferem no cotidiano, tanto no campo do trabalho como no profissional, bem como no lar.

Em relação a gênero e educação há vários estudos. Vianna e Ridenti (1998), por exemplo, abordam os estereótipos existentes no ambiente escolar relacionados à mulher professora, a partir de características biológicas femininas e de comportamento que provocam e originam relações de desigualdade e subordinação da mulher como profissional no seu ambiente de trabalho.

Morgade (1992) aborda o tema gênero e educação a partir da perspectiva econômica, trazendo presente as políticas educacionais guiadas por uma ideologia que transformou a profissão da mulher professora em mão de obra barata, enquanto o homem passou a dirigir as escolas, à mulher coube somente a sala de aula.

Chamon (2005), em sua pesquisa sobre o processo da trajetória de feminização do magistério em Minas Gerais, faz uma discussão sobre o cargo de diretores nos estabelecimentos escolares e os constantes conflitos ocorridos por questões de gênero nas escolas entre diretores homens e mulheres professoras.

Os Cadernos Temáticos da Secretaria Municipal da Educação de Porto Alegre (2001) apresentam estudos sobre gênero, memória e docência. Os textos têm a intenção de provocar questionamentos sobre o modo como essas questões são trabalhadas ou não, nos espaços escolares. Ao mesmo tempo, discutem de que forma o educador (a) contribui para que haja uma transformação dessa realidade, por vezes tão excludente, que proporciona os mais variados tipos de preconceito e falta de autoestima por parte de educadores e educandos diante de situações de exclusão e relações de poder do homem sobre a mulher.

Vargas (1993) apresenta uma das primeiras pesquisas inseridas na perspectiva de mulher e gênero na administração da educação brasileira. Seus estudos centralizam-se na questão da pouca valorização e na falta de uma profissionalização adequada da mulher na administração escolar. Avalia a importância de levar em conta as capacidades femininas adquiridas a partir da experiência de organização da casa, condição essa que lhe possibilita desenvolver uma série de habilidades aplicadas ao seu ambiente de trabalho.

As escolas da rede da Sociedade Educação e Caridade, tema da pesquisa em questão, têm um modo próprio de se organizar, fundamentado na proposta educacional da fundadora da Congregação, Bárbara Maix³. Outro fator que faz com que as escolas da rede tenham uma característica específica, é de serem administradas e conduzidas por mulheres responsáveis por toda a atividade escolar. Além disso, elas são também figuras públicas, no sentido de participarem ativamente de movimentos no âmbito da educação escolar local, além de administrar e conduzir suas escolas. No passado essa administração se destacava na comunidade. As famílias reconheciam que essas mulheres religiosas realizavam uma administração voltada para o atendimento educacional de qualidade. Portanto, elas procuravam administrar as escolas, tendo presente a educação e a partilha do conhecimento científico, juntamente com a formação humana.

Rebollo (2006) discute questões de identidade e de gênero através da interação com as culturas e identidades múltiplas de grupos que encarnam modelos diferentes, masculinos ou femininos. Essa autora analisa como esses modelos estão imbricados nos padrões e estereótipos sentimentais, com base em teorias sociais, como o feminismo e o pós-modernismo, trazendo também novas concepções em relação à construção de identidade.

Com relação a gênero e direção de escolas por mulheres de instituições religiosas, Bastos, Tambara e Kreutz (2002) apresentam uma coletânea de textos e pesquisas realizadas em âmbito estadual, refletindo o papel da educação no estado do Rio Grande do Sul, nos mais diferentes momentos da educação gaúcha, no século XX. A coleção apresenta uma abordagem geral, tanto dos colégios públicos como particulares dirigidos por grupos e congregações religiosas femininas e masculinas instalados nos mais diversos lugares do estado do Rio Grande do Sul.

Werle (2001, 2004, 2005, 2006) reflete sobre o papel da mulher na área da educação a partir da história das instituições escolares mantidas e administradas por congregações femininas no Rio Grande do Sul. A autora apresenta estudos sobre a gestão de três escolas femininas em Porto Alegre regidas por congregações religiosas. Entretanto, não há nenhuma análise específica sobre a gestão de escolas da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria.

³ Fundou a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria – Sociedade Educação e Caridade, em 1849, no Rio de Janeiro.

Ströher (2005) apresenta estudos e pesquisa sobre a questão da mulher e de gênero, numa perspectiva bíblico-teológica, destacando-se a implantação dos estudos de Teologia Feminista na Escola Superior de Teologia/EST, de São Leopoldo/RS. A autora reflete e analisa o impacto que representou o ingresso das mulheres na área dos estudos teológicos e seu protagonismo nesse campo constituído somente por homens. Suas pesquisas contemplam, ainda, a história dos movimentos feministas e sua atuação na sociedade.

Berghahn (2001), em Dissertação de Mestrado, estudou o cotidiano da gestora escolar em uma escola de educação básica de Porto Alegre mantida por Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Entretanto, esse estudo refere práticas atuais de gestão escolar, o que difere do foco pretendido nesta pesquisa.

Tambara e Corsetti (2008) também organizaram uma coletânea de pesquisas que falam da importância das instituições educativas no Rio Grande do Sul. Dentre essas instituições, estão algumas congregações religiosas femininas, porém são estudos direcionados a estabelecimentos dedicados especificamente à formação de professores, mas nenhum deles trata da gestão escolar e do modo de administrar das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, foco desta pesquisa.

4.2 MULHER NA SOCIEDADE: CONCEITOS E PRECONCEITOS

O estudo da categoria gênero propõe analisar a situação feminina e masculina no contexto das relações sociais a partir das construções de classes, raças, etnias e culturas. Compreende-se que a mulher e o homem são diferentes, mas essa diferença não pode justificar as questões de interiorização e desigualdade criadas na história que, por muitos motivos, classificou e hierarquizou as pessoas por gênero, classe e raça. A intenção dos estudos sobre gênero é trazer à tona as diferenças no sentido de buscar alternativas e possibilidades de mudança e igualdade entre homens e mulheres, para uma vida mais digna.

As teorias de gênero são formuladas e realizadas a partir de intensos estudos e com base nas diferenças entre homens e mulheres e a percepção do gênero, enquanto conceito e classe explicativa, o que coloca em relevância as pesquisas sobre as relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens. Refletem ainda as condições das mulheres com relação aos seus problemas e suas lutas em busca de liberdade e melhores condições.

Segundo Scott (1987, apud LOURO, 2001, p. 21), gênero é um termo que começou a ser utilizado primeiramente pelas feministas anglo-saxãs. Desse modo,

gender passa a ser usado como distinto de *sex*. Visando rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, elas desejam acentuar, através da linguagem, o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política.

Portanto, as diferenças sociais compreendidas como inferiores frente ao homem estão construídas e são elaboradas socialmente a partir das diferenças biológicas (FRIEDAN, 1971; SAFIOTTI, 1999; LAGARDE, 2005). Esses lugares são uma autoimposição, principalmente em relação à mulher quanto ao espaço e lugar que deve ocupar na família e na sociedade. Deixa claro também o tipo de relação que perpassa. Pode-se dizer então que existe uma ideologia no discurso masculino e seu domínio sobre o feminino, que determina qual o espaço de cada um e o que lhe compete.

Venturin (2001), buscando embasar seus estudos sobre a mulher na Igreja, também discute na linha dos estereótipos que existem na cultura. Esses estereótipos, de um modo geral, determinam estados de poder do sexo masculino, produzindo com isso relações de desigualdade e dominação sobre a mulher. Expressa também aquilo que principalmente as mulheres querem dizer em relação a si mesmas diante de si e da sociedade, mas que de certo modo aprisionam mulheres e homens no cumprimento de determinados papéis.

Entende-se que os papéis estão atrelados aos padrões e às regras que a sociedade determina ou estabelece a seus membros, com a intenção de que sejam desempenhados. Dessa forma, comportamentos e modos de vestir, conforme a situação e o lugar são alguns modelos definidos socialmente como sendo masculinos ou femininos, a partir da família, de um grupo ou da sociedade. É um tipo de ideologia que classifica e determina aquilo que é específico do homem e o que deve ser papel da mulher, nos diversos espaços da sociedade através de várias práticas.

Conforme Friedan (1971), nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970, os estudos sobre gênero tornaram-se uma referência de organização das mulheres na luta por seus direitos. Em seguida, a França e, a partir daí, outros países foram se conectando numa rede de discussões e movimentação que foi aos poucos dando

corpo sólido ao movimento. Um grupo de mulheres organizou o movimento feminino de uma forma mais politizada e, a partir de então, o termo gênero começou a aparecer e a ser definido.

Nesse mesmo período de discussões em torno da mulher e das questões de gênero, mais precisamente no ano de 1975, a ONU declarou o início da *Década da Mulher*. Nas universidades começam as pesquisas que se voltam para averiguar as condições de trabalho e de vida da mulher, discutindo temas, como: a mulher em relação ao trabalho; a mulher no espaço urbano e também suas condições de saúde e vida na zona rural. Um dos marcos desse movimento é a Declaração de Sêneca⁴ (1848), a qual traz em seu bojo a questão da equidade de direito também às mulheres. Outro fator que desencadeou esse processo de libertação foi O *Manifesto*, de Marx e Engels, que reagia contra o sistema de dominação que mantinha alguns grupos sociais como instrumento de trabalho. Dentre esses excluídos estava também a mulher (FRIEDAN, 1971).

Na América Latina, a luta do movimento feminista em relação às questões de gênero desenvolveu-se com mais ênfase, por volta da década de 1970, período esse em que o movimento de mulheres estava preocupado em dar visibilidade à categoria na história e nos mais diferentes espaços da sociedade, ampliando-se de forma intensa e pública, reivindicando seus direitos nos mais diferentes espaços da sociedade. No início, esse movimento se organizou de forma politizada e avançou um pouco mais, atingindo, sobretudo, uma elite intelectual e os militantes dos partidos políticos de esquerda. O feminismo desenvolveu-se fortemente como movimento social de reivindicação dos direitos das mulheres em diferentes níveis da vida social (GEBARA, 2000; VENTURIN, 2001).

Bruschini (1994, p. 179) aponta, como um dos fatores que impulsionaram a organização do movimento feminino, o crescimento significativo da participação da mulher no mercado de trabalho a partir dos anos setenta. A atuação desse movimento foi “uma das mais marcantes transformações sociais ocorridas no país”. A partir da década de 1980, estudos e pesquisas, com base nas teorias feministas e na questão de gênero, definem aos poucos o termo *gênero* como categoria

⁴ O feminismo enquanto movimento só aconteceu com a aprovação da Declaração de Sêneca, nos EUA, em 1848. Este documento apresentou, pela primeira vez, a *filosofia feminista*, denunciando ao mesmo tempo os cativeros das mulheres. Uma das reivindicações das mulheres foi o direito ao voto. Fonte: <<http://feministactual.wordpress.com/2007/03/16/olhar-o-feminismo-parte-ii>> Acesso em: 11 nov. 2009.

interdisciplinar. A partir daí as teorias de gênero vão sendo formuladas e os estudos sobre as diferenças entre homens e mulheres são cada vez mais aprofundados. Sendo assim, o que garantiu a consolidação do movimento feminino, sob novas formas de atuação e de inclusão na sociedade, foi a sua prática a partir do final dos anos oitenta e no decorrer dos anos noventa.

Bourdieu (apud LUGLI, 2008) postula que as questões de gênero estão longe de ser uma simples função a ser cumprida, pelo fato de que estão vinculadas, por assim dizer, ao corpo do indivíduo. As relações de gênero estão inscritas no íntimo da vida das pessoas e também das sociedades, sendo resultado de um contexto histórico e social que se constrói ao longo do tempo. Pensar em gênero enquanto conjunto de análise significa dar importância à harmonização das relações entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens.

Por tratar-se de uma construção social e cultural dos sexos e das identidades sexuais, gênero supõe uma relação e não uma categoria que predefine a posse de algo ou de alguém. Esses estudos são fundamentais para se compreender as diferenças e as relações entre homens e mulheres e sua relação entre gerações, entre nacionalidades diferentes e entre grupos sociais. Eles propõem, ainda, identificar como essas relações de dominação estruturadas pela sociedade, a partir das diferenças sexuais, acabam instituindo hierarquias e construções que valorizam e naturalizam a superioridade do homem numa determinada cultura, indo além das diferenças biológicas e dos tipos de construção cultural e social.

Friedan (1971, p. 121), já na década de 70, apresenta estudos e pesquisas baseados na escritora Margaret Mead,⁵ considerada “símbolo da mulher pensadora americana” nas décadas de 1920 e 1930 sobre as questões de diferença entre homens e mulheres determinadas pela sociedade. Para a autora em questão,

a diferença entre os sexos é uma das importantes condições sobre as quais edificamos a imensa variedade de culturas humanas, que dão aos seres dignidade e estatura... Às vezes uma qualidade é designada para um sexo, às vezes para outro. Às vezes julga-se que os meninos precisam de carinho especial, por serem muito vulneráveis, às vezes são as meninas... Há quem considere as mulheres demasiado frágeis para trabalhar fora de casa, outros as julgam capazes de suportar grandes fardos por ‘terem cabeça mais forte que a dos homens’... Algumas religiões, inclusive as européias tradicionais, deram à mulher um papel inferior na hierarquia religiosa, outras basearam todo o seu relacionamento simbólico com o mundo

⁵ No campo das pesquisas de gênero, Margaret Mead, nos anos 30, já havia demonstrado que os comportamentos e atitudes de homens e mulheres não são inatos, mas sim construídos diferentemente por cada grupo social

sobrenatural em imitações masculinas das funções naturais da mulher... Estejamos lidando com assuntos insignificantes ou importantes, com as frivolidades de enfeites e cosméticos, ou a santidade da posição do homem no universo, achamos muitas vezes inteiramente contraditória essa variedade onde foram calcados os papéis de ambos os sexos.

A partir dessa concepção, mulher e homem eram pensados e estudados separadamente. Porém, com o passar do tempo, já não era possível analisá-los desse modo, já que um se define na relação com o outro. As questões de gênero levam em conta, não somente as diferenças físicas fixas e naturais determinadas biologicamente entre homens e mulheres, mas as construções sociais, situando e ressignificando também as diferenças corporais, uma vez que os significados variam de acordo com os grupos sociais, com o tempo e, principalmente, com as culturas. Isso acontece porque faz parte da cultura transformar o corpo em uma entidade sexuada e sexualizada. A partir dessas redes de significados estipuladas pela cultura, encontram-se imbricadas as categorias de gênero (HEILBORN, 1999).

No entanto, Scott (1995) considera que gênero é um elemento que estabelece relações sociais. Relações essas que se fundam sobre as diferenças percebidas entre os sexos. Portanto, gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder.

Fiorenza (1995) discute que, se gênero for visto somente a partir do ponto de vista do binômio sexo/gênero, funcionará como instrumento analítico e político. A partir desse fator, é possível perceber que os papéis tradicionalmente atribuídos a mulheres e homens são o resultado das desigualdades construídas e consolidadas, ao longo dos tempos, entre homens e mulheres, mulheres e mulheres, homens e homens e que, portanto, não são naturais, mas foram construídas histórica, social e culturalmente. Entende-se que, se essas diferenças foram construídas no decorrer da história, então são passíveis de transformações. Gênero, portanto, significa uma construção histórica e social, é um modo de ser no mundo, um modo de ser educado/a e um modo de ser percebido/a, que condiciona o ser e o agir de cada um.

Louro (1995) afirma que sob o aspecto das relações podem-se admitir todas as práticas educativas, governamentais, políticas, as vivências entre as pessoas, as instituições (família, igreja, escola), são perpassadas pelo gênero. Além disso, as diferentes instituições, bem como as diferentes práticas sociais, são constituídas e constituintes de gêneros. Portanto, as instituições e as práticas que decorrem a partir delas, vão produzindo e construindo as pessoas e suas relações. Assim,

instâncias, espaços sociais e práticas são generificadas, isto é, produzem-se a partir das relações de gênero.

É preciso entender que as relações de gênero acontecem e se dão também em nível étnico-cultural e de classe. Nesse sentido, as desigualdades geradas entre homens e mulheres não são naturais, mas são construídas e aprendidas nos processos de socialização e de ensino e aprendizagem e, portanto, passíveis de transformação.

Houbre (2002) também tem presente em suas reflexões que os estudos sobre gênero permitem entender o caráter sociológico da construção dos sentidos e dos significados que se encontram relacionados ao feminino e ao masculino, passíveis de transformação ao longo do tempo e em cada sociedade ou cultura, uma vez que não fazem parte da configuração biológica. No entanto, percebe-se que, por muito tempo, as relações de gênero não foram vistas como uma questão importante no campo da história e da cultura. Isso fez com que, a partir da redução do termo para essas duas categorias, as discussões sobre o assunto não avançassem, ficando restrito somente às diferenças físicas. Por isso, a dificuldade de maiores transformações nessa área.

Portanto, as relações de gênero tratam de elementos que fazem parte das relações instituídas na sociedade e das diferenças compreendidas entre masculino e feminino, bem como da forma de poder articulada nesse campo, que afeta de forma significativa as relações entre ambos os sexos.

Pode-se dizer então que existe uma ideologia nos entremeios do discurso sobre o sexo masculino (homem) e seu domínio sobre o sexo feminino (mulher), que determina qual o espaço de cada um e o que lhe compete dentro desse espaço. Essa relação de diferença entre homens e mulheres tem sua raiz na sociedade patriarcal, que por muito tempo deu ênfase à prepotência masculina sobre o sexo feminino, determinando um lugar autoimposto à mulher e a redução do interior da casa como seu lugar. Dessa forma, é importante ter presente que o patriarcalismo influenciou histórica e culturalmente ao longo dos anos, formando hierarquias e determinando lugares para os indivíduos na sociedade. Conforme Venturin (2001, p. 107),

nesse sentido, gênero aparece como um critério de todas as relações sociais e simbólicas que perpassa o ordenamento da hierarquia social e subjaz à relação dos indivíduos entre si, uma vez que, no início deste milênio, as imagens vinculadas ao feminino, seja através das artes ou da linguagem, foram responsáveis pela inculcação dos “preconceitos” em relação à mulher, passando pela associação ao ornamento, ao cosmético, até ao seu lugar no lar, na família, no casamento.

Conforme Rebollo (2006), esses aspectos estão intimamente ligados ao tipo de comportamento da mulher e do lugar a ela determinado pela cultura. Assim, pensar em gênero feminino nos remete a questões imbricadas no modelo de comportamento e de educação das famílias e das representações sobre sexualidade que perpassam a sociedade ao longo dos tempos. Porém, novas teorias sociais como o feminismo e o pós-modernismo, aos poucos, foram trazendo novo entendimento em relação à construção de identidade.

Segundo Goldenberg (2000), o conceito de natureza feminina e masculina e das características atribuídas à mulher e ao homem são estabelecidos pela sociedade, assim como comportamentos, sentimentos, desejos e emoções são pensados e instituídos como sendo parte da essência masculina e feminina, pois são produtos de determinado contexto histórico-social. Além disso, são aprendizados que vão acontecendo e sendo apreendidos pela sociedade. Padrões definidos socialmente, a partir da família, de um grupo e da sociedade, são alguns fatores que influenciam a questão de gênero. Esses mecanismos socioculturais e religiosos legitimam, a partir de discursos, a superioridade do homem sobre a mulher. Entende-se que são ideologias impostas que classificam o que é específico do homem e o que deve ser papel da mulher nos diversos espaços da sociedade.

Grossi (1998) também reflete nessa mesma linha, salientando que, nos estudos sobre gênero, é possível identificar de que forma as diferenças sociais entre homem e mulher são construídas e elaboradas social e biologicamente. Esses estudos confirmam que, nas diversas áreas do conhecimento, como medicina, magistério, trabalho, política, houve muitas discussões e conflitos em relação à liberdade da mulher, especificamente no século XIX, mas também no século XX. Portanto, o discurso sobre gênero tem relação direta com as diferenças entre os sexos e o modo como a sociedade se organiza e estipula lugares, tanto para um como para outro sexo. Nesse sentido, Gebara (2000, p. 23) chama a atenção afirmando que

o que distingue os homens e as mulheres não se funda tanto na diferença de (GÊNERO), biológica (diferença que serve, sobretudo de pretexto), mas numa apropriação pelo homem da maior parte do campo real e simbólico da vida social e cultural, compreendendo-se melhor o caráter completamente contingente, na maior parte do tempo, da situação atribuída tradicionalmente às mulheres.

Estudos e pesquisas sobre a categoria gênero também trazem em seu bojo a questão da identidade. Identidade é um aspecto, ou um conjunto de características ou qualidades pelas quais algo ou alguém é reconhecido ou conhecido. Identidade é um termo que se refere a um conceito construído pelas ciências sociais nestes últimos tempos, com o intuito de analisar como se dá a construção social e histórica de identificação tanto feminina como masculina na sociedade.

Portanto, se por um lado, o sexo é definido socialmente a partir da questão biológica como masculino e feminino, por outro, gênero é definido como uma construção histórica, cultural e social na qual a pessoa se identifica ou não com esta ou aquela cultura, raça ou grupo social. O ser humano constitui-se homem ou mulher e constrói sua identidade através da incorporação do gênero masculino ou feminino. Ao mesmo tempo, os valores e as funções sociais são elementos que fazem com que o indivíduo seja reconhecido diante da sociedade e com que homens e mulheres sejam vistos e valorizados de modos diferentes. Há uma definição social prévia do papel de ambos no trabalho, na maneira de estar e na sua aparência. É uma forma de subordinação muitas vezes velada e disfarçada. É preciso perceber e compreender as relações sociais e os mecanismos que provocam essa subordinação a partir das diferenças em sua pluralidade e complexidade.

Vários estudos (VEIGA, 2000; STRAUSS, 2008) apontam que, em algumas culturas, as categorias de gênero são entendidas e vivenciadas de forma diferente daquela que estamos acostumados a vivenciar. Diferente da cultura do branco, na cultura indígena a mulher está no mesmo patamar do homem. O próprio padre José de Anchieta faz uma observação sobre o modo como se relacionavam os povos indígenas, afirmando que o homem e a mulher indígenas “sempre andam juntos” (VEIGA, 2000, p. 80). A mulher é companheira e por isso merece ter as mesmas oportunidades. Desse modo, os indígenas não podiam conceber que, quando se tratava de aprender a ler e a escrever, por exemplo, somente ao homem era dado esse direito. Essa noção de complementaridade que esses povos tinham

em relação aos afazeres domésticos e aos direitos designados ao homem e à mulher demonstram outra concepção de organização social, na qual a mulher tem os mesmos direitos que o homem.

É certo que mulher e homem possuem diferenças, mas essas diferenças não podem justificar a desigualdade criada na história. As diferenças devem se complementar e não se sobrepor uma a outra. Um exemplo nesse sentido é a organização das sociedades indígenas em relação aos sexos feminino e masculino e sua compreensão de homem e mulher, que aponta nesse tipo de grupo o casamento como uma necessidade, pois na sua compreensão o indivíduo que não se casa, “é um ser incompleto, que depende econômica e socialmente dos parentes” (STRAUSS, 2008, p. 24). Nesse caso, o motivo é econômico, pois nessas sociedades a divisão do trabalho segue as especificidades do sexo. Aos homens, a atividade econômica que lhes cabia era caçar e cuidar da terra, enquanto que as mulheres colhiam frutos silvestres e preparavam o alimento. Outras atividades econômicas da mulher se referem a cuidar das crianças e confeccionar instrumentos para serem utilizados tanto no lar como nas atividades de cultivo da terra.

Estudos de Romero (2009) apresentam pesquisas nas quais constam que, nas sociedades denominadas antigas, principalmente na Idade do Bronze, as mulheres partilhavam o poder pela antiguidade com os homens. Pode-se perceber essa realidade a partir das deusas que eram representadas em algumas sociedades por mulheres simbolizando a fertilidade. Aos poucos, houve uma exclusão da mulher em relação à sua participação nas decisões, até chegar ao ponto de sua supressão em todas as instâncias da sociedade.

Muraro (2000) discute a hipótese de que a questão do patriarcado teve seu início na “inutilidade” do homem numa sociedade que não tinha presente ou desconhecia a função da procriação, assim como também desconhecia a necessidade de domínio da natureza. Afirma também que outro elemento que influenciou o patriarcalismo foi o controle e a influência das religiões denominadas universalistas, como cristianismo, judaísmo, hinduísmo, budismo, islamismo. Nessas religiões, o conceito de deus é masculino e ele reina sobre todo o universo. É todo poderoso e subjuga a todos. Aqueles que não seguem as suas leis, automaticamente devem ser escravizados e conquistados. Assim, o patriarcado constrói uma cultura de dominação com rosto masculino, transformando-o em um fato natural e biológico.

Em relação à discriminação de grupos e minorias, Musskopf (2008) aponta que a Igreja, de um modo geral, precisa atentar para certos sistemas políticos, econômicos, culturais e religiosos que hierarquizam as relações em benefício de determinados grupos sociais, pois muitas vezes, são grupos que discriminam e marginalizam em nome de Deus e dos escritos bíblicos. Portanto, é preciso questionar o sistema responsável pela opressão, discriminação e marginalização de toda e qualquer identidade e prática de vida construída fora dos padrões heterocêntricos.

4.3 MULHER NA IGREJA: DE EVA, A REBELDE, À MARIA, A SERVA OBEDIENTE

A situação de submissão da mulher na sociedade tinha como uma das bases a religião monoteísta, onde Deus é um ser masculino. Isso reforçava a hierarquia social de domínio patriarcal e social. Deus, portanto, dirige-se diretamente aos homens (macho), adotando-os como filhos prediletos. O homem é o representante de Deus, enquanto que as mulheres são vistas como seres inferiores, que precisam dos homens para poder se dirigir a Deus (SANTISO, 1993).

Dentro das questões de gênero, a Igreja teve uma contribuição significativa no sentido da inferiorização da mulher. A ideia de sua condição como ser inferior, no sentido fundamentalista, parte da interpretação da Bíblia. Através das pregações religiosas, afirmava-se que a mulher deveria estar sob o jugo do homem. Esses argumentos bíblicos faziam com que a mulher estivesse em constante estado de pecado, pois era uma filha de Eva, a pecadora.

Lagarde y de Los Rios (2005) aponta em seus estudos que as diversas formas de cativo impostas à mulher, desde a sociedade patriarcal, são os mesmos empecilhos que a Igreja utilizou para proibir a atuação e participação feminina nos espaços de poder na Igreja. À mulher cabe servir. Conseqüentemente, sua dedicação e responsabilidade, no que se refere ao trabalho, organização e compromisso, deveriam ser constantes: tanto no trabalho do lar como no cuidado com filhos, marido ou quem quer que necessite de sua ajuda. Seu destino era servir. Percebe-se que os diversos cativos da mulher e sua posição de serviçal a partir do patriarcalismo definem a vida e o papel da mulher no atendimento aos outros e nunca a si mesma. Conforme a ideologia do patriarcalismo, a mulher nasceu para cuidar dos outros, pois “a sociedade patriarcal dispõe das mulheres para adorar e

cuidar dos outros, a trabalhar invisivelmente, purificar e reiterar o mundo, e para que o façam de modo compulsivo: por desejo próprio” (2005, p. 17). Esse comportamento de submissão também teve repercussões, principalmente no campo religioso, uma vez que a subordinação da mulher vinha de uma ideologia baseada diretamente na Bíblia.

Para a Igreja Católica Romana, a mulher deveria ser mantida num estado de constante subordinação ao homem e castigada como Eva, pois, como mulher, sua constituição era frágil, enganadora e pecadora. Eva, ao ouvir a serpente, leva o homem ao pecado. Por isso, a expulsão do homem e da mulher do paraíso deve-se à sua ligação com o mal, simbolizado pela serpente: “Javé disse à mulher: vou fazê-la sofrer muito em sua gravidez: entre dores, você dará luz a seus filhos; a paixão vai arrastar você para o marido, e ele a dominará” (BÍBLIA, 1990, p. 17).

Num segundo momento, a mulher deve seguir o modelo de mãe e esposa a partir da figura de Maria de Nazaré, aquela que foi totalmente submissa à vontade de Deus. “E Maria disse: eis a escrava do Senhor. Faça-se em mim segundo tua palavra. E o anjo se retirou” (BÍBLIA, 1990, p. 1310).

Para Ismério (1995), tanto a submissão da mulher ao marido como a sua redenção tem também sua base na Bíblia. Deus pune Eva por ter desobedecido e proclama Maria como a cheia de graça, por ter obedecido à ordem de ser a mãe do salvador, Jesus Cristo.

Fazendo-se um contraponto sobre a questão da submissão da mulher a partir da Bíblia, hoje se pode afirmar já existem muitos estudos teológicos feministas, como os de: Gebara (2000; 2002); Fiorenza (2004, 2005); Weiler (2003, 2005); Eggert (1988, 1996, 1999, 2003, 2004); Stroher (2005) e muitas outras autoras, que apontam uma nova dimensão da mulher a partir da própria Bíblia. Os relatos revelam a posição que essas mulheres bíblicas ocupavam e seu modo de atuar como líderes do povo, indicando várias dimensões, tais como: pessoal, familiar, social e religiosa. Exemplo disso citam-se as parteiras do Egito, que trabalhavam em equipe para salvar os meninos hebreus (BÍBLIA, 1990, p. 69-71): Miriam, a profetisa, irmã de Moisés, pegou um instrumento de percussão e convocou todas as mulheres a louvar a Javé pela vitória (BÍBLIA, 1990, p. 87); Judite (BÍBLIA, 1990, p. 552) desafia o poder fazendo uso de sua astúcia e beleza para salvar o povo do rei Holofernes, de quem corta a cabeça e celebra a vitória com o povo; Ester, Vasti, a rainha substituída (BÍBLIA, 1990, p. 568), passa por cima de seu próprio medo de

ser estrangeira e escrava e diz ao rei Assuero que seu desejo é a vida de seu povo. Uma mulher que, munida de coragem e tendo presente a situação de escravidão do povo, faz uso do seu poder de rainha para libertar o seu povo. Enfim, os estudos feministas trazem exemplos de mulheres que, mesmo diante de uma cultura de opressão, destacavam-se como pessoas corajosas no seu modo de ser e de agir. Elas são juízas, sacerdotisas, organizadoras de comunidades, comerciantes, entre outras, ajudando Jesus financeiramente em suas missões (BÍBLIA, 1990, p. 1322). Assim, nos livros dos Evangelhos e no livro dos Atos dos Apóstolos, veem-se muitas mulheres desafiando as barreiras impostas pela superioridade do homem. Maria, mãe de Jesus, desafia-o na festa das Bodas de Canã e orienta os serventes para que “façam tudo que Ele mandar” (BÍBLIA, 1990, p. 1321). A mulher sem nome, denominada a pecadora, ousou ultrapassar as barreiras da impureza lavando os pés de Jesus na casa do fariseu. Ela ultrapassou a barreira do medo, lavou os pés de Jesus, enxugou-os com os cabelos como prova de sua admiração. Pode-se citar também a samaritana, uma mulher estrangeira que pede a cura de sua filha; Rute e Noemi, as camponesas; Débora, a juíza que realizava um trabalho intenso resolvendo as questões do povo, que a procurava para resolver seus problemas.

Venturin (2001) aborda o tema da mulher religiosa e de gênero sob a perspectiva da formação pessoal e profissional para a construção da mulher cidadã. Esse tema vem ao encontro da discussão desta Dissertação, no sentido de que reforça a situação da mulher religiosa e sua busca de profissionalização frente às competências exigidas pela sociedade. A autora aponta subsídios para refletir sobre a formação recebida nas etapas da vida religiosa. Nesse sentido, a subordinação ao cumprimento dos votos de certa forma tem seu fundamento no “sim” de Maria, pois uma religiosa ao proclamar os votos religiosos, publicamente, recebe uma missão que deve ser cumprida, sem contestação.

Pode-se concluir, a partir do presente estudo, que gênero é um produto histórico aberto às mudanças históricas. Consequentemente deve sofrer modificações exigidas pelo contexto mundial no campo social, político, religioso, profissional e educacional.

Estudar questões de gênero possibilita compreender as relações construídas entre mulheres entre si, na e pela sociedade, que por muito tempo teve como base as diferenças biológicas atribuídas ao sexo, numa visão ampla da situação da mulher na sociedade e na Igreja. Com isso é possível romper, aos poucos, com

barreiras e estereótipos ideológicos, construídos socialmente para designar lugares, posições e saberes para ambos os sexos, no sentido de buscar igualdade, para que cada um possa ser ele/ela mesmo (a) no exercício de suas funções e para complementar-se como pessoa.

O novo panorama mundial em relação às questões de gênero tanto na sociedade como na religião está fazendo com que, cada vez mais, os homens se conscientizem de que a mulher é um ser com capacidade de administrar, construir e opinar tendo os mesmos direitos deles. Assim, a mudança deve vir da base da própria sociedade. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário conscientização de ambas as partes, no sentido de que homem e mulher complementem-se, não havendo, pois, necessidade de sobressaliência de um sobre o outro.

5 AS ESCOLAS DAS CONGREGAÇÕES E ORDENS RELIGIOSAS NO CONTEXTO DA IGREJA CATÓLICA LATINO-AMERICANA

A educação, em especial a educação escolar, foi o campo que a Igreja Católica deu uma atenção privilegiada na América Latina. Através das escolas, a Igreja buscou atingir e formar crianças e jovens a partir de seus valores e princípios. Esse investimento na educação escolar possibilitou também a formação de lideranças leigas e de militantes em conformidade com sua doutrina, formando, assim, uma elite católica. A partir da década de 1960, com a perspectiva de Medellín (1968), a escola católica passa por profundas transformações, alicerçadas na perspectiva da educação libertadora. É nesse contexto que se insere a rede das escolas da Sociedade Educação e Caridade. Neste capítulo, discute-se também a formação que as religiosas recebiam para assumir os cargos de direção dos estabelecimentos escolares.

5.1 A EDUCAÇÃO COMO UMA ESTRATÉGIA DA IGREJA NA AMÉRICA LATINA

Na Europa, no período da Idade Média, a situação de perseguição obriga a Igreja Católica e as ordens religiosas a uma imigração forçada. Logo, o clero e as ordens religiosas aportaram na América Latina em busca de novas formas de desenvolvimento e de expansão.

Após sua chegada no continente americano e, principalmente neste caso, no Brasil, as ordens religiosas iniciam um intenso trabalho na área da saúde e também da educação, tendo como principal aliada a Igreja Católica. Essa era uma forma de garantir a sua continuidade e também de suprir a mão de obra que faltava para o trabalho nas áreas da saúde e educação. As ordens religiosas também visavam conquistar novas vocações, isto é, novos membros para fazer parte da instituição. Primeiramente, houve uma atuação intensa das ordens religiosas em internatos e asilos, onde as religiosas cuidavam de crianças órfãs e desvalidas. Aos poucos, adentrando o século XIX e XX, foram expandindo seu trabalho nas escolas, tanto nos centros mais urbanizados como nas regiões de colonização. Havia um aspecto favorável para a expansão no Sul do Brasil. Nessa época vieram muitos sacerdotes seculares da Itália e da Alemanha para dar assistência às diversas colônias de alemães e italianos implantadas no Rio Grande do Sul. Convergiam muitas

congregações masculinas de origem europeia, com a finalidade de recrutamento vocacional para seus institutos, além de oferecer também assistência aos colonos.

Tanto os padres diocesanos como os de ordem religiosa passaram a assumir a direção de paróquias, solicitando a presença de religiosas para dar instrução às crianças. Por esse motivo, houve solicitação à Sociedade Educação e Caridade para fundar mais escolas. Madre Margarida de São José, que nesse período estava coordenando a congregação, aproveitou a oportunidade para expandir a rede escolar. Além disso, a presença das Irmãs nessas diversas colônias era também um instrumento importante para o recrutamento vocacional (SHIERHOLT, 1997).

Vasconcellos (1982) confirma essa importância que a Igreja dava à educação na escola católica retomando o documento da *Gravissimуме educationis* (nº 5). O referido documento aponta que a escola era tida como a instituição na qual os pais confiavam a educação dos filhos, pois acreditavam no seu princípio básico, ou seja, o cultivo dos valores cristãos dentro da religião.

Conforme Streck e Wachs (1998), na grande maioria dos países pertencentes à América Latina, as escolas foram construídas pelas igrejas. Essas escolas eram de caráter comunitário e confessional. No caso do catolicismo, especificamente, têm destaque as escolas vinculadas a ordens religiosas. Os autores destacam ainda que, com o passar dos anos, as igrejas protestantes construíram escolas, principalmente nas colônias de origem alemã, com o objetivo de formar novos cristãos e de difundir a doutrina protestante. Nesse sentido, principalmente na década de 30 do século XX, houve a proliferação de escolas em colônias, tanto alemãs como italianas, guiadas pela ideia de propagar a religião através da educação.

Sob esse mesmo viés, Kreutz (2000) assinala que, já no século XIX, havia nas regiões de colonização a preocupação dos pais com a construção de escolas para os filhos. Desse modo, houve um número significativo de escolas étnicas nas colônias alemãs; em seguida, nas colônias dos descendentes de italianos, porém em menor número. No início, eles próprios buscavam dentro a comunidade alguém que soubesse ler, escrever, ensinar as primeiras letras e a matemática básica. Porém, a educação era precária e deficiente. Geralmente, os próprios imigrantes se mobilizavam para a criação de escolas ou espaços onde seus filhos pudessem receber uma educação adequada. É nesse contexto de dificuldade educacional que

as ordens religiosas, a pedido da Igreja, iniciam seu trabalho de construção e administração de escolas, e também de hospitais.

Crespo (1989, p. 1) também reflete sobre o modo de expansão da Igreja pelo viés da educação escolar, na América Latina, constatando que, depois dos templos da igreja, desde as mais simples construções que se encontravam espalhadas por todo o império, até a mais suntuosa das catedrais, a escola católica foi “a segunda presença mais forte do catolicismo.” Muitas vezes, em processo que remonta à época colonial, o colégio católico era construído antes mesmo da igreja. “Por esse motivo, a capela funcionava como uma espécie de núcleo ou um anexo do prédio”. Era uma forma sutil de, aos poucos, imprimir no povo a religião, formando assim novos adeptos.

Scherholt (1997), ao investigar sobre a importância dada ao lugar, ao espaço físico ocupado pela escola como forma de divulgação da religião, afirma que, nos primeiros anos, escola e capela compunham o mesmo espaço físico. Desse modo, durante a semana transcorriam as aulas e, aos domingos, o mesmo espaço era utilizado para a realização de atos religiosos, cultos, missas, religiosidades e festas em geral. À medida que a comunidade ia crescendo, iam sendo construídos edifícios diferentes, separando assim escola e igreja. Essa estratégia utilizada pela Igreja foi pensada com o objetivo de sua própria expansão em nível mundial. Portanto, justifica-se a necessidade de implantação das escolas confessionais como forma de afastar os educandos das ideias modernas e das propostas de ensino leigo. Particularmente no caso da educação feminina, o discurso ultramontano ia ao encontro dos anseios da oligarquia brasileira e também da Igreja, que defendia uma educação feminina em que tivesse presente a formação de boas mães cristãs.

Para Sene e Costa (2006, p. 9), a Igreja buscava um maior fortalecimento espiritual, pautado nos valores tradicionais, como forma de garantir e manter a autoridade papal. Ao mesmo tempo, tinha presente a expansão das missões no mundo, que deveria ser feita também através das ordens religiosas. Por esse motivo, houve a construção em larga escala de internatos, com o interesse de possibilitar um lugar seguro e diferenciado, principalmente para as meninas. Essa ação atendeu, ao mesmo tempo, aos interesses dos setores mais abastados da sociedade e também do clero. Por isso, as congregações religiosas femininas que se instalaram no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX, tinham um caráter educativo, principalmente para a elite da época. Havia muitas famílias

interessadas em uma formação escolar diferenciada para suas filhas. Com isso, a Igreja Católica avançou na efetivação de seus propósitos pastorais e educativos, que tinham em vista contemplar, sobretudo, as meninas e as mulheres, independente de sua condição social.

Os internatos atendiam a duas classes diferenciadas de meninas: a das filhas da elite, cujo objetivo principal era uma educação e formação da mulher conforme os moldes prescritos pela sociedade; e a das meninas órfãs e desvalidas. Essas últimas, além de encontrarem nos internatos um lugar para sobreviver à fome, à miséria e à prostituição, tinham também a oportunidade de receber uma educação que lhes davam condições de uma futura profissão. Uma das profissões que se consagrou como sendo uma forma de sobrevivência para emancipação das internas pobres, foi o magistério.

No estado do Rio Grande do Sul, as ordens religiosas femininas e masculinas chegaram na segunda metade do século XIX. Além de seu trabalho em internatos e orfanatos, com crianças desvalidas e órfãs, o clero achou por bem auxiliar também as colônias de imigrantes, pois eles ajudariam a salvaguardar a religião católica. No dizer de Guareschi (2007, p. 12),

o que constatamos é um enxame de congregações religiosas que acorrem à América. O Rio Grande do Sul e Santa Catarina exercem um papel privilegiado nesse processo de romanização, pois foram os estados que, proporcionalmente, receberam mais imigrantes italianos, alemães, poloneses, ucranianos, etc. Consequência natural desse processo foi a ênfase dada a essas congregações na busca de vocações provindas principalmente de famílias de imigrantes e de seus descendentes.

Isso nos leva a entender que as ordens religiosas funcionavam como o braço direito da Igreja Católica, no que tange a sua expansão, e um dos meios utilizados era a educação. Tal estratégia serviu para fortalecer o discurso da Igreja ao longo do século XIX, cujo objetivo era combater as ideias modernas, incutindo nessa nova sociedade a importância da atuação das diversas congregações que aqui chegaram, principalmente ao longo da segunda metade do século XIX. Tambara (2005, p. 870), citando a Carta ao Episcopado Argentino, afirma que

a Igreja procurou criar uma estrutura educacional extremamente competitiva, mormente no que se refere ao ensino secundário, de modo

especial com a importação de pessoal especializado da Europa que, na época, se achava disponível em virtude das severas limitações que, na maioria dos países europeus, estes “profissionais” vinculados às ordens religiosas com múnus na área educacional estavam submetidos. [...] De modo geral, os sumos pontífices, em suas cartas aos episcopados nacionais, sempre foram incisivos na caracterização da importância da educação para a constituição da juventude católica, principalmente em relação às *“congregações que trabalham intensamente procurando a educação católica e cristã da juventude e seu melhoramento espiritual. E posto que tais associações servem poderosamente para informar o espírito juvenil em sãos princípios das doutrinas católicas”*.

Após o Concílio Vaticano II⁶, percebe-se que há um interesse particular da Igreja pela educação. Por isso, em seus documentos faz várias afirmações sobre a importância de continuar zelando e apostando numa educação que visasse à transformação em profundidade. Um dos apelos fortes que o Papa faz às escolas católicas é de que seria preciso então repensar não somente as estruturas da escola. Seria necessário estar aberto às mudanças e renovar o próprio espírito. Assim, “neste período do Concílio, o que deve preocupar-nos, a nós educadores, é descobrir o caminho por onde melhor se manifeste a mensagem de Cristo.” Mais adiante o documento reafirma a posição da Igreja em relação à educação católica a partir das palavras do Papa Pio XII. Ele garante que “a Igreja não renunciará nunca voluntariamente à escola católica confessional” (VASCONCELOS, 1982, p. 29-33).

É preciso ter presente que a concepção da Igreja em relação à educação era de cunho conservador e tinha como principal objetivo a formação de bons católicos. No entanto, para que isso se concretizasse, seria necessário começar pela educação da mulher, pois ela seria responsável pela educação da família. Assim sendo, as ordens religiosas femininas comprometem-se com a Igreja de proporcionar uma educação cristã, pois isso garantiria a formação de boas esposas, mães e professoras competentes para divulgar e defender o discurso católico. De acordo com a doutrina e ideologia da Igreja Católica, essa educação deveria preparar a mulher para a santa missão da família. Era uma forma encontrada para que a mulher colaborasse de forma honrada com a sociedade, sendo boa esposa, mãe zelosa e propagadora da fé. A mulher seria, então, uma colaboradora muito útil na construção e organização de uma nova sociedade. Sua dedicação e empenho era motivo de engrandecimento da família e também da sociedade. Passou a existir,

⁶ O **Concílio Vaticano II** foi o XXI Concílio Ecumênico que aconteceu na Igreja Católica. Foi convocado pelo Papa João XXIII, no dia 25 de dezembro de 1961, através da bula papal "*Humanae salutis*". O Concílio realizou-se em 4 sessões e terminou no dia 08 de dezembro de 1965.

daí em diante, um discurso que teve como princípio convencer a sociedade e, principalmente a mulher, de que ela teria uma missão especial a cumprir. Ela teria uma vocação especial: ser mãe (ISMÉRIO, 1995).

Compartilhando com a discussão sobre a educação feminina na cidade de Pelotas/RS, Tambara (1997) observa que a história da educação feminina está intimamente ligada à história das escolas femininas com os padrões de ensino amoldados às mulheres nesse período. Reflete ainda que é preciso ter presente que a educação feminina era um privilégio, numa sociedade dirigida por homens. Entretanto, por trás desse aparente privilégio havia interesses, tais como a necessidade da construção de uma sociedade bem-educada, fina e polida. Por esse motivo, as meninas educadas em tais instituições eram consideradas como sendo modelos de futuras mulheres, mães e esposas.

Arriada (2008, p. 10) em seus estudos aponta a importância das congregações religiosas femininas nesse tipo de sociedade, a partir de pesquisas realizadas sobre a ordem das Irmãs de São José. Tais pesquisas confirmam o que foi refletido até aqui sobre a educação feminina nesse período. Apontam também que o intuito era formar jovens, moças, principalmente da elite, à prática das boas maneiras, dos bons costumes, da obediência, da postura, do canto, do desenho e das habilidades domésticas. Essas aprendizagens tinham em vista “formar moças educadas, cultas, obedientes, crentes em Deus, e seguidoras das normas sociais da sociedade vigente”. A Sociedade Educação e Caridade, no Estado do Rio Grande do Sul, colaborou intensivamente para que essa educação e formação feminina fosse feita da melhor forma possível, apesar de ocorrerem muitos conflitos em relação ao tipo de educação proposto por essa Congregação religiosa.

Enfim, o processo de expansão da Igreja no território latino-americano contou com o trabalho intenso das congregações religiosas, femininas e masculinas, principalmente no Sul do Brasil. Com isso, as congregações religiosas também se ampliaram internamente, conquistando mais membros para a instituição. Ao mesmo tempo, expandiram-se externamente, no sentido de aberturas de novas escolas em diferentes lugares no interior do Rio Grande do Sul. O interesse da Igreja Católica com relação à educação católica e cristã, tendo as escolas católicas como meio de propagação, fez com que sua influência no campo escolar fosse constante. Outro interesse que fica evidente neste estudo é a formação das mulheres e a administração de internatos e escolas regidos por religiosas, para formar boas

esposas e boas mães para a sociedade e para a Igreja. Por isso, o trabalho das congregações religiosas nas escolas e internatos era importante para alcançar metas com êxito.

A seguir, um breve histórico da Sociedade Educação e Caridade, conhecida pelo nome religioso de Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Essa instituição religiosa feminina atuou na formação e educação feminina em internatos e escolas. Apresenta-se a trajetória dessa instituição religiosa feminina a partir da abertura de estabelecimentos escolares no Brasil e principalmente no Rio Grande do Sul.

5.2 HISTÓRICO DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE NA ÁREA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

A Revolução Francesa (1789-1799) foi uma espécie de divisor de águas na história, pois influenciou toda Europa e também o Novo Mundo. Havia um profundo desejo de libertação de um sistema opressor que privilegiava a burguesia e o clero e massacrava o povo. Especialmente na França, a Revolução Francesa significou o fim do sistema absolutista e dos privilégios da nobreza, provocando uma verdadeira desordem na sociedade. O objetivo da Revolução não era somente mudar o governo, mas mudar o próprio tipo de sociedade vigente na época.

Nesse período, as instituições de um modo geral entraram num clima de desestabilização total, e a impressão era de que tudo havia sido colocado fora do lugar. Desencadeou-se um movimento de perseguição muito intenso. De acordo com Bortoluzzi (1996, p. 190), “a Europa toda estava minada por uma onda revolucionária, tendente a derrubar os tronos régios e introduzir a democracia.” Essa situação também atingiu todos os segmentos da Igreja. Tanto o clero como congregações religiosas inteiras tiveram que fugir para outros continentes em busca de novos lugares para continuarem exercendo sua missão. Conforme Guareschi (2007), a religião católica sofria com as ameaças da Revolução Francesa e também dos movimentos socialistas, como o liberalismo. Sofria ainda com as ideias ameaçadoras de pensadores, como Marx, Engels e Darwin.

A Áustria, desde 1840, passava por uma crise que atingira especialmente os trabalhadores. Nas fábricas, a máquina começava a tomar o lugar do trabalho braçal, gerando uma situação de quase total desemprego. No campo, a situação

também não era diferente. As famílias acorriam para a cidade em busca de emprego. As mulheres foram também para a cidade em busca de sobrevivência. Essa população desempregada era basicamente de mulheres e moças que se viam obrigadas a prostituírem-se para poderem ganhar a vida (BORTOLUZZI, 1996).

Nesse contexto de desolação e miséria encontra-se Bárbara Maix. Conforme os registros históricos, Bárbara era filha de José Maix, funcionário do Palácio de Schömburn⁷, que trabalhava como criado doméstico e depois camareiro do imperador. Bárbara iniciou um movimento de amparo e educação a essas moças pobres e desempregadas em Viena, com o intuito de fundar uma congregação religiosa.

Dada a situação de perseguição à Igreja, Bárbara Maix, juntamente com um grupo de 21 moças que tinham o mesmo objetivo, foram expulsas do país. Após esperar dois meses no porto de Hamburgo, na Alemanha, Bárbara parte para o Brasil, pois “irrompendo a revolução em Viena de forte cunho anticlerical, sentiu-se obrigada a migrar” (GUARESCHI, 2007, p. 9). Desembarcou no Rio de Janeiro, em 1848, depois de 57 dias de viagem. Oficializou a fundação da Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, no dia 8 de maio de 1849. Num contexto em que as ordens religiosas femininas viviam enclausuradas⁸, Bárbara e as demais companheiras trabalhavam fora dos conventos e isso logo chamou a atenção da Igreja e do Governo. Os registros apontam que é a primeira Congregação religiosa feminina de vida ativa no Brasil.

Segundo estudos de (BORTOLUZZI, 1996; VENTURIN, 2001; CRB, 2007), a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração Maria tem como nome jurídico Sociedade Educação e Caridade. É uma das instituições religiosas que se instalou no Rio Grande do Sul em 1855. Em seguida veio a Congregação das Irmãs Franciscanas da Penitência e Caridade Cristã, em 1876. Logo após, a Congregação

⁷ **Palácio de Schönbrunn** (em alemão **Schloss Schönbrunn**) é conhecido também como o Palácio de Versalhes de Viena. É considerado um dos principais monumentos históricos e culturais da Áustria, desde o século XIX. O novo nome, *Schönbrunn* ("bela nascente"), teve as suas raízes numa nascente cuja água era consumida pela Corte Real em Viena.

Fonte: <http://www.viagensimagens.com/cast_schonbrunn.htm> Acesso em: 25 set. 2009.

⁸ Enclausurado adj. (part. de enclausurar). 1 Que se enclausurou; recolhido ao convento. 2 Isolado em clausura ou recinto fechado; confinado. 3 Separado do convívio social; retraído. 4 Preso. Var: enclaustrado.

Fonte <<http://www.dicio.com.br/enclausurado/>> Acesso em: 12 nov. 2009.

das Irmãs de São José, em 1898. Era um momento, como já se constatou anteriormente, de expansão da Igreja, a qual tinha nas ordens religiosas o seu principal apoio.

Nesse período de transição de século XIX para o século XX, a Igreja era vista como uma sociedade perfeita ao lado do Estado. As escolas e colégios católicos eram vistos como parte dessa organização eclesiástica. As escolas eram fundadas e organizadas com a intenção de transmitir a fé e a moral para a juventude e trabalhavam juntamente com a Igreja, prolongando e ampliando sua ação de fortalecimento da crença e do controle da conduta pessoal. Nessa perspectiva, os estabelecimentos educacionais pertencentes às ordens religiosas eram considerados como armas de guerra, os quais os bispos e o clero promoviam sua fundação também com a intenção de impedir e combater outras ordens religiosas no local ou na região. Nesse sentido,

a teologia católica, nessa etapa, acentuava o caráter sobrenatural da crença, tendo como meta específica e prioritária a salvação das almas, também a educação ministrada nas Escolas das Irmãs do Imaculado Coração de Maria colocava ênfase especial na dimensão espiritual da vida humana. (AZZI, 2007, p. 20)

Paulatinamente nas escolas da Sociedade e Caridade dá-se início a um processo de adaptação maior desses estabelecimentos educativos às normas e diretrizes provindas do Estado. A razão principal era a necessidade de atrair matrículas de novas alunas. As escolas da Sociedade Educação e Caridade também se expandiram, pois o objetivo de Madre Margarida de São José, diretora da ordem naquele período, era a ampliação significativa de estabelecimentos educativos, principalmente no Rio Grande do Sul. Conforme estudos de Shierholt (1997), o número de religiosas pertencentes à Sociedade Educação e Caridade foi aumentando. Por isso, a Congregação foi ampliando sua área de atendimento, além dos asilos no Rio de Janeiro, Pelotas e Porto Alegre, outras tantas escolas foram sendo construídas. Essa ampliação também está relacionada com a mudança de governo e as relações políticas entre Igreja e Estado.

No Rio Grande do Sul, onde se implantou o governo positivista, a situação entre a Igreja e o Estado sempre foi de muita harmonia. Mesmo após da Proclamação da República em 1889, quando, logo em seguida era declarada a separação entre Estado e Igreja. Nesse sentido, o Brasil tornava-se uma República

laica, isto é, independente da Igreja Católica, apesar do descontentamento da hierarquia religiosa, que afirmava que, daquele momento em diante, o Estado passaria a ser um estado ateu, não houve maiores problemas com o governo republicano; pelo contrário, este, na maioria das vezes, mostrou-se muito respeitoso para com a instituição católica.

Por esse motivo, as ordens religiosas tinham total liberdade de construir e administrar escolas, pois, como se sabe, a área educacional era uma necessidade a ser suprida. Somente no Rio Grande do Sul, a partir do ano de 1892, inúmeros estabelecimentos educacionais foram ministrados pelas Irmãs do Imaculado Coração de Maria. Ressalta-se que, além das escolas fundadas aqui neste Estado, foram fundados outros estabelecimentos escolares, no estado de São Paulo e Rio de Janeiro.

A seguir, pode-se acompanhar a trajetória dessa ordem religiosa feminina na área da educação no Rio de Janeiro e em terras rio-grandenses.

5.3 PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO FEMININA – CONTRASTES E DIVERGÊNCIAS

Em 1848, quando Bárbara Maix, fundadora da Sociedade Educação e Caridade, chegou ao Brasil (Rio de Janeiro), deparou-se com o regime de escravidão, ainda em vigor. Em meio a isto, havia também muitas pessoas vitimadas por doenças contagiosas, que destruíam famílias inteiras, ou casos em que faleciam os pais ou responsáveis, deixando crianças desamparadas. Diante dessa situação, Bárbara Maix decide iniciar seu trabalho com crianças órfãs e desvalidas, em orfanatos e internatos no Rio de Janeiro. Era uma época em que a mulher não tinha participação social, acesso ao saber e à escola. Percebe-se, a partir de seus primeiros escritos, que Bárbara tinha a intenção de trabalhar no atendimento e na educação de meninas. Uma das evidências sobre essa sua decisão está contida nas normas da Constituição⁹ da Sociedade Educação e Caridade. Em um dos itens apresenta sua profunda convicção de educar especialmente os mais pobres e/ou os mais necessitados. Bárbara assim escreve:

⁹ Constituição é o conjunto de leis, normas e regras de um país ou de uma instituição. A Constituição regula e organiza o funcionamento do Estado e das instituições. É a lei máxima que limita poderes e define os direitos e deveres dos cidadãos e dos membros participantes.
Fonte: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/constituicao.htm>. Acesso em: 29 set. 2009.

Tendo esta Congregação sido instituída para ensinar meninas, quer em pensionatos, quer em asilos, devem todas as mães aprender a língua do país em que residem, para se tornarem instrumentos aptos a desempenharem, com utilidade e proveito de suas discípulas, o ministério do ensino. Se tanto no mundo aprendem com tanta vontade diferentes línguas e, às vezes, por vanglória, será muito que uma religiosa, para a glória de Deus, faça o sacrifício de aprender a língua da região onde mora? Este sacrifício não ficará sem recompensa. (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA, 2007, p. 85)

Claro que não se pode deixar de lembrar que as ordens religiosas se orientavam a partir da política do governo e da Igreja. Essas duas instituições destinaram às ordens religiosas o atendimento da saúde e da educação. Diante disso, está claro que a Sociedade Educação e Caridade, sendo uma ordem religiosa, deveria atender à educação. Mas o que chama a atenção é que Bárbara Maix tinha outra ideia com relação à educação das meninas. Bárbara Maix propunha um tipo de educação muito diferente daquele que era exigido na época pelas famílias da sociedade. Por esse motivo, teve muitas dificuldades, inclusive algumas de suas próprias companheiras (Irmãs) não admitiam o modelo de educação estipulado por ela. Conforme escritos contidos no documentário da Congregação (BORTOLUZZI, 1996), uma das Irmãs, companheira de Bárbara, escreve dizendo que seu modo europeu de educar era muito rigoroso e por isso não era bem visto aqui no Brasil. A proposta de Maix estava fundamentada no pensamento da Igreja, que visava também tornar católicas as meninas.

Receberão, as Irmãs, as meninas educandas e procurarão, mediante conselhos e obras, torná-las úteis e aptas para qualquer condição de vida, mas nunca será permitido ensinar-lhes aquelas artes e matérias que possam conduzir à vaidade ou à sensualidade, e por isto, ao prejuízo da alma. Por este motivo, a dança é absolutamente proibida em nossa educação, porque, nela se acham incitações a todos os vícios. Sendo que nós queremos ensinar todas as boas artes às nossas educandas e não os pecados, devemos educá-las de tal modo que saibam viver, sofrer e lutar em qualquer situação e acontecimento da vida como boas cristãs católicas-romanas. (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA, 2007, p. 23)

Conforme Bortoluzzi (1996), Bárbara Maix, ao propor esse tipo de educação, estava indo contra os princípios da educação francesa, que tinha na dança um dos princípios da educação feminina como introdução da mulher na sociedade. Outro elemento que se pode observar é o discurso da Igreja, no sentido de considerar a dança como uma forma de perdição das moças e evitá-la seria uma forma mantê-las

longe do pecado. Ainda sobre o modo de como educar as meninas, sobre o cotidiano e a organização da casa, Bárbara Maix escreve:

Às 5h30, se levantam e, em seguida, se lavam e vestem. Às 6h30 min, farão a oração da manhã e, depois, se dedicarão ao estudo. Às 7h, assistem a missa conventual; às 7h45, haverá café e, a seguir, tempo de recreio. Das 9h às 12h30, terão estudos e trabalhos manuais. Depois haverá almoço até 1h30 e descanso até 2h30. Em seguida, haverá trabalhos femininos e aulas até 5h30; depois, um recreio até 6h30 e, então, a bênção e adoração ao SS. Sacramento. Às 7h, jantar, depois, as menores farão recreio e as maiores as lições para o dia seguinte, ou a Irmã prefeita as alegrará com alguma história espiritual, narrada ou lida. Às 8:45, oração da noite, depois, dormir. Além disto, três vezes por semana, serão instruídas na música, canto, desenho, línguas e trabalhos manuais. As que desejarem, receberão lições para aprenderem a ler, escrever e fazer contas... enfim, tudo o que sirva, depois, para ganhar a vida honradamente". (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA, 2007, p. 26)

É importante lembrar, como já se destacou anteriormente, que tanto a Igreja como o Estado e a sociedade em geral não tinham intenção de que a mulher se aperfeiçoasse na educação formal. O objetivo primeiro da formação e educação das mulheres era o lar e para que fossem auxiliares na formação de bons cidadãos. Portanto, não havia necessidade de saber mais do que ler, escrever, fazer algumas contas, para o controle dos gastos domésticos. Compreende-se que Bárbara Maix tem a intenção de ir um pouco além do que o simples adestramento das mulheres ao casamento e à formação de famílias. Em uma de suas cartas escreve um possível desabafo diante das dificuldades que começa a enfrentar devido ao seu pensamento avançado para época. Perante as dificuldades afirma que se ela e suas companheiras quisessem "educar conforme o espírito mundano", com certeza, não haveria nenhum impedimento e nem rivais. Mas, como a intenção era educar além dos parâmetros estabelecidos pela ordem vigente, esse era o problema (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA, 1998, p.18).

Aos poucos, Bárbara Maix foi se inserindo na realidade brasileira e sentindo a necessidade de assumir a causa da Educação, fazendo-se educadora numa época em que a mulher não tinha acesso ao saber e à escola. Entendia a educação como um processo de formação integral e crescimento global da pessoa, fazendo dos locais onde atuava espaços de aprendizado e amadurecimento para a vida. Ela dizia que a formação e a educação das mulheres deveriam basear-se nas ocupações

domésticas e na submissão às determinações do marido, confirmando, dessa forma, o discurso da Igreja e do Estado. Para que essa determinação fosse cumprida, a educação feminina não deveria ultrapassar as orientações e normas já estabelecidas, quais sejam: ensinar à mulher somente aquilo que lhe convinha, tendo presente a sua missão de cuidar de si, de seu marido e da educação familiar. A educação da mulher deveria, então, prever uma boa preparação para o exercício das funções domésticas, circunscritas ao domínio do espaço privado, tais como servir ao marido e educar os filhos segundo hábitos sociais civilizados (GOUVÊA, 2004).

A preocupação com outro tipo de educação não provinha apenas das instituições religiosas. Havia também pessoas leigas que se dedicavam à educação de crianças carentes, principalmente de meninas, e que pensavam uma forma de educá-las diferente dos padrões impostos pela sociedade. Um exemplo de mulher que se pode citar é o da professora Nísia Floresta.

Num período um pouco anterior ao de Bárbara Maix, Nisia Floresta, educadora e fundadora de uma escola no Rio de Janeiro em 1838, exerce um papel fundamental na educação feminina. Mulher firme e corajosa propõe profundas mudanças para a educação das mulheres brasileiras. Natural do Rio Grande do Norte, foi forçada pelo pai a casar-se ainda adolescente. Porém, mais tarde, para casar com o amor da sua vida, foi para o Recife e lá anulou o seu casamento. Em seguida, foi morar no Rio Grande do Sul, permanecendo por três anos, de 1833-1836. Com 23 anos, ficou viúva, com dois filhos. Ingressou no magistério no ano de 1833, ainda na cidade de Porto Alegre. Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1837.

Conforme Scharpe-Valadares (1989), Nísia instalou uma escola para meninas no ano de 1838, com métodos inovadores. A metodologia de ensino consistia em não limitá-las ao ensino de corte e costura e aos bons modos. As alunas deveriam aprender também disciplinas como latim, caligrafia, história, geografia, religião, matemática, português, francês, italiano, inglês, música, dança, piano, desenho e costura. O ensino das línguas era realizado pelo método de imersão, isto é, usava-se exclusivamente a segunda língua na sala de aula, sem qualquer influência da língua materna. Por onze anos trabalhou como diretora e mentora dos princípios da escola. Lutou por uma escola brasileira onde a capacidade intelectual fizesse parte do dia a dia das mulheres. É interessante poder acompanhar o pensamento desta mulher, que vai elaborando seu perfil crítico bastante arrojado para sua época. Esse

seu modo de agir traz um novo momento para a história da educação de mulheres no Brasil.

Eggert (2004) reflete que o jeito de Nísia Floresta educar meninas era singular. Por isso, os conflitos não tardaram em iniciar na sociedade carioca de então. Assim também Bárbara Maix, anos mais tarde, enfrenta dificuldades. Nísia começa a perceber que nem sempre era bem aceita pela sociedade da época. Muitas vezes, Nísia Floresta, como Bárbara Maix, foi acusada pela sociedade de estar incitando as mulheres a ter uma postura considerada masculina e fora dos padrões sociais exigidos (EGGERT, 2004).

Para Nísia, a mulher deveria conquistar o espaço do saber rechaçando a figura da mulher bonita mas sem cultura. Para ela, isso era uma contradição e o país (Brasil) precisava com urgência de uma reforma educacional. Defendia suas ideias afirmando que a escola era um lugar onde se ensinava de tudo às meninas, menos os aspectos que as tornariam pessoas indignas. Por esse motivo, criticava a sociedade que insistia em conservar esse tipo de educação. Para Bárbara era preciso dar todas as condições para que uma mulher pudesse ganhar a vida honradamente. Percebe-se que aqui existe uma desobediência às regras estabelecidas pela Igreja e pela sociedade no que se refere à preparação de meninas somente para o casamento.

A partir da atuação dessas mulheres começa a haver uma extrapolação das normas da educação feminina. Para a Igreja as mulheres não precisavam mais que concluir um curso, pois sua formação era apenas para serem boas cristãs e boas donas de casa. As meninas pensionistas eram quase todas provenientes das classes altas da sociedade carioca, “a qual considerava como indispensável a imitação do estilo parisiense. Por isso, tanto a música como a dança eram elementos indispensáveis e eram consideradas as “matérias mais importantes” a serem ensinadas. Em uma de suas cartas Bárbara Maix escreveu que, se a educação proposta por ela nos internatos fosse conforme o espírito da sociedade de então, não haveria nenhum impedimento. Porém, como o modelo de educação exigido por ela visava preparar meninas para que soubessem enfrentar qualquer situação na vida, isso constituía a maior dificuldade (BORTOLUZZI, 1996, p. 262).

É interessante perceber que ambas, Nisia Floresta e Bárbara Maix, desafiaram a sociedade com suas propostas de educação para mulheres. Tanto a religiosa como a mãe de dois filhos, viúva e professora, foram mulheres que pensaram uma

educação diferente, numa época em que era quase impossível desafiar as leis e normas estabelecidas pela Igreja, sociedade e estado em relação à mulher. Bárbara Maix começa a ser conhecida como a mulher que dirige uma ordem religiosa que vai além dos muros do convento. Por esse motivo, recebe convite para trabalhar no estado do Rio Grande do Sul.

Conforme consta nos documentos da CRB (CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO RIO GRANDE DO SUL, 2007, p. 118), chegando ao Rio Grande do Sul, em 1855, Bárbara Maix e suas companheiras instalaram-se na cidade de Pelotas a convite da diretoria do Asilo Nossa Senhora da Conceição¹⁰, inaugurado naquele mesmo ano, com apenas seis (06) meninas, no início. No dia da inauguração o Senhor Antônio José Domingues, um dos responsáveis pelo Asilo e orador da solenidade, assim se pronunciou às Irmãs da Sociedade Educação e Caridade:

Os fundadores deste asilo vos escolheram, de preferência, para que essas meninas que hoje vão confiar à vossa direção e ensino, sejam, um dia, ótimas esposas e modelos de mães, para que saibam aligeirar, por sua coadjuvação e prudência, o oneroso jugo do consórcio e para que derramem por sobre a infância e juventude de seus filhos as puríssimas torrentes da instrução e moralidade de que as tiverdes enriquecido (BORTOLUZZI, 1996, p. 336).

No ano seguinte, em 1856, a pedido do bispo Dom José Dias Laranjeiras¹¹ e da Diretoria da Santa Casa de Misericórdia, Bárbara Maix e suas companheiras mudam-se para Porto Alegre para atender à “Repartição dos Expostos” – crianças a partir de 4 anos de idade, abandonadas ao nascer, na “Casa da Roda”, anexa à Santa Casa. Conforme Venturin (1994, p. 58), constam nestes documentos:

¹⁰ Na cidade de Pelotas, tinham ouvido falar do Asilo Santa Leopoldina, de Niterói. Pelotas, contando com cerca de 7.000 habitantes na época, era umas das mais florescentes cidades do Sul. Assim surgiu lá também a iniciativa de fundar um Asilo de meninas órfãs e desamparadas. Havia na cidade, em 1854, duas Lojas Maçônicas, a “Protetora de Orfandade” e a “Comércio e Indústria”. Como, porém, a situação financeira de ambas não fosse boa, o DSR. Joaquim Afonso Alves sugeriu fundilas numa só com o nome “União e Concórdia”, com sede na rua Gonçalves Chaves. Foi eleito presidente o próprio Joaquim Afonso Alves (BORTOLUZZI, 1996, p. 33).

¹¹ Nasceu em 20 de janeiro de 1822, em Ubamonas/Bahia. Em 1860, foi nomeado Bispo de São Pedro do Rio Grande do Sul.

Fonte: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Sebasti%C3%A3o>>. Acesso em 24 set. 2009.

Inicialmente, as meninas órfãs ficavam na Santa Casa. As senhoras, ou moças que não queriam os filhos, enrolavam em cobertores e na madrugada, deixavam as crianças recém-nascidas na porta da Santa Casa. Como o número de crianças aumentava, surge a preocupação com a instrução e o que fazer com essas meninas. Nesse contexto, para instruir as meninas entra em cena uma instituição religiosas sob a coordenação das Irmãs do Sagrado Coração de Maria.

No ano de 1857, Bárbara teve a oportunidade de administrar um Asilo de meninas desamparadas a pedido do Presidente da Província do Rio Grande do Sul, o Asilo Santa Leopoldina. Bárbara Maix tinha uma proposta de educação para meninas diferente do modelo proposto na época. Por esse motivo, entra em conflito com a diretoria do Asilo em Pelotas. Cabe informar que os membros da diretoria eram ligados à maçonaria. Eles convenceram algumas Irmãs do grupo a ficarem contra Bárbara Maix. Houve aí a primeira cisão da Congregação. Algumas religiosas continuaram no Asilo trabalhando sob as orientações da maçonaria. As demais Irmãs mudaram-se com Bárbara para Porto Alegre. Em Porto Alegre, Bárbara também se confronta com o tipo de educação ministrado a meninas nos asilos. Em Pelotas a divergência era com a maçonaria. Em Porto Alegre, as dificuldades iniciam com o Padre Cacique¹². Conforme Venturin (1994, p. 43), Padre Cacique e Madre Bárbara Maix divergem sobre o modelo de a educação adotado com meninas. Bárbara tem um firme propósito em relação ao tipo de educação que quer dar às meninas. Nesse sentido, escreve a Constituição original de 1857, onde consta:

Quando receberem as meninas para as educar e instruir, devem pensar que são criaturas de Deus e que o mesmo Deus as entregou a seus cuidados para cultivá-las e conduzi-las, por meio do ensino, ao conhecimento e amor do seu criador. Devem persuadir-se de que são outras tantas pérolas de subido valor, que o mesmo Jesus Cristo deu por elas o preço infinito de seu divino sangue. Assim, procurarão deveras ensinar às meninas, não só os conhecimentos humanos capazes de formar uma mulher que saiba o quanto deve ser para bem dirigir e governar uma casa, senão, também, formar seu coração pelos sentimentos religiosos, honestos e humildes. (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA 2007, p. 106)

Para o Padre Cacique a educação formal de meninas orientadas pelas Irmãs do Sagrado Coração de Maria, não estaria dentro da perspectiva de preparação e

¹² Joaquim Cacique de Barros (Pe. Cacique). Natural da Bahia, chegou em Porto Alegre em 1862 com a missão de servir ao próximo, principalmente aos velhos e às crianças desvalidas. A luta pelas crianças foi a primeira etapa de sua trajetória.

Fonte: <http://www.sjds.rs.gov.br/portal/index.php?menu=reportagem_viz&cod_noticia=1037>
Acesso em: 28 set. 2009.

instrumentalização delas para o casamento. Assim como toda a sociedade e a Igreja da época, Padre Cacique via a necessidade de educar as meninas nos moldes formais, para capacitá-las dentro das novas regras de um mundo novo e urbano, que atendesse aos anseios do sexo masculino. Nesse sentido,

a educação que ele procurava oferecer às suas educandas, tinha por fim principal fazê-las excelentes donas de casa. As meninas acima de seis anos, além do ensino primário e secundário em conformidade com a instrução pública, elas tinham aula sobre: história sagrada, noções de geografia, cosmografia, história do Brasil.

[...] aprendiam e entendiam de todos os arranjos domésticos, tanto sabiam cozinhar, lavar e engomar como fabricavam o pão, etc... [...]. (VENTURIN, 1994, p. 93)

Bárbara Maix, embora já tivesse recebido a permissão de abrir um Asilo em Porto Alegre, almejava abrir uma escola própria a partir de um modelo de educação idealizado para meninas. Por isso, ela pede autorização para o Ministro da Justiça para manter o Colégio e o Asilo em Porto Alegre. Esse pedido é concedido. “Madre Bárbara, porém, não queria um simples colégio; queria estabelecer em Porto Alegre um Instituto de Educação em que as meninas recebessem uma formação intelectual e moral mais aprimorada” (BORTOLUZZI, 1996, p. 459).

Fazendo uma retomada até aqui, deduz-se que existia uma proposta de educação diferente dessas duas mulheres, nesse período histórico, que chama a atenção, contrastando, é claro, com a visão de Pe. Cacique. Nísia Floresta, bem antes de Bárbara Maix, cria uma escola e proporciona uma formação diferente para as meninas, inclusive fazendo uso do método de imersão de língua estrangeira na própria sala de aula. Seu objetivo era a formação intelectual de mulheres. Isso justifica o currículo formado por diferentes disciplinas. Bárbara Maix, também apresenta uma proposta de educação que vai além daquilo que se pensava sobre o que era educação feminina. Nísia Floresta e Bárbara Maix apresentam um novo modelo de educação, contrário à ideologia da elite da época mas em conformidade com o discurso da Igreja, na formação de mulheres, como boas esposas e mães.

A seguir se fará um breve apanhado sobre a formação religiosa para assumir a missão e o modo como a Sociedade Educação e Caridade preparava para o trabalho na direção das escolas, bem como as atividades desenvolvidas em sala de aula e em todos os setores da escola. Ao mesmo tempo, trata-se das estratégias adotadas para expansão da instituição.

5.4 A FORMAÇÃO DAS RELIGIOSAS

Para poder funcionar legalmente, toda ordem religiosa ou instituto religioso deve apresentar seu estatuto e constituições próprios. Seu funcionamento na sociedade depende da permissão do Papa, pois é uma instituição ligada à Igreja. Ao mesmo tempo, precisa regulamentar-se socialmente como entidade legal. A Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, conhecida juridicamente como Sociedade Educação e Caridade, tem as suas primeiras constituições elaboradas pela sua fundadora Bárbara Maix, em 1844. A constituição serve de orientação e guia para as todas as congregações e tem presente o modo como será realizada a formação de todos os componentes da ordem religiosa.

O processo de formação interna na maioria das congregações ainda se divide em quatro etapas: aspirantado ou juvenato, postulante, noviciado e votos temporários. O Aspirantado é a primeira etapa da formação. Essa etapa pode ser realizada em qualquer Casa da Congregação e compreende estudos, prática de determinados exercícios e observâncias que condicionam a candidata conhecer melhor a Vida Religiosa e a Congregação onde pretende ingressar. Esse período é considerado um estágio no qual a pessoa conhece melhor a ordem religiosa e o modo como seus membros vivem e se organizam.

A segunda etapa é denominada Postulante, termo originado da palavra apóstolo, que significa seguidor de alguém, nesse caso, seguidor de Jesus Cristo e do fundador ou fundadora da ordem religiosa. Nessa etapa do Postulado há estudos específicos sobre a Congregação religiosa e conscientização de algumas normas, carisma e missão¹³ da ordem religiosa. Já o Noviciado é o período em que a pessoa está decidida e consciente do tipo de vida que quer assumir, no caso, a Vida Religiosa. Os estudos dessa etapa se caracterizam por intensos momentos de oração, realizando-se ao mesmo tempo atividades denominadas pastorais, isto é, trabalho realizado com as pessoas nos bairros e vilas; auxílio nas celebrações

¹³ Do latim *missio*, ação de enviar. Na bíblia a palavra *missão* refere-se ao envio que Jesus fez aos apóstolos e também está ligada à figura do Espírito Santo que envia a Igreja a continuar sendo no mundo a presença de Cristo. (EVSE); É a razão de ser de uma organização associada às necessidades sociais a que ela atende e ao seu foco fundamental de competências e atividades. A missão determina a forma, a natureza do conhecimento técnico, o campo de atuação e o meio instrumental a ser utilizado pela organização.

Fonte: <http://www.portaldomarketing.com.br/Dicionario_de_Marketing/M.htm> Acesso em: 28 set. 2009.

litúrgicas, à catequese e aos mais diversos grupos ligados à Igreja e também a movimentos sociais. O Noviciado pode ser explicado da seguinte forma:

Como praticamente em todas as Ordens e Congregações religiosas, o Noviciado é uma instituição religiosa, regida sob leis canônicas, com duração de dois anos para a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria, como casa de formação específica de vida religiosa. Depois que a candidata passou pelas etapas de Aspirante e de Postulante, nas quais toma conhecimento e contato da vida que se leva como Religiosa, em solene cerimônia ingressa na Congregação, fazendo o Noviciado. Durante muitos anos, o cerimonial consistia na vestição de hábito. Durante o Noviciado somente se estuda a melhor maneira de se viver feliz com Deus, consigo mesmo e como se vive em comunidade; seus direitos, deveres, compromissos, vantagens, dificuldades a enfrentar, os meios de as vencer; a teoria e prática dos votos de pobreza, castidade e obediência; a Vida e Obra da Fundadora, a história da Congregação e sua Constituição. Enfim, é um período de aprendizado que prepara a Noviça para estar plenamente consciente, capaz e livre para emitir os votos religiosos de Obediência, Castidade e Pobreza, temporários, isto é, por 6 anos, seguindo-se a profissão perpétua, se assim provar sua capacidade e for considerada plenamente madura e apta. (SCHIERHOLT, 1997, p. 96)

Sobre o Noviciado, lê-se ainda, nas Constituições de 1857 (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA, 2007, p. 61):

O Noviciado durará um ano, precedendo outro ano de candidatura; mas, se a candidata, por seu muito espírito e virtude, merece que lhe dispense algum tempo da candidatura, se poderá fazer; porém, o ano de Noviciado há de ser íntegro, completo, e a ninguém se dispensará tempo nenhum nem ainda um dia.

Após essas etapas, a pessoa ingressa definitivamente na Vida Religiosa através de cerimônia pública dos três votos: pobreza, castidade e obediência. Por meio desses Votos os religiosos seguem as constituições dos institutos, passando a viver segundo o carisma e a missão das referidas ordens religiosas. Cada voto tem um significado bíblico. Por exemplo, o Voto de Pobreza baseia-se no seguimento de Cristo, que, sendo rico se fez pobre por amor aos homens. Os votos expressam seguimento total a Jesus Cristo e à proposta do fundador e/ou fundadora de um instituto. Por esse motivo, após a consagração religiosa, através dos votos, é obrigação das pessoas serem fiéis e obedientes, não podendo ter bens (posses) em seu nome. O Voto de Castidade traz em seu bojo a atitude do coração indiviso, isto é, um coração voltado somente a Deus. O Voto de Obediência determina que os superiores dos institutos façam as vezes de Deus, pois são autoridade máxima da

ordem religiosa. A primeira obrigação do religioso ou da religiosa é cumprir o que prescrevem, sendo essa a forma de entender sua missão.

Conforme Venturin (2001, p. 20), embora hoje haja perspectivas de mudanças, por muito tempo, esse processo de formação da vida religiosa tinha como principais funções: ações pedagógicas, reforço, submissão e disciplina, “instaurando um sistema de disposições, um *hábitus* e uma norma de agir”. Essa era a primeira formação recebida pela pessoa que ingressava numa ordem religiosa. Por isso, a obediência era característica primeira da boa religiosa. Não se questionava, mas obedecia-se à autoridade, ainda que não se compreendesse ou concordasse com as ordens e/ou as determinações. A sacralização da obediência imprimia também um caráter sacral à ideia de Ordem.

A expansão da Sociedade Educação e Caridade e, de um modo geral de todas as ordens religiosas, dependia exclusivamente da obediência e da conscientização de seus membros como enviados a realizar uma Missão. Cumprir ordens para concretizar o processo de expansão representava assumir a direção dos estabelecimentos escolares e significava também estar de pleno acordo com os votos religiosos assumidos. Lagarde y de los Rios (2005) afirma que essa atitude fazia parte da Missão: assumir, administrar e coordenar escolas, asilos e internatos, mesmo sem ter preparação adequada.

Embora as madres que sucederam Bárbara Maix tivessem enfatizado sempre a questão da obediência a partir das constituições, foi Madre Maria Imilda, Superiora Geral da Sociedade Educação e Caridade, nas décadas de 1940 e 1950, quem incentivou e motivou as Irmãs a obedecerem em nome da expansão da Sociedade Educação e Caridade.

De acordo com Azzi (2007), nas décadas de 1940 e 1950, houve a expansão da Congregação por meio da fundação de escolas, principalmente. Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento ampliou ainda mais a Congregação, pois além de escolas, fundou outras obras de cunho hospitalar e assistencial. Nesse período, a formação intelectual das Irmãs deixou de ser uma prioridade. Iniciava-se aí um novo tempo em que se valorizava intensamente o trabalho braçal. Já não se pensava mais como em anos anteriores. Madre Imilda tinha um projeto bem definido em relação à expansão das obras da Congregação. Por isso, o Voto de Obediência, principalmente, era importante. Sua visão era de que a fundação de escolas e hospitais deveria estar de acordo com a própria concepção de Igreja da época, qual

seja: ser uma sociedade perfeita, organizada de forma paralela ao Estado. O Documento de 1953 afirma, em tom enfático, sobre a obediência:

Na obediência, a Irmã deve assemelhar-se a um anjo, pela prontidão; deve parecer-se a um cego, que não vê senão o mandato a executar; a um cadáver, pela docilidade completa em deixar-se conduzir; a um surdo, para nada mais ouvir, senão a voz de Deus, dos Superiores e das Santas Regras que lhe indicam o caminho a seguir; a um estóico, martirizando o próprio corpo, para dominar a natureza e dar soberania ao espírito. (AZZI, 2007, p. 34)

Nesse sentido, assim como acontecia na Igreja, a preocupação era a valorização do aspecto institucional da Congregação. Portanto, para que as obras pudessem ser levadas avante, era necessário recorrer à colaboração de todas as Irmãs. Significava um total desapego de si para dedicar-se inteiramente aos outros. Como afirma Lagarde y de los Rios (2005), o Voto de Obediência anula características de que quem, em última instância, deve despojar-se de si e dedicar sua existência a serviço dos outros. Ela não é para si, mas sempre para o outro. Compreende-se, portanto, que esse estar a serviço do outro implica obedecer e assumir o trabalho como consequência do ser religioso (a), isso é entendido como Missão.

Enfim, o processo de expansão da Sociedade Educação e Caridade subordinava-se ao cumprimento dos votos religiosos, principalmente ao Voto de Obediência. Embora as religiosas não tivessem uma preparação administrativa específica, a formação interna recebida era a garantia para exercer a direção dos estabelecimentos escolares.

6 EXPANSÃO DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE NA ÁREA EDUCACIONAL NO RIO GRANDE DO SUL

O processo de expansão das escolas da Sociedade Educação e Caridade se deu a partir de 1857, com a fundação do Asilo Santa Leopoldina, em Porto Alegre. Em 1892 surgiu a Escola Nossa Senhora de Lourdes, em Vale Vêneto/RS.

As escolas seguiam orientações gerais da Congregação e da Igreja. Somente na década de 1970 é que surgiu um Projeto Educativo voltado especificamente à orientação das Escolas da Sociedade Educação e Caridade.

6.1 INSTITUIÇÕES ESCOLARES DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE NO BRASIL E NO RIO GRANDE DO SUL

Bárbara Maix tinha como intenção fundar uma congregação religiosa para trabalhar especialmente na área da educação. Após trabalhar em asilos de irmandades e outras instituições de caridade, no Rio de Janeiro, decide fundar colégios de acordo com sua filosofia, seu jeito de educar. Na tabela a seguir, visualiza-se cinco colégios e asilos fundados por Bárbara Maix.

Tabela 1 – Relação dos colégios fundados por Bárbara Maix, fundadora da Sociedade Educação e Caridade, no Rio de Janeiro, num total de oito (08) estabelecimentos

ANO	FUNDAÇÃO DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO/ESTADO
1849	Nosso Senhor dos Passos	Rio de Janeiro/RJ
1850	Colégio do Livramento	Rio de Janeiro/RJ
1851	Colégio do Catumbi	Rio de Janeiro/RJ
1852	Colégio Ilha do Bom Jesus	Rio de Janeiro/RJ
1854	Asilo Santa Leopoldina	Niterói/RJ
1855	Asilo Santa Leopoldina	Rio de Janeiro/RJ
1871	Escola Doméstica	Rio de Janeiro/RJ
1876	Colégio de Itapiru	Rio de Janeiro/RJ

FONTE: Azzi (2007).

A primeira instituição escolar fundada por Bárbara Maix no Rio de Janeiro foi o colégio Nosso Senhor dos Passos em 1849. Nos anos seguintes, de 1851 a 1876,

fundou mais cinco colégios, embora conste que em 1857 ela já estivesse residindo no estado do Rio Grande do Sul. Nesse referido estado, Bárbara Maix fundou na cidade de Porto Alegre, em 1857, o Asilo Santa Leopoldina. Em 1859, o Asilo Coração de Maria, também em Porto Alegre. É interessante lembrar que o primeiro trabalho assumido pela Sociedade Educação e Caridade no Rio Grande do Sul foi na cidade de Pelotas. Em seguida, na Santa Casa de Porto Alegre. Após trabalhar nesses dois estabelecimentos, Bárbara Maix pede licença ao governo para fundar os dois asilos acima citados. A intenção da fundadora, assim como das demais congregações e ordens religiosas, era a expansão da instituição religiosa e a formação de novos membros para dar continuidade à missão na área da educação e da saúde.

Azzi (2007) relaciona, na tabela a seguir, os nomes e o período de coordenação das madres (até o ano de 1982 – período de expansão das escolas) que assumiram a direção da Sociedade Educação e Caridade, após a morte de Bárbara Maix, e que deram continuidade às fundações.

Tabela 2 – Relação das religiosas que deram continuidade à coordenação da Sociedade Educação e Caridade

NOME	Período de atuação como coordenadora geral da Sociedade Educação e Caridade
Madre Ana do Menino Jesus	De 1873 - 1889
Madre Margarida de São José	De 1889 - 1913
Madre Clara de Santo Estanislau	1913 -1922
Madre Maria (Inês)?José de São Luiz	1913 a 1922
Madre M ^a Inácia do Ssmo Nome de Jesus	1922 - 1942
Madre M ^a Tarcísia de Jesus Hóstia	1942 - 1957
Madre Maria Amélia de São José	1922 - 1941
Madre Maria Imilda do Ssmo Sacramento	1941 - 1959
Madre Carmelinda Rossato	1959 - 1973
Madre Marta Maria Braccini	1973 - 1982

Estudos apontam ainda que, após a Proclamação da República (1889), a Sociedade Educação e Caridade fundou e assumiu a direção de 23 estabelecimentos escolares. A seguir, veem-se a relação desses estabelecimentos escolares, lugar e ano em que foram fundados até 1912.

Tabela 3 – Reação dos 30 colégios fundados e/ou administrados pela Sociedade Educação e Caridade de 1855 – 1912 no Estado do Rio Grande do Sul e São Paulo.

ANO	FUNDAÇÃO DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO/ESTADO
1855	Asilo e Colégio N ^a S ^a .da Conceição	Pelotas/RS
1857	Asilo Santa Leopoldina (Dq.Caxias)	Porto Alegre/RS
1858	Asilo, Pens.e Col.Coração de Maria	Porto Alegre/RS
1859	Asilo Coração de Maria	Porto Alegre/RS
1884	Colégio Sagrado Coração de Jesus	Gravataí/RS
1892	Escola Nossa Senhora de Lourdes	Vale Vêneto/RS
1897	Escola Santana (atual Madre Bárbara)	Lajeado/RS
1898	Escola Sagrada Família	Monte Belo do Sul/RS
1900	Escola Santo Antão e Madre Margarida	Encantado/RS
1900	Escola Imaculada Conceição	Dois Irmãos/RS
1900	Escola Normal Madre Margarida	Encantado/RS
1902	Escola São José	Guaporé/RS
1904	Colégio Santa Rita	Porto Alegre/RS
1904	Escola Coração de Maria	Santos/SP
1904	Escola Mãe de Deus	Porto Alegre/RS
1907	Escola Nossa Senhora da Pompéia (Ana Rech)	Caxias/RS
1907	Escola São José	Venâncio Aires/RS
1908	Escola Menino Jesus de Praga,	Bento Gonçalves/RS
1908	Colégio São José (Praia do Itararé)	Santos/SP
1908	Escola Paroquial (Caravágio)	Farroupilha/RS
1908	Escola N ^a .S ^a .do Bom Conselho	Silveira Martins/RS
1909	Educandário São José do Belém,	São Paulo/SP
1909	Colégio São José	Soledade/RS
1909	Escola Nossa Senhora da Pompéia	Ana Rech/RS
1909	Escola Puríssimo Coração de Maria	Rio Claro/SP
1910	As Irmãs assumiram a direção da Escola Paroquial Nossa Senhora de Caravaggio	Farroupilha/RS
1910	Escola Sagrado Coração de Jesus	Nova Bassano/RS
1912	Instituto São Benedito	Porto Alegre/RS
1912	Escola Sagrado Coração de Jesus	Nova Treviso-Júlio de Castilhos/RS
1912	Colégio Puríssimo Coração de Maria	Palmas/RS

FONTE: Azzi (2007).

A partir de 1913, assume a Coordenação Geral da Sociedade Educação e Caridade Madre Maria José de São Luís. Preocupada com a criação de tantos estabelecimentos escolares, viu necessidade de formar e preparar melhor as Irmãs para assumirem o trabalho com mais qualidade na área da educação. Inicia-se, portanto, na Sociedade Educação e Caridade, um período que vai desde o Noviciado, tendo como foco a preparação e profissionalização das religiosas. Conforme Azzi (2007, p. 17), essa preocupação de Madre Maria José de São Luís está registrada e pode ser lida na ata do Capítulo Geral de 1919,¹⁴ quando faz a seguinte determinação:

Lembrou a Revma Mãe Geral a importância dos estudos de moças já recebidas na Congregação, e outrossim, das Noviças. Urge a necessidade de formar professoras capacitadas e habilitadas ao ensino. Como as Noviças não podem sair do Noviciado, determinou-se que algumas Irmãs habilitadas, instruiriam as Noviças no próprio Noviciado. Foi designada a ensinar Português e Música a Irmã Maria Francisca de Chantal, e outras poderiam ensinar as outras matérias necessárias. Madre Maria Rita expôs que as candidatas poderiam cursar as aulas na Escola Normal de São Paulo.

Além da preocupação com o estudo, as religiosas tinham presente que deveria haver um espaço adequado, com condições mínimas para a realização da qualificação profissional. Portanto,

sendo o Colégio e Asilo São José espaçoso, oferece facilidades para efetuar os estudos na supracitada Escola. As mesmas permaneceriam ali como alunas do Colégio, podendo frequentar as aulas sem acanhamento e desembaraçadamente. Madre Gertrudes objetou que, sendo essas moças geralmente pobres, não se poderia exigir que seus pais fizessem despesas. Atendendo à mesma, resolveu-se que a Congregação assumiria as despesas, exigindo destas candidatas um contrato formal, perante a Congregação e do Exmo. Sr. Arcebispo, no qual se comprometeriam, caso não perseverassem fiéis, a restituir, em dinheiro ou por serviços prestados nas aulas da Congregação, as despesas feitas. As Madres e Irmãs todas concordaram, e resolveram mandar duas ou mais moças em companhia das Madres Capitulares, ao voltarem para São Paulo, a fim de começarem já os estudos preparatórios neste ano. Sobre o modo de fazer as despesas, o Conselho Administrativo resolveria depois.

Diante da necessidade e a partir da preocupação de primeiro formar mais Irmãs para o magistério, para assumirem a direção das escolas, houve uma redução

¹⁴ Reunião que acontece a cada seis anos para definir e eleger a nova Coordenadora Geral, bem como as demais conselheiras que deveriam assumir e coordenar os próximos seis anos a Sociedade Educação e Caridade.

expressiva de fundações de novas escolas. Assim, nesse período, foram criadas apenas cinco (05) instituições.

Tabela 4 – Relação dos colégios, externato do ano 1914 a 1922 (Total de 5 estabelecimentos)

ANO	FUNDAÇÃO DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO/ESTADO
1914	Colégio São João Batista	Nova Prata/RS
1917	Externato Santa Inês	Pelotas/RS
1919	Colégio São José	Júlio de Castilhos/RS
1921	As Irmãs assumiram a direção do Instituto João Alves Penteado	Rio de Janeiro/RJ
1922	Colégio Nossa Senhora da Glória	Porto Alegre/RS

FONTE: Azzi (2007)

No Capítulo Geral de 1922 foi eleita a nova Superiora Geral da Sociedade Educação e Caridade: Madre M^aInácia do Ssmo Nome de Jesus. Aqui se inicia um novo período de expansão da Sociedade Educação e Caridade. Durante a sua gestão, as fundações novamente prosseguiram numerosas, somando-se um total de 19 estabelecimentos escolares:

Tabela 5 – Fundação de escolas de 1925 a 1941 (Total de 19 estabelecimentos)

ANO	FUNDAÇÃO DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO/ESTADO
1925	Escola São José	Jaguari/RS
1926	Colégio Dom Feliciano	Gravataí/RS
1928	Escola Cor. de Maria (Eng. de Dentro)	Rio de Janeiro/RS
1929	Escola Nossa Senhora de Lourdes	Porto Alegre/RS
1931	Escola Coração de Maria	Rio de Janeiro/RJ
1932	Escola Paroquial São Sebastião	Porto Alegre/RS
1932	Escola Santa Lúcia	Santa Lúcia do Piraí/RS
1933	Escola São Pedro	Gramado/RS
1933	Escola Fer. Ramiz Galvão	Rio Pardo/RS

1933	Colégio Coração de Maria	Santa Maria/RS
1934	Ginásio Nossa Senhora das Graças	Arroio Grande /RS
1934	Escola Chaves Irmãos	Caxias do Sul/RS
1934	Instituto Antônio B. Maciel	Arroio Grande/RS
1936	Colégio Bom Jesus	Iguape/SP
1937	Escola Nossa Senhora Aparecida	Nova Prata/RS
1937	Escola Santa Bárbara	Coronel Pilar/RS
1938	Colégio Stellamaris	Viamão/RS
1929	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	Rio Pardo/RS
1941	Escola Santa Teresinha	Ibarama/RS

FONTE: Azzi (2007).

A concentração e expansão da referida instituição religiosa está centrada no estado do Rio Grande do Sul, pois apenas dois colégios foram fundados em outros estados, Rio de Janeiro e São Paulo.

De 1941 a 1959 esteve à frente da Congregação Madre Maria Imilda do Santíssimo Sacramento. Essa Superiora Geral foi a última Madre a manter com firmeza o modelo de vida consagrada inspirado na teologia tridentina, reforçado no século XIX, cujo fundamento era espiritualidade baseada na obediência absoluta a Deus e às ordens da Igreja. Sua gestão também foi marcada por grande expansão das escolas, como forma de manter o status da Igreja Católica e trabalhar para a salvação das almas a partir da educação (AZZI, 2007). Cabe informar que as entrevistadas desta pesquisa assumiram a direção de escolas no período de governo de Madre Imilda.

A partir do final da década de 50 e adentrando os anos 60, ocorreram grandes mudanças na América Latina. Essas mudanças atingiram todas as estruturas da sociedade, principalmente as ordens religiosas, em relação à sua atuação e trabalho. Para Segala e Streck (2007), na América Latina, nesse período, final da década de 1950 e também nos anos de 1960, houve uma busca mais intensa de uma identidade latino-americana. A proposta consistia em maior engajamento junto aos pobres do Continente e em relação ao compromisso com as culturas

autóctones. Essa nova postura estava pautada em documentos da Igreja em nível continental, como na Conferência Episcopal de Medellín (CELAM, 1969) e na de Puebla (CELAM, 1979), ou em nível das conferências nacionais (CNBB, 1986a; CNBB, 1986b). Esses documentos apresentam um grande número de dados que refletem diferentes aspectos de uma realidade cheia de conflitos, e apontam para a busca de mudança e transformação dessa realidade, reconhecendo o homem e a mulher latino-americanos como sujeitos e protagonistas de sua história.

Diante dessa convocação da Igreja, as ordens religiosas começam a buscar um novo jeito de atuar, principalmente nas áreas da saúde e da educação, que são campos de missão mais específicos. Surge, no contexto educacional, a pedagogia do oprimido, a educação libertadora, a filosofia da libertação, a teologia da libertação, a ética da libertação e a literatura de libertação. Esse é um novo olhar geográfico; fala-se, inclusive, de um novo olhar científico (LOPES, 1978). Como analisa Grace (2003), essa busca faz parte de um contexto mais amplo, de certa forma presente em todos os continentes e corresponde ao deslocamento da prática e do conceito de caridade social para o de justiça social.

Diferente da Superiora anterior, Madre Imilda não se preocupava com formação. Sua preocupação era de ocupar a mão de obra que estava disponível, pois nesse período a Sociedade Educação e Caridade contava com quase dois mil membros. Portanto, era preciso encontrar trabalho e ocupação para todos. Segundo Madre Imilda, a religiosa não devia escolher trabalho. Deveria, sim, obedecer e cumprir, tendo sempre a Vontade de Deus como meta a alcançar. Resumindo: obedecer e fazer aquilo que lhe fosse proposto, mesmo sem ter formação adequada, pois fazia parte da Missão da Religiosa. No entanto, havia grande carência de pessoas para assumir a direção das escolas e algumas Irmãs não viam com bons olhos a tarefa de assumir a direção escolar como Vontade de Deus.

[...] Após a conclusão, fui morar no Colégio Madre Margarida de Encantado onde assumi a direção do Colégio. Não foi fácil porque eu era inexperiente. Mas os professores me ajudavam. Eles diziam: a senhora vai conseguir. Não te preocupe. Fiquei doze anos em Encantado, ninguém queria assumir a escola, então por seis meses eu dirigi as duas escolas. Nesse tempo eu ia lecionar em Lajeado e voltava para Encantado. Assumi a direção do Colégio Madre Bárbara de Lajeado por seis meses. O motivo era falta de outra Irmã para assumir o cargo de Diretora. (ENTREVISTADA 1).

[...]. A Madre Imilda que era Madre Geral dizia que a Irmã tinha que ser pau pra toda obra. Eu só com o ginásio, me botaram aqui na direção e pronto. Ser madre significava ser diretora, coordenadora, secretária, supervisora e eu cuidava da chácara. Nessa época só as Irmãs davam aula, eu assumi a direção, mas queria dar aula também, pois eu adorava dar aula. (ENTREVISTADA 2)

Werle (2001) reflete sobre o trabalho das religiosas nas escolas pontuando que elas assumiam todo o trabalho escolar, desde a portaria até o cargo de diretora, pois as atividades assumidas tinham uma ligação direta com o Voto de Obediência.

[...] as Irmãs, mesmo sem estudo, todas elas davam aula até o terceiro ano. Não havia interesse para mandar estudar. O único objetivo da Madre Imilda era ter freiras. Éramos 2000 e tantas Irmãs, mas todas sem estudos. (ENTREVISTADA 2)

Essa maneira de Madre Imilda entender a vida religiosa respaldava o projeto pretendido pela Igreja nesse período, que tinha por objetivo manter as mulheres dentro de um regime de rígido controle, numa condição de minoridade, de forma que a perfeição cristã somente pudesse ser aceita dentro dos padrões masculinos que prevaleciam na própria Igreja. Assim, durante muitos e muitos anos, as Irmãs, mesmo sem estarem devidamente preparadas, assumiam o papel de professoras, conforme as necessidades da Congregação, passando por muitas aflições e preocupações devido à falta de estudo. Isto, aliás, condizia com os costumes antigos, particularmente com aqueles referentes à mulher, de que não havia necessidade de ela se preparar intelectualmente por meio de estudos acadêmicos para melhor realizar seu trabalho nas escolas.

[...] Fui porque a Madre Imilda me garantiu que me daria uma boa secretária e que os professores me ajudariam, mas eu gostava mesmo era de dar aula. (ENTREVISTADA 1).

[...] assumi o colégio de Viamão em 1964. Eu acho que o que me destacava na administração era a perspicácia. Nessa época eu não tinha administração. Eu não queria fazer, mas depois de muitos anos aqui em Viamão eu resolvi fazer. Eu assumi e tô aqui até hoje. (ENTREVISTADA 2)

Azzi (2007) reflete que, ao valorizar em excesso a atividade assistencial, Madre Imilda deixou para segundo plano a formação profissional das Irmãs para o magistério. Em consequência, o número de Irmãs preparadas para exercer sua função de professoras e educadoras de forma eficiente e satisfatória era muito escasso para uma Congregação com mais de mil religiosas. Já no final de sua gestão, Madre Imilda empenhou-se para que as Irmãs frequentassem o Curso Superior para melhor atender às obras e às escolas e dar continuidade a novas fundações de escolas. Assim, no período de 1942 a 1974 há um total de 53 estabelecimentos escolares espalhados pelo interior do estado do Rio Grande do Sul e outros Estados. Havia também muitos pedidos para que as Irmãs

administrassem escolas ligadas às paróquias e a outras instituições, que estão nomeadas na tabela abaixo.

Tabela 6 – Fundação de escolas de 1942 a 1974 (Total de 33 estabelecimentos).

ANO	FUNDAÇÃO DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO/ESTADO
1942	Escola e internato Nossa Senhora Conquistadora	São Francisco de Assis/RS
1947	Direção do Colégio N. Senhora Aparecida	Frederico Westphalen/RS
1948	Direção da Escola Rui Barbosa	Rio Pardo/RS
1948	Grupo Escolar Rui Barbosa	Santa Maria/RS
1949	Escola Fer. Rui Barbosa	Santa Maria/RS
1949	Escola Nossa Senhora de Fátima	Vila Maria/RS
1950	Fundação da Escola Imaculado Coração de Maria	Butiá/RS
1950	Escola Paroquial Santa Bárbara	Arroio dos Ratos/RS
1952	Direção da Escola Paroquial	Nova Petrópolis/RS
1952	Escola São Lourenço (Linha Imperial)	Nova Petrópolis/RS
1952	Escola Municipal Me. Bárbara	St. ^a Maria do Herval/RS
1953	Escola Imaculado Coração de Maria	São Pedro da Serra/RS
1954	Escola Pio XII	Rio de Janeiro/RJ
1954	Escola Nossa Senhora da Conceição	Taquari/RS
1954	Escola St. ^a Joana Francisca	Picada Café/RS
1954	Instituto Santa Ana	Guidoval/MG
1955	Escola Santa Úrsula /Santo Augusto	Santo Augusto/RS
1955	Direção do Instituto Cristo Rei	Rio Grande/RS
1956	Direção da Escola Mater Amabilis	São João de Polésine/RS
1956	Escola Imaculado Coração de Maria	Pedras Grandes/SC
1958	Direção do Grupo Escolar Sérgio Falcão	Meleiro/SC

1958	Esc. Par. maculado Coração de Maria	Evangelista/RS
1959	Escola Grat. Me.Bárbara	Santos/SP
1959	Escola Normal Rural Estrela da Manhã	Estrela/RS
1959	Escola Mun. N. ^a S. ^a do Perpétuo Socorro	Santa Maria/RS
1961	Escola São José	Umuarama/PR
1961	Escola Divino Mestre	Tupanciretã/RS
1962	Escola São Benedito	André da Rocha/RS
1964	Esc. Fam. Divina Providência	Boqueirão do Leão/RS
1968	Inst. Nossa Sra. de Lurdes	Gravataí/RS
1968	Escola Grat. Me. Bárbara	Santos/SP
1970	Instituto São José	Mairiporã/SP
1974	Colégio Paroquial	Salto do Jacuí/RS

FONTE: Azzi (2007).

O contexto educacional no Brasil nos anos 70 vive um novo momento. De modo especial, as escolas particulares confessionais gradativamente se veem excluídas dos subsídios públicos e, por isso, ficam impossibilitadas de atender a crianças mais pobres. Alguns teóricos da educação e alguns partidos políticos tinham como prioridade a escola pública (governamental) como sendo a única instituição digna de auxílio público. Essa discussão era o início de um confronto que permanece até os dias de hoje entre o sistema de ensino particular e o sistema governamental. As escolas particulares regidas por ordens religiosas buscam manter sua proposta educacional a partir da tradição de seus fundadores, mas, ao mesmo tempo, buscam garantir a sustentabilidade através de estratégias internas (SEGALA; STRECK, 2007).

Segundo Paiva (1986), para entender o que se passou com a escola católica nos anos 70, é preciso retornar aos anos de 1920 e décadas seguintes, quando a Igreja desencadeou uma ofensiva em defesa da escola confessional e da educação religiosa nas escolas públicas frente à proposta laicizadora. Esse movimento esteve

sob a liderança religiosa de D. Leme¹⁵ e a liderança leiga de Jackson de Figueiredo¹⁶, e de Alceu de Amoroso Lima, depois de 1928. É um tempo de crise na educação, que atinge tanto as escolas públicas como as escolas privadas. Porém a crise maior de identidade se dá nas escolas católicas, sob a ameaça da expansão das escolas públicas. Nas décadas de 1950 e 1960, houve uma diminuição gradativa de religiosos e religiosas nas escolas, fazendo-se sentir uma crise que se intensificou no pós-Medellín (CRESPO, 1992). Nesse contexto, a sociedade passou a questionar a educação escolar vinculada à Igreja, por entender que estava voltada às famílias ricas e aos setores privilegiados da sociedade. Por esse motivo, novamente volta a necessidade de se pensar na formação intelectual das Irmãs. Nas obras e escolas da Sociedade Educação e Caridade há uma intensa preocupação com a renovação e a sustentação das escolas como espaço de missão.

Em seguida, inicia-se o período de governo de Irmã Carmelinda Rossato (1959-1973), o qual representou efetivamente um divisor de águas: pode-se, de fato, falar que sua gestão marcou a história anterior e posterior da Sociedade Educação e Caridade. Mulher muito bem informada e ciente da linha pastoral do Concílio Vaticano II e com abertura para os pobres, Madre Carmelinda Rossatto soube atuar com prudência e determinação, abrindo as portas da Congregação para os novos ventos da renovação. Segundo Azzi (2007, p. 295), Madre Carmelinda assim se expressa:

Dois grandes acontecimentos marcaram a história da Congregação, neste período de 1965 a 1972: O Concílio Vaticano II, com todas as suas consequências e repercussões na Vida Religiosa. De um momento para outro, por força da própria história, a Congregação se viu impelida a uma renovação. Deu-se um impasse, um choque de mentalidades, de ideias, de normas e de formas. Houve pessimismo e tristeza, desânimo e desconfiança, e certa tensão entre as Irmãs que corriam demais e aquelas que ainda não tinham começado a andar. E tudo isso dentro de uma evolução violenta do mundo moderno.

¹⁵ D. Leme, conhecido como Cardeal da Eucaristia e Cardeal de Nossa Senhora, acreditava que somente estando próximo a Deus o homem encontraria sua realização.

Fonte: <<http://bdjur.stj.gov.br/xmlui/handle/2011/9701>> Acesso em: 12 nov. 2009.

¹⁶ Jackson Figueiredo é um católico que se converteu em 1918. Sua principal obra foi o Centro Dom Vital, entre 1921 e 1922, cuja finalidade era congregar leigos e religiosos no aprofundamento da doutrina católica. Outra obra criada foi a revista *A Ordem*, com o objetivo de divulgar a doutrina católica. Sua intenção era, através do Centro Dom Vital e da revista, combater o liberalismo e o comunismo. É considerado mentor intelectual de Alceu Amoroso Lima, o mais importante pensador católico do Brasil do século XX e um dos fundadores do Instituto Católico de Estudos Superiores (1932), da Universidade Católica do Rio de Janeiro (1941) e do Movimento Democrata Cristão na América Latina (1948).

Fonte: <http://www.netsaber.com.br/biografias/ver_biografia_c_2435.html/> Acesso em: 12 nov. 2009.

A preocupação de Madre Carmelinda Rossato se dá devido ao grande ativismo que se tornou a vida religiosa feminina, no sentido de trabalhar intensamente. Aquele novo momento histórico convocava a mudar de mentalidade. A própria troca do hábito religioso foi uma mudança muito brusca. A reação das próprias Irmãs, das famílias e da sociedade teve um grande impacto na vida das congregações religiosas. Assim se expressa uma das entrevistadas:

Quando tiramos o hábito na escola, os pais aceitaram muito bem, porque antes fizemos uma reunião explicando como iria ser. Chamamos a irmã da Irmã Noemi Kleckner, uma senhora casada que era professora, para ela nos dar uma orientação para não escandalizarmos o povo. Ela nos explicou que não seria bom começarmos já usando brincos e outras coisas. Orientou de como deveríamos nos vestir. Deveria ser de uma maneira simples. (ENTREVISTADA 1)

As famílias das religiosas que, conforme a mentalidade da época, viam a vida religiosa como uma situação privilegiada e de honra frente às demais famílias da localidade, tiveram reações diversas frente a essa nova situação.

Em casa meu pai disse: de agora em diante você não é mais a minha filha. E eu respondi: Não pai, eu vou continuar sendo Irmã como sempre. Talvez até com muito mais fervor. E a minha mãe me disse: Você vai ser sempre a minha filha, não importa a roupa. A mãe acolheu bem, com muito carinho. Somos em três Irmãs religiosas. Mas foi um tempo bom. (ENTREVISTADA 1)

A Entrevistada 2, que tem por característica própria ser brincalhona, expressa-se desta forma:

Quando eu tirei o hábito, a primeira coisa que senti foi frio nas pernas (risos). A minha família não se importou. As beatas da comunidade me diziam: As Irmãs eram muito mais respeitadas quando usavam o hábito. Então eu dizia: Se vocês querem respeitar o meu hábito, então vão lá atrás da porta, que ele está pendurado lá (risos). (ENTREVISTADA 2)

Uma das preocupações da Igreja, nesse sentido, era a saída das religiosas e religiosos de dentro dos colégios para um trabalho mais na linha da Teologia da Libertação, ou seja, trabalhar e morar no meio dos pobres. Isso causou grande confusão em muitas religiosas, fazendo com que muitas se retirassem da congregação religiosa. Outras, com vontade de ajudar, fizeram desse momento uma oportunidade de atualizar-se e trabalhar em outras frentes. No caso das Irmãs do Colégio Madre Bárbara de Lajeado, atendendo a um apelo do pároco diante de uma situação de emergência por conta de uma enchente, assim fizeram:

Irmã Terezinha Gales e outra Irmã foram nas casas pedir emprestados os vestidos e puseram uma touca na cabeça e foram ajudar o povo. Então quando tudo terminou, uma das Irmãs veio pedir licença para não usar mais o hábito, que ia comprar tecido para fazer roupas. Mas, eu disse pra ela que não podia ser assim, eu ia ligar pra Madre Geral. Eu disse: Duas Irmãs resolveram tirar o hábito para ajudar os pobres. A Madre Geral era Madre Maria Braccini. Ela disse: Deixa, deixa, não tem problema. Continuem ajudando o povo. Elas não voltaram a usar o hábito. Em seguida nós outras também começamos a pensar, porque a licença já tinha vindo. (ENTREVISTADA 1)

Conforme Azzi (2007, p. 103), a partir das decisões do Concílio Vaticano II, a Congregação começou a estimular as Irmãs ao estudo e ao próprio aperfeiçoamento. Essa busca pela formação intelectual dos membros da Sociedade Educação e Caridade possibilitou a frequência a cursos completos para enfermeiras, professoras, farmacêuticas, assistentes sociais e outros. Ao mesmo tempo, “as que não eram agraciadas com os estudos, permaneciam resignadas nos trabalhos que lhes eram designados, cozinha, lavanderia, chácara, horta.” Assim, as Irmãs começaram a optar não só pelos estudos, mas também pelas profissões e locais de trabalho aos quais se adaptassem melhor. Isso representou um avanço muito grande, pois muitas Irmãs, mesmo as de idade avançada, 50, 60 anos, começaram a frequentar o curso ginásial, colegial, faculdade.

Era a grande necessidade de preparar melhor as Irmãs para colocá-las à altura das exigências do mundo. Muitas Irmãs optaram em permanecer em seus serviços domésticos e costumeiros do dia a dia, mas quiseram estudar para entender melhor o que estava acontecendo na sociedade e no mundo. Ao mesmo tempo, sentiam necessidade de compreender melhor as suas leituras espirituais, as meditações, as trocas de ideias nos encontros. Outras corajosamente aproveitaram para estudar e mudar de profissão, na medida em que completavam seus estudos e se capacitavam profissionalmente (AZZI, 2007).

Um balanço feito em 1964, ainda no primeiro mandato do governo de Madre Carmelinda Rossatto (1959-1973), foram constatados os seguintes resultados a respeito da preparação profissional das Irmãs para a área de Ensino, conforme os cursos que já haviam feito:

Tabela 7 – Relação de formação das religiosas da Sociedade Educação e Caridades até 1964

NÍVEL	TIPO DE CURSO	NÚMERO DE RELIGIOSAS
ENSINO MÉDIO	Ginásio	45
	Normal	45
	Colegial	18
	Secretárias	17
	Suficiência	4
	Técnico	2
ENSINO SUPERIOR	Especialização Didática	10
	Letras Anglo Germânicas e Clássicas	6
	Formação Pedagógica	4
	Ciências Sociais	2
	Licenciatura em Desenho Pedagógico	2
	Orientação Educacional	2
	Formação Pedagógica	2
	História	1
	Matemática	1
	História Natural	1
	Belas Artes	1
	Metodologia e Práticas de Ensino	1
	Psicologia	1
	Pedagogia	1
	Licenciatura em Pedagogia e Psicologia	1
	?	Canto Orfeônico
?	Canto	2

Obs. A Tabela 7 foi elaborada especialmente para esta Dissertação a partir das informações de Azzi (2007). Constata-se que não há informações claras a respeito do nível das titulações e dos tipos cursos nela descritos.

Existem depoimentos de Irmãs que afirmam que diante da falta de instrução adequada, muitas eram obrigadas a aprender durante a noite o que deveriam ensinar em sala no dia seguinte. Eram tempos de muita angústia e preocupação.

Ensinavam o que sabiam com as condições que tinham. Portanto, mais uma vez, a formação interna e a missão como religiosa a partir dos votos faziam com que continuassem exercendo as mais diversas atividades na escola.

Porém, havia uma dúvida e preocupação em relação à proposta do Vaticano II de que as congregações religiosas deveriam ir para os meios populares, isto é, morar no meio do povo e assumir outras frentes de missão. Isso gerou uma crise entre as Irmãs que continuavam dedicadas às tarefas escolares.

Em novembro de 1970, Madre Carmelinda Rossatto, assumindo o governo da instituição, fazia as seguintes considerações:

Sei das muitas preocupações por que estão passando todas as senhoras que se dedicam à Educação, ainda mais numa época de tantas exigências e solicitações. Compreendo as grandes dificuldades e angustiantes situações de nossas Escolas, (pessoal, economia, etc). Aceito as observações que algumas das senhoras, com razão, nos têm enviado, dizendo que não estão recebendo uma assistência devida, um maior apoio, amparo, etc. [...] Estamos dispostas a empreender todos os esforços para que nossas Escolas, que são necessárias, se tornem sempre mais comunidades escolares, marcadas pelo sentido da promoção, da humanização, da cristianização, enfim, que atendam às exigências de hoje. Algumas que não têm sentido de existir, por não serem necessárias, etc, precisam tomar outro rumo. Já iniciamos esse trabalho. (AZZI, 2007, p. 220)

A partir desse momento, houve a admissão de muitos professores leigos nas escolas administradas pela Sociedade Educação e Caridade, devido à falta de preparação das Irmãs para as novas realidades que foram surgindo na área da educação. Por isso, também, a capacitação de professores foi um dos investimentos realizados. De 1969 a 1972 houve vários encontros de formação com as Irmãs dedicadas ao ensino e à educação, a fim de avaliar o processo educacional da Congregação (AZZI, 2007).

Madre Carmelinda Rossatto reflete sobre uma grande preocupação: a nova proposta de educação entendida não somente para as escolas, mas também como exigência para modificação das Obras Sociais. Tem presente que

a escola é instrumento complementar da obra educativa iniciada na família. A Instituição, porém, não é só uma Escola, porque deve ser o segundo lar das crianças. Portanto, a instituição escolar deve proporcionar tudo o que o ambiente familiar lhes negou por força das mais diversas situações. Deste modo, é mister uma preparação adequada das professoras e também das Irmãs que irão trabalhar nesses educandários. O objetivo é “proporcionar às educandas um melhor atendimento na parte profissional, como lhes dar conhecimentos de corte e

costura, datilografia, arte culinária, etc, atendendo às aplicações de cada criança. (AZZI, 2007, p. 224)

Havia também a preocupação com a formação das crianças, instruídas por meio de palestras, semanais ou quinzenais, sobre assuntos de seus interesses, a partir da organização de grupos e de acordo com sua idade e capacidade. As instituições educativas e assistenciais deviam ter sempre em mira uma preparação da criança e da adolescente para a vida.

A renovação da esfera educacional na Sociedade Educação e Caridade ia aos poucos sendo feita através de encontros de formação de Irmãs, professores, pais e alunos, com o objetivo de conscientizá-los sobre as mudanças que vinham se processando nos colégios da Congregação. Observa-se, assim, nessa etapa de renovação e modernização, o esforço para inserir a escola dentro da própria sociedade local da qual fazia parte, a fim de que atuasse como fermento de nova vitalidade. Nesse período, porém, ocorreu o fechamento de muitas escolas. Madre Carmelinda Rossato, no entanto, analisava essa situação de maneira positiva. Algumas escolas foram desativadas para liberar recursos humanos para novas frentes, que receberiam maior investimento e qualificação.

No governo de Irmã Marta Braccini (1973-1982), houve a continuidade do processo de renovação da vida religiosa e a qualificação profissional das Irmãs. Apesar dessa exigência, o número de Irmãs com qualificação profissional ainda era muito reduzido, pois a Congregação contava, nessa ocasião, com mais de 2000 membros. Embora muitas religiosas estivessem atuando em hospitais e missões além-fronteira, a formação das religiosas para o trabalho em sala de aula e para a administração das escolas era deficitária, diante do número de escolas abertas e assumidas pela Sociedade Educação e Caridade. Além disso, havia preocupação com a avaliação do sistema escolar. Por isso Madre Marta Maria afirma que,

nos últimos tempos, a Escola Católica vem sendo um tema debatido, questionado e, às vezes, atacado quase agressivamente. A Congregação, que tem sob sua responsabilidade mais de 30 Escolas, não pode manter-se à margem dessa realidade, por saber que precisa dar um novo rumo à nossa Educação. Reconheço que se está fazendo muita coisa, que as Irmãs se dedicam com todo esforço e boa vontade, mas percebe-se que isto não basta. (AZZI, 2007, p. 223)

Diante dessa situação, Madre Marta Braccini propõe que sejam feitos estudos e reflexões sobre Educação e sobre temas atuais para clarear e fundamentar a

prática nas escolas da instituição. Para esse aperfeiçoamento, o primeiro livro analisado e discutido foi do autor João Batista Libânio, cujo tema era *esquema mental*. Esse livro trazia reflexão sobre a importância de saber situar-se frente a si mesmo, aos outros, à natureza e ao transcendente. Um processo de mudança caracterizado por elementos que possibilitam realizar a análise da Estrutura Social. Logo após, ficou a cargo das diretoras indicar outros livros para realizar estudos aprofundados sobre a conjuntura social. As diretoras sugeriram que esse conteúdo fosse discutido com os professores, com o intuito de prepará-los para o estudo da Realidade Brasileira (AZZI, 2007).

Essa intensa preparação era por acreditar na eficácia das escolas como campo de Apostolado e Missão. A Sociedade Educação e Caridade, reconhecendo o pequeno número de Irmãs formadas para a quantidade de escolas que possuíam, assumiu como meta a preparação de seus professores a fim de capacitá-los profissionalmente. Para tanto, organizaram-se questionários, entrevistas para saber os cursos que as Irmãs gostariam de fazer. Constatou-se então que muitas Irmãs não haviam concluído nem mesmo o curso primário. Uma situação estranha trouxe, no entanto, trouxe um sério questionamento: um número expressivo de Irmãs à medida que concluía os estudos superiores, ia-se retirando. Por esse motivo, a Sociedade Educação e Caridade passou a enfrentar, além da falta de pessoal, o problema da falta de professoras habilitadas e, conseqüentemente, o aumento do trabalho para as Irmãs que não tinham habilitação, mas se sentiam responsáveis pela manutenção das obras.

No entanto, as entidades seguintes ligadas à Igreja deram suporte e segurança às religiosas na direção das escolas: Conferência Regional dos Religiosos – CRB; Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB e Associação das Escolas Católicas – AEC. Esses organismos promoveram cursos de aperfeiçoamento pastoral e profissional buscando sanar as lacunas de uma formação deficiente na área da gestão escolar.

Com todos esses desafios em relação à qualificação profissional e às mudanças na área educacional, houve também a necessidade de elaborar um documento que viesse a orientar as escolas da Sociedade Educação e Caridade, com a intenção de firmar uma educação própria, baseada nos princípios da fundadora Bárbara Maix.

6.2 HISTÓRICO E ANÁLISE DO PROJETO EDUCATIVO

Para que se possa realizar a análise das histórias de vida das diretoras entrevistadas, será feita, num primeiro momento, uma retomada histórica a partir de alguns documentos. Esses documentos fazem parte das experiências das entrevistadas em suas trajetórias como diretoras. Sabe-se que o documento faz parte da história institucional, isto é, faz parte da história da organização das escolas da rede da Sociedade Educação e Caridade. Desse modo, cabe ainda esclarecer que tais documentos serão analisados de forma crítica, isto é, não serão tomados ao pé da letra, uma vez que o foco desta Dissertação é a história de vida de diretoras de estabelecimentos escolares. Por esse motivo, as fontes bibliográficas mencionadas pelos sujeitos pesquisados servirão como fonte de leitura para uma maior compreensão e conhecimento do leitor, esclarecendo de onde vieram esses sujeitos, em que tipo de filosofia estava ancorado seu trabalho, onde e como atuavam. Desse modo, esses documentos serão utilizados de forma a ilustrar as vivências das diretoras entrevistadas, pois foram citadas como parte da trajetória como diretora em estabelecimentos escolares da rede da Sociedade Educação e Caridade.

Cada escola tinha um regimento interno mas recebia orientações da Associação das Escolas Católicas – AEC, e, a partir daí, organizava-se de forma autônoma.

A escola se guiava via AEC e também por regimento. Cada escola tinha o seu regimento e a Irmã que era responsável pelas escolas do setor geral reunia as diretoras e dava as instruções. (Entrevistada 1)

A preocupação em elaborar um documento interno específico para as Escolas da Sociedade Educação e Caridade teve início em 1977. Por esse motivo, foi organizado e pensado a partir de pesquisas em documentos da Igreja e da Sociedade Educação e Caridade, conforme os princípios da fundadora. Também foram consultados outros documentos, como cartas, constituições da instituição e outros escritos de Bárbara Maix. Neles foi possível compreender qual a concepção de educação de Bárbara e como ela imaginava sua aplicação na prática. A elaboração desse documento, cujo objetivo era atender às necessidades das

escolas, foi um desafio lançado pelo Presidente do Conselho de Educação para as diretoras, em 1979. Assim conta uma das entrevistadas:

Nosso projeto começou em 77. Aquele encontro durou três dias. O padre Nunes que era presidente do Conselho Estadual de Educação e morava em Santa Cruz do Sul, ele nos desafiou perguntando por que é que nós não começávamos fazendo um livrinho com a nossa própria filosofia, orientação cristã e sobre nosso jeito de ensinar. E nós dissemos: olha, só se o senhor vier nos ajudar. Então ele começou. E aí, nós conversamos com a Irmã Adylles e ela chamou o padre Marcelino Servinski para assessorar o encontro e foi na escola Madre Bárbara de Lajeado. Então a Irmã Adylles, o padre Servinski, alguns professores do colégio evangélico, um grupo de professores e um grupo de Irmãs. O primeiro livro sobre educação saiu desse encontro. Antes tínhamos apenas folhas para nos guiar. Foi montado e impresso e depois disso, começou o projeto. Eu me lembro bem, porque perguntavam, e eu respondia com certo orgulho que então nós dissemos, porque para que todos tenham um guia comum. (ENTREVISTADA 1)

A Associação das Escolas Católicas – AEC, iniciou suas atividades em 1961. No ano de 2009, encerrou suas atividades como órgão, e as escolas passaram a pertencer à Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC/BR. Juntamente com a AEC, outros segmentos da educação também se juntaram à Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas – ABESC e à Associação Nacional de Mantenedoras Escolas Católicas do Brasil – ANAMEC, que é uma associação de direito privado, formada por pessoas jurídicas, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter educacional, cultural, filantrópico e de assistência social, vinculada à Educação Católica no Brasil em comunhão com os princípios da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Portanto, desde 1961, a AEC era o órgão responsável pelo acompanhamento e pela orientação das escolas católicas. A Sociedade Educação e Caridade sempre foi uma instituição que privilegiou a Educação Católica. Portanto, era natural que entrasse em plena sintonia com as orientações da Associação de Educação Católica (AZZI, 2007).

O Projeto Educativo é um documento que foi elaborado para servir de guia e referência para Escolas da Sociedade Educação e Caridade e contém seis volumes. A seguir, observa-se uma exposição sobre as etapas de construção e elaboração pelo qual passou o referido documento, até chegar aos moldes que apresenta hoje.

Tabela 8 – Construção e elaboração do Projeto Educativo das Escolas da Sociedade Educação e Caridade (1977 a 2009)

ANO	TITULO DO PROJETO EDUCATIVO	VOLUME
1977	A missão das escolas da Sociedade Educação Caridade	Volume I
1978	A escola como resposta aos apelos de Deus na história	Volume II
1988-1990	Projeto educativo ICM Setor Educação – plano de médio prazo	Volume III
1993-1997	Projeto educativo ICM Setor Educação	Volume IV
1998-2003	Projeto educativo ICM Setor Educação	Volume V
2004-2009	Projeto educativo em vigor até o final deste ano	Volume VI
2010-2016	Em elaboração:	Volume VII

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Os projetos educativos são elaborados a cada sexênio (06 anos), isto é, quando ocorre nova eleição do Governo Geral da Sociedade Educação e Caridade. Ao término desse período, há avaliação do antigo projeto e reelaboração de um novo. É uma forma de atualização do documento que rege as escolas, com o intuito de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade como um todo. As mudanças do Projeto Educativo atendem, também, aos apelos da Igreja. Por isso, os títulos representam a sintonia entre Igreja e Escolas, no que se refere à união entre educação humana e cristã e conhecimento científico.

O Projeto Educativo tem presente as propostas da Igreja e a sua missão. O primeiro documento elaborado recebeu o nome de *A missão das escolas da Sociedade Educação Caridade* (ano: 1977), totalizando 26 páginas.

As escolas confessionais seguiam as prescrições estabelecidas à educação e ao papel de educadores, naquele momento histórico. O Concílio de Medellín já alertava para o papel da escola como centro de cultura, social e espiritual. O Concílio Vaticano II reforça essa ideia, dizendo:

Entre todos os instrumentos da educação, possui a escola importância peculiar. É força de sua missão que Ele aperfeiçoa, com desvelo ininterrupto, as faculdades intelectuais, desenvolve a capacidade de julgar com retidão, faz participar no patrimônio da cultura adquirido por gerações passadas, promove o sentido dos valores, prepara a vida profissional, faz nascer relações de amizade entre alunos de índole e condições diversas e, assim, favorece a disposição mútua de se compreenderem. (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, São Paulo: 1986, p. 19)

O segundo documento elaborado, em 1978, sob a coordenação de um assessor, apresenta os objetivos da escola católica, ou seja, tornar cada escola da Sociedade Educação e Caridade um “Centro de Promoção Humana”, e traz como título – *A escola como resposta aos apelos de Deus na história*, com 23 páginas. Pode-se constatar essa afirmativa a partir da abertura do Documento do Setor Educação (IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA, 1978, p. 3), que assim expressa:

Nos dias 8 e 9 de abril (1978), a ideia se concretizou: um Encontro aconteceu com a participação de Diretoras e Professoras representantes de nossas Escolas. Preparado pela Equipe Central, com a colaboração do Pe. Marcelino Servinski – coordenador de Pastoral da Diocese de Santa Cruz do Sul – este encontro teve como Objetivos: fazer da Escola um centro de Promoção Humana; trocar experiências e redescobrir a missão e os valores da Escola no mundo de hoje; explicitar formas e meios de organizar a Escola num trabalho integrado.

Dez anos depois, em 1988, foi elaborado o terceiro volume, denominado – *Plano de médio prazo – Setor Educação* (1988 a 1990), com 43 páginas. Foi o primeiro livro da coleção chamado *Plano*. Em 1993, foi elaborado outro plano com mais consistência, o quarto volume, *Projeto Educativo ICM – Setor Educação* (1993-1997), com 52 páginas. Novamente esse documento voltou a ser reelaborado, o quinto volume, denominado: *Projeto educativo ICM – Setor Educação* (1998 – 2003), com 64 páginas. Por último, foi elaborado o sexto volume – *Projeto Educativo ICM – Setor Educação* (2004-2009), em vigor até o final do ano de 2009, com 72 páginas.

Chama a atenção nos objetivos da construção do Projeto Educativo a questão de a escola continuar sendo ponte entre a Igreja, a sociedade e as famílias, no sentido de propagar a fé cristã. Isso se justifica principalmente porque as escolas confessionais católicas, na sua forma de educar, ainda se encontram totalmente dependentes e a serviço da Igreja. O Projeto também faz alusão ao Concílio Vaticano II como forma de reforçar o papel das escolas católicas na sociedade e de apelar constantemente às Congregações religiosas para que assumam com

seriedade a educação a partir da proposta de seus fundadores. No caso específico dos membros da Sociedade Educação e Caridade, o documento enfatiza a prática dos ensinamentos de Bárbara Maix sobre educação, respaldada sempre pelos princípios cristãos. A Igreja alerta ainda as instituições escolares para manterem o caráter e o espírito de seus fundadores, assim como devem também cultivar as tradições como forma de preservar o patrimônio histórico, cultural e religioso de cada instituto (PAULO VI, 1965).

Conforme o Documento da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, o Vaticano II apresenta como sendo de suma importância para a educação a ideia de que religiosos, religiosas, diretoras e professores em geral das escolas católicas, têm uma missão ligada à Igreja, com o intuito de difundir seus ensinamentos. Em suma, são porta-vozes da Igreja.

[...] pode-se afirmar que os educadores católicos são os primeiríssimos responsáveis pela presença da Igreja em todo vasto mundo da educação. Os educadores católicos leigos e religiosos são chamados a desempenhar em seu campo de trabalho uma missão que pode ser considerada como um verdadeiro ministério, isto é, um serviço ao Povo de Deus, com o mesmo valor dos demais ministérios leigos que se fazem presentes numa Igreja-comunidade (por exemplo, os ministros da Eucaristia, da Palavra). (CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 1986, p.64-65)

O Projeto Educativo da Sociedade Educação e Caridade define a Missão das Escolas da Congregação e tem por finalidade

formar sujeitos da história promovendo a formação integral do (a) educando(a), segundo os princípios evangélicos. Assegurando-lhe um ensino que desenvolva as potencialidades e o(a) capacite para o exercício da cidadania em vista de uma sociedade mais humana, fraterna e solidária. (AZZI, 2007, p. 217–224)

O Projeto Educativo da Sociedade Educação e Caridade é reformulado e atualizado a cada seis anos, sempre que ocorre uma nova eleição dos membros da equipe de coordenação e administração interna da instituição. Essa atualização é feita após reflexão e estudos realizados em rede, buscando o aperfeiçoamento da Educação, não apenas como ensino, mas como formação integral para a vida.

6.3 PRESENÇA E ATUAÇÃO DA SOCIEDADE EDUCAÇÃO E CARIDADE NOS MUNICÍPIOS DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Inicialmente, será feita uma breve introdução localizando os municípios de Encantado, Lajeado, Viamão, Porto Alegre e as escolas onde os sujeitos da pesquisa exerceram a profissão de diretora.



Figura 1 – Mapa com localização dos Municípios e Escolas da Sociedade Educação e Caridade

Ferri (2007) aponta que, de acordo com o Decreto assinado pelo Governador do Estado, Borges de Medeiros, Encantado¹⁷ foi o septuagésimo município do Estado, criado em 31 de março de 1915.



Figura 2 – Município de Encantado

Fonte: <<http://www.suinofest.com.br/historiaencantado.php>>. Acesso em: 24 out.

O município de Encantado foi uma das primeiras localidades em que a Sociedade Educação e Caridade fundou um colégio, que funcionava também como

internato, cujo objetivo era atender aos filhos dos imigrantes italianos: denominado colégio Madre Margarida. Sua fundação data do ano de 1900. Após setenta e cinco anos de atuação encerrou suas atividades em 1965. Com a sua desativação, o prédio foi alugado pelo Estado para funcionar como Escola Monsenhor Scalabrini, com atendimento a diferentes níveis: Ensinos Fundamental e Médio, Cursos de Auxiliar de Escritório, Técnico em Contabilidade e Curso Normal. Esse estabelecimento marcou, de certa forma, a vida de muitas pessoas, inclusive dos sujeitos desta pesquisa, que narram duas experiências diferentes:

Eu sou natural de Encantado. Minha mãe teve dez filhos, os dois mais velhos morreram pequeninhos. Tenho um irmão que é advogado, dois são advogados. (ENTREVISTADA 2)

A Entrevistada 2 se recorda da cidade de Encantado como a sua primeira experiência na direção de escola. Após a conclusão de seus estudos, foi morar no Colégio Madre Margarida de Encantado, onde assumiu a direção do Colégio (ENTREVISTADA 2).

Conforme Shierholt (1997), a educação escolar e religiosa sempre foram prioridades para os descendentes de alemães. Ao se verem sem escolas, ensinavam em casa as primeiras letras e, em seguida, os que quisessem prosseguir seus estudos eram encaminhados aos parentes, em Porto Alegre. Aos poucos foram se organizando e buscavam, entre eles mesmos, pessoas capacitadas que pudessem continuar ensinando as crianças. Mas isso começou a gerar preocupação. Para Shierholt (1997, p. 10),

tais aulas e escolas não eram oficialmente reconhecidas, o que nem era considerado importante. Mais tarde, pessoas mais capacitadas foram indicadas pelos pais para assumirem a instrução dos filhos, dando origem à escola particular e comunitária. O próprio governo passou a estimular tais escolas, subvencionando os professores que empregassem algum recurso didático e também ensinassem a língua vernácula. Padre e pastores preferiam professores praticantes na sua religião, e que, além da alfabetização, dessem às crianças a doutrina cristã e as lições bíblicas.

Em 1860, o padre jesuíta Miguel José Kellner visitou, pela primeira vez, a Colônia dos Conventos e incentivou a construção de escolas particulares. Os padres jesuítas tinham uma preocupação especial pelo ensino e levavam muito a sério a instrução de crianças e jovens. Por isso, preparavam os professores para atuar nas

escolas paroquiais e, na medida do possível, indicavam junto ao governo os jovens mais aptos para as raras “aulas públicas”.



Figura 3 – Colégio Madre Bárbara de Lajeado – 1896

Fonte: <www.colegiomadrebarbara.com.br> Acesso em 24 out. 2009.

Em 1893, o bispo Dom Cláudio José Ponce de Leão fez uma visita e sondou quais eram as necessidades espirituais e urgentes da paróquia. As lideranças da comunidade então solicitaram uma escola católica mais aprimorada. Diante de tal pedido, o padre João Haltmeyer, que já era pároco de Lajeado¹⁷ há 10 anos, reuniu os líderes da paróquia e assumiu a responsabilidade de trazer uma congregação religiosa para fundar uma escola católica. O projeto teve apoio da administração municipal, que visualizou ser uma oportunidade de crescimento do município. Por isso, deu autonomia para que o projeto fosse concretizado.

Dom Cláudio José Ponce de Leão sabia dos planos de expansão da Sociedade Educação e Caridade. Por esse motivo, em 1896, a Diretora Geral da Sociedade Educação e Caridade de então, Madre Maria Margarida de São José, foi convidada para fundar uma escola em Lajeado – Colégio Madre Bárbara. Assim sendo, em março de 1896, Madre Margarida assinou a escritura de compra da casa para funcionar como colégio, pois era uma oportunidade de expansão da Sociedade Educação e Caridade (SHIERHOLT, 1997).

Foi enorme a expectativa da população de Lajeado com a chegada de sete (07) religiosas e o início das aulas na escola. As famílias organizaram caravanas junto ao porto de desembarque de Lajeado, com bandeiras brancas. As Irmãs foram

¹⁷ O município de Lajeado foi colonizado, a partir de 1855, por descendentes de origem alemã. O governo provincial, no início do século passado, ao constituir o povoamento dessa região – Vale do Taquari, não demonstrou interesse pela educação dos filhos dos povoadores. Lajeado pertencia no início à Freguesia de Santo Amaro. Antes, porém, essa região era denominada Colônia dos Conventos.

solenemente recepcionadas no novo Colégio. Conduziram as religiosas em procissão, ao som de música, desde o porto de Lajeado, pois haviam viajado em vapor, até à escola. Com esse gesto, a população de Lajeado aprovou a vinda das religiosas, conforme carta traduzida pelo padre Pedro Othmar Kipper. Essa carta registra o quanto era esperado pelo povo um ensino de qualidade.

A divina bondade nos ajudou muito na educação e instrução da juventude principalmente das meninas, pelas chamadas Irmãs do Puríssimo Coração de Maria. Elas compraram uma casa perto da igreja matriz, bem ampla, cercada de amplo pátio. A casa foi adaptada à sua finalidade pelas esmolas dos colonos que recolhemos com muito suor e trabalho. Feito isso, em 30-01-1897 vieram sete Irmãs, desde a Casa-Mãe delas, em Porto Alegre. Foram recebidas no porto por grande número de colonos de todo sexo e idade, de maneira muito honrosa e, ao som de música e, com manifestações de muita e sincera alegria, foram conduzidas para a sua casa. Deus abençoou essa obra, pois, sem demora, a casa não pôde conter o número de alunos e alunas.

O pároco é quem organizou a comunidade para receber as Irmãs e solicitou ajuda às famílias para poder acomodar as religiosas que vinham para educar seus filhos e, ao mesmo tempo, ajudar a propagar a religião católica a partir da educação. Assim segue o relato:

Por isso, recorremos uma segunda vez aos colonos pedindo ajuda. Deus comoveu os ânimos das pessoas. Recolheu-se tanto dinheiro que o pároco, assumindo a construção de uma nova casa, já gastou 8 contos de réis. A obra está quase terminada, havendo mal sido começada. O prédio, ornado de uma pequena torre, com dois pequenos sinos, atrai os olhos de todos por suas dimensões e beleza. Desse modo, as Irmãs puderam satisfazer aos pedidos de muitos pais desejosos de terem suas filhas como internas delas. Os alunos já antes eram 125, todos muito contentes por terem professoras que não somente os instruem, mas também os amam maternalmente. (SHEIRHOLT, 1997, p. 22)

Shierholt (1997) esclarece que as aulas iniciaram no dia 08 de fevereiro, atingindo o número de 140 alunos, entre meninos e meninas. A Escola era mista, o que deve ter perdurado por uns 10 anos, pelo menos até 1908, quando iniciou o Colégio São José, dos Irmãos Maristas, para estudantes do sexo masculino. Devido ao grande número de crianças, no mês seguinte, foi necessário ampliar o espaço, construindo-se mais uma sala de aula e dois dormitórios, pois o colégio funcionava também como internato.



Figura 4 – Colégio Nossa Senhora da Glória, de Porto Alegre – 1922
 Fonte: <www.colegiogloria.com.br> Acesso em: 24 out. 2009.

O Colégio Nossa Senhora da Glória é mais uma instituição religiosa da Sociedade Educação e Caridade. Situado no Bairro Glória, em Porto Alegre,¹⁸ fundado no ano de 1922, iniciou suas atividades como uma pequena escola, com o nome de Escola Coração de Maria. Funcionava na Casa Paroquial do Padre José de Nadal, na Rua Cascata, nº 24. Em agosto do mesmo ano foi transferida para uma casa alugada defrente ao atual Colégio. Em meados de 1925, tendo em vista melhores condições para a Escolinha, o Arcebispo D. João Becker determinou sua transferência para outra casa alugada, na Rua Cascata, nº 5, esquina com a Rua Anchieta, conhecida por Edifício Grimaldi. Assumiu então a Direção da Escola Madre Maria Francisca de Chantal.

No ano de 1928, a Escola veio a instalar-se no local em que atualmente está construída, sendo reconhecida oficialmente como Colégio Santa Theresinha. Esse é considerado o ano de fundação da Escola. Somente em 20 de outubro de 1946, a escola passou a chamar-se Ginásio Nossa Senhora da Glória. Anos mais tarde, a

¹⁸ Porto Alegre, no início era habitada pelos grupos indígenas guaranis, charruas, minuanos e tapes. A partir dos povoados no Rio Grande do Sul, Porto Alegre foi elevado à condição de Freguesia de São Francisco do Porto dos Casais.

Sua fundação oficial, como município e cidade, data de 26 de março de 1772. Até essa data, o povoado esteve elevado à condição de freguesia, embora o povoamento de Porto Alegre seja anterior a essa data. Já bem antes disso, fora ocupada por casais açorianos, trazidos para se instalarem na região das Missões, que estava sendo entregue ao governo português em troca da Colônia de Sacramento, nas margens do Rio da Prata. A troca havia sido acordada através do Tratado de Madri, de 1750. Os casais açorianos se fixaram, aos poucos, nesse local, que passou a ser chamado de Porto de Viamão — primeira denominação de Porto Alegre. Durante vinte anos ficaram na área, sem receber as terras prometidas. Viviam da agricultura e moravam em casas de barro. Mais tarde, ao longo do século XIX, a cidade começou a receber várias etnias, tais como portugueses, imigrantes europeus de várias origens, escravos africanos e espanhóis provenientes do Prata.

Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71), com habilitações em nível de 2º grau, concedeu, através do Conselho Estadual de Educação, em 1972, o reconhecimento à Escola, que passou, então, a denominar-se Colégio Nossa Senhora da Glória. De 1979 a 1985, Irmã Maria Olinda Enzweiler dirigiu o Colégio Nossa Senhora da Glória. Assim consta no relatório:

Mulher atenta à realidade social e aos apelos da Igreja, dinamizando Projetos de Promoção Humano-Cristã na Vila Graciliano, do Bairro Glória onde foram atendidas crianças, jovens e adultos, através da Catequese, Artes Manuais, Assistência Religiosa e Cultural.¹⁹

No município de Viamão,²⁰ a Sociedade Educação e Caridade, em nome da expansão, também instalou um colégio juntamente com internato.

Por ser próxima a Porto Alegre, a cidade foi considerada ponto estratégico nas batalhas pelos militares, em 1835, na Revolução Farroupilha. Viamão ficou na condição de vila até o ano de 1841. A data de fundação do município é de 14 de setembro de 1741 e foi dos primeiros núcleos de povoamento do Estado, formado por portugueses, paulistas, escravos e lagunenses. Uma das causas da origem da cidade está relacionada com a vinda dos primeiros casais açorianos que se instalaram em Viamão, antes de se dirigirem a Porto Alegre.



Figura 5 – Primeiras turmas e construção do Colégio Stella Maris de Viamão – 1938.
Fonte: <www.colegiostellamaris.com.br> Acesso em: 24 out. 2009.

A construção do Colégio Stelamaris em Viamão ocorreu na década de 30 para suprir as necessidades na área da educação, pois em fins de 1930 a cidade

¹⁹ Fonte: <www.colegiogloria.com.br> Acesso em: 24 out. 2009.

²⁰ A cidade de Viamão tem origem na disputa de territórios que havia entre Laguna e a Colônia do Sacramento por portugueses e espanhóis. Antigamente, era caminho das vacarias e do contrabando de mulas entre Potosi e Sorocaba. Por isso, era conhecido como Campos de Viamão. Os primeiros habitantes do lugar eram os índios mbyá-guaranis e caingangues.

não dispunha de meios suficientes para atender à demanda educacional de crianças e jovens, devido ao crescimento populacional. Essa situação gerou certa preocupação às autoridades locais e também eclesiais. O Padre José Breitenbach, Vigário da Paróquia, para ajudar a resolver a situação, solicitou à Superiora Geral, Madre Maria Amélia de São José, um colégio assumido pela referida ordem religiosa. Sendo assim, no dia 24 de fevereiro de 1938, chegaram de Porto Alegre, as três (03) primeiras Irmãs, junto com a Coordenadora Geral, Maria Imilda do Santíssimo Sacramento. Foram recebidas calorosamente pela população da cidade e pelo Padre José Breitenbach. Havia também representantes de setores da sociedade e autoridades do lugar. Em março do corrente ano, iniciaram-se as aulas, com 56 alunos. Num primeiro momento a escola funcionou no Prédio do Cine Clube, pois foi cedido gratuitamente para esse fim. A Escola recebeu o nome de Escola Stella Maris, em homenagem a Nossa Senhora.

Nos primeiros dias, as Irmãs faziam as refeições numa pensão. Em seguida, elas passaram a cozinhar na própria residência, numa cozinha improvisada. Em seguida, instalaram um dormitório num cômodo do Clube, pois faltava lugar na residência. A água potável era fornecida por uma casa vizinha. Enquanto isso era erguido o edifício da Escola, na Av. Cel. Mário Antunes da Veiga, 453, numa chácara, (onde está até hoje), pela população e com a colaboração do Vigário local e do Prefeito Municipal, Prof. Antônio Viana Barreto.

No dia 24 de junho de 1938, as Irmãs fizeram sua mudança para o novo prédio, sendo as despesas custeadas pelo Prefeito municipal. Findo o período de férias de junho, reiniciaram-se as aulas já no novo prédio, com a frequência de cento e vinte alunos externos e duas internas. Ainda, no início de agosto, foi aberto um curso de Datilografia, oficializado em setembro do mesmo ano. Assim, o primeiro ano letivo, em 1938, foi encerrado com a matrícula de cento e quarenta e oito alunos externos, duas alunas internas e duas semi-internas.

Logo foi necessário aumentar o espaço físico da Escola com novas dependências. Então foi construído o refeitório para as alunas internas e para as Irmãs. Também uma cozinha e novas instalações sanitárias. A fim de resolver o problema de água potável, recorreu-se à perfuração de um poço. No ano seguinte (1939) foi construída uma rouparia para vinte e três alunas internas. E desde o início houve dedicação da parte das Irmãs na promoção da instrução religiosa e moral dos alunos.

A Sociedade Educação e Caridade foi uma instituição educativa que, a partir de sua proposta de ampliação como ordem religiosa, prestou muitos serviços na área da educação, principalmente no interior do Rio Grande do Sul. A expansão de inúmeras escolas exigiu, de certo modo, a criação de um Projeto Educativo próprio, como forma de manter a unidade na ação educacional a partir da proposta da fundadora Bárbara Maix.

Houve expressiva colaboração na formação e educação de crianças e jovens, principalmente das regiões de colonização alemã e italiana. Apesar de a grande maioria das Irmãs contar apenas com a formação interna (etapas da formação religiosa) e com o magistério, elas assumiram a direção dos estabelecimentos, muitos desses hoje centenários. Um dos fatores que fez com que houvesse grande incentivo na linha da expansão foi a demarcação de território e a missão de formar pessoas para o seguimento da doutrina católica. Outro fator que dava suporte à gestão e administração nas escolas era a formação a partir de entidades ligadas à Igreja e às próprias escolas confessionais. As mudanças na Igreja trouxeram grandes benefícios às congregações religiosas no sentido de buscar aperfeiçoamento e qualificação pessoal e profissional. Assim, para organizar e conduzir as escolas, as Irmãs elaboraram um documento denominado Projeto Educativo.

7 EXPERIÊNCIAS NA GESTÃO ESCOLAR CONTADAS ATRAVÉS DE HISTÓRIAS DE VIDA

Neste capítulo, analisam-se as experiências de gestão através da vivência de mulheres religiosas como diretoras no contexto das transformações da educação escolar católica a partir do Concílio Vaticano II e, especialmente, de Medellín e de Puebla.

Nas entrevistas, há um resgate das práticas de gestão através das memórias. O exercício de recordar e também de racionalizar sobre as questões e situações vividas em tempos passados, faz com que a memória seja um fenômeno sempre recente. No dizer de Nora (1993, p.13), a memória é “um elo vivido no eterno presente”, que nos possibilita reconstruir as histórias passadas.

Minha experiência com as entrevistadas foi um tanto interessante. Prestes a completar 80 anos de idade, no mês de julho de 2009, Irmã Maria Olinda (ENTREVISTADA 1), percebi, ainda possui uma jovialidade e um entusiasmo pela vida que contagia as pessoas. Num primeiro momento, ao explicar sobre minha pesquisa na área da gestão na educação das Escolas da Sociedade Educação e Caridade, ela concordou sem problemas em realizar uma entrevista gravada. Até falava com muita empolgação de seu tempo de atuação como diretora em três colégios, a partir da década de 1960, em três cidades diferentes (Encantado, Lajeado e Porto Alegre). Entretanto, quando chegava o dia combinado para a entrevista, ela sempre encontrava uma desculpa. Na primeira e na segunda vez, disse-me que havia esquecido e que marcara outro compromisso na paróquia. Portanto, era melhor deixarmos para a semana seguinte. Na semana combinada, também havia esquecido e tinha outro compromisso. Então resolvi deixar as perguntas para ela ir dando uma olhada, ir se familiarizando com o conteúdo e até mesmo lembrando de alguns fatos, experiências e acontecimentos ocorridos durante a sua gestão. Chegando o dia da entrevista (terceira vez), ela me perguntou: “Mas, afinal de contas, o que mesmo você quer saber?” Expliquei novamente que gostaria de saber sobre a forma de gestão na época em que havia assumido a direção das escolas, e que me contasse um pouco de sua experiência. Então, ali mesmo na cozinha, em pé, ela começou a me relatar. Eu liguei o gravador, ela me perguntou o que é que eu estava fazendo, eu disse que, conforme o combinado, eu precisaria gravar, senão perderia muitas das informações preciosas que ela estaria me

relatando. Ela concordou, mas sempre preocupada com a forma de falar, pois disse que a sua fala não era uma fala para ser gravada, pois havia muitos erros de português.

Como eu não tinha mais tempo, pedi então que respondesse um questionário com dados sobre a família dela e sua origem, por que havia decidido ser Irmã religiosa, etc. Ela então disse que iria escrever e que depois me passaria o texto. Na semana seguinte, ela ainda não havia respondido tudo. Então pediu para eu escrever enquanto ela iria me relatando, pois já não tinha tanta habilidade na escrita. Assim fizemos. Fui conversando com ela e escrevendo os relatos sobre sua gestão. Respondendo às perguntas do questionário, disse-me que estava prestes a completar 80 anos de idade e que havia iniciado sua vida como diretora aos 29 anos de idade, na cidade de Encantado, no ano de 1961.

A Entrevistada 2 (Irmã Zóile Herrmann), atual diretora do Colégio Stella Maris de Viamão, conta com 71 anos e também iniciou sua vida como diretora aos 27 anos, no Colégio Stella Maris de Viamão, de 1964 até 1967. Depois disso, Zóile Herrmann foi transferida para a Escola São Pedro, de Gramado, e atuou como professora de Português e Francês. Em 1996, vinte e nove anos depois, retornou para o mesmo estabelecimento – Colégio Stella Maris, e assumiu a direção, estando até os dias de hoje.

Diferente da primeira entrevistada, Irmã Zóile Herrmann prontamente disse que me auxiliaria na pesquisa. Solicitou que mandasse via e-mail o questionário, para que, quando eu fosse conversar com ela, na data marcada, ela pudesse estar em condições de conversar sobre as questões solicitadas. Ao chegar lá, no dia combinado, ela já havia respondido todas as perguntas e me entregou as respostas impressas. Mesmo assim, eu quis conversar com ela mais um pouco. Eu disse a ela que, apesar de ela ter escrito, eu iria gravar a nossa conversa. Diferente da primeira entrevistada aceitou naturalmente e disse que não se importava.

Dessa forma, para entender melhor as narrativas de gestão vivenciada pelas entrevistadas, organizou-se o trabalho por dimensões, na seguinte ordem: **pessoal** (família, origem, concepção de educação e de religião); **formação acadêmica**; **administrativa e financeira**; **social** (relação com a comunidade escolar, Igreja e órgãos públicos).

A análise das experiências iniciam pela dimensão pessoal das entrevistadas, considerando sua origem, família, número de irmãos, concepção de educação e de

religião, bem como outros fatores que influenciaram na decisão de tornarem-se religiosas e a concepção de missão. Em cada dimensão fazemos um contraponto dos aspectos e características comuns das entrevistadas e também dos aspectos peculiares e típicos de cada entrevistada, pois são elas que irão definir e esclarecer sua concepção e visão em relação à gestão escolar.

Analisando a **dimensão pessoal** das entrevistadas, verifica-se que existem algumas características em comum. Por exemplo, em relação à origem familiar: ambas são oriundas do meio rural, são filhas de agricultores, possuem vários irmãos. Quanto à origem (descendência), a Entrevistada 1 é de origem alemã, tanto por parte de pai como de mãe. Já a Entrevistada 2, é de origem alemã por parte de pai, e italiana por parte de mãe. Por esse motivo, como diz a própria entrevistada, sempre falou muito alto, característica do povo italiano, e sempre foi muito divertida por ter convivido mais com a família da mãe, que tinha essa peculiaridade. Com relação à idade, a Entrevistada 1 atualmente está com oitenta anos e a Entrevistada 2 conta com a idade de setenta e um. Portanto, apenas nove anos de diferença. No que se refere ao lugar (posição) que ocupam em relação ao número de filhos, a Entrevistada 1 é a segunda filha dentre oito irmãos, havendo mais duas irmãs, que também são religiosas. Já a Entrevistada 2, é a oitava filha de dez irmãos, sendo cinco homens e três mulheres. Uma particularidade importante das entrevistadas em relação à família é o gosto e a valorização da música como elemento de reunião da família.

O meu avô era conhecido como tocador de flauta e tocava qualquer música. (ENTREVISTADA 1)

O meu pai tocava gaita de boca. Era só a gente chegar da escola cantarolando alguma música que ele já dizia: espera aí um pouquinho. Então corria e pegava a gaitinha de boca e tocava a música e todos nós cantávamos alegres. (ENTREVISTADA 2)

Na **dimensão educacional**, há um fator em comum que caracteriza as famílias de ambas as entrevistadas: a valorização da educação, o incentivo à leitura e à formação escolar e cristã.

Apesar de serem da colônia, meus pais eram muito interessados na educação dos filhos, principalmente das filhas. Como o município e o Estado não mantinham a escola naquela região, a Igreja construiu uma escola paroquial à qual era mantida pelos próprios pais. (ENTREVISTADA 1)

Além do incentivo aos estudos, um dado que chama a atenção em relação à Entrevistada 1, é que a família preocupava-se principalmente com a educação escolar e cristã das filhas, enquanto que a família da Entrevistada 2 tinha preocupação de que todos os filhos se formassem.

Principalmente a mãe demonstrava muita preocupação com o estudo e só queria nos ver formados. A mãe costurava dia e noite e de madrugada lia até tarde. E isso pegou em nós, o gosto pela leitura. Todos estudamos. Tenho um irmão que é advogado (dois são advogados), mas um foi seminarista e desistiu, ele fez Teologia, Filosofia, Pedagogia e fez Direito. (ENTREVISTADA 2)

Uma das garantias de estudo que os imigrantes encontraram para seus filhos e filhas era, justamente, poder contar com os internatos e as casas e escolas religiosas, tanto masculinas como femininas. Naquela época, entrar para o seminário ou nos internatos das ordens religiosas era uma das poucas possibilidades de pelo menos cursar o primário, devido à escassez de escolas no interior.

Com relação à **dimensão religiosa**, um dos elementos essenciais que se percebe é a questão da escolha da vida religiosa como uma Missão, pois está intrinsecamente ligada à família e ao cultivo de práticas religiosas. Assim, na família de ambas as entrevistadas, é possível verificar que havia muita devoção, respeito e valorização às orações e à participação nas missas e celebrações comunitárias. Esse é um dos motivos que tem influência direta com a decisão de seguir a vida religiosa.

Rezávamos todas as noites em casa. Desde meus nove anos demonstrei inclinação para a Vida Religiosa. Despertei esse sentimento através da leitura do Calendário Inaciano. (ENTREVISTADA 1) A religião era de muita importância, porém, dificilmente rezávamos em casa, íamos à missa todos os domingos. (ENTREVISTADA 2)

Pesquisas de Grossi (1998) apontam três aspectos importantes da dimensão religiosa relacionados à opção de assumir o papel de religiosa. Isso se dava principalmente nas famílias de imigrantes camponeses de descendência italiana e alemã. O primeiro aspecto é a proveniência dessas candidatas à vida religiosa. A grande maioria era oriunda do meio rural, portanto, filhas de agricultores (colonos). Outra característica evidente na dimensão religiosa era a busca do convento ou casa de formação para a vida religiosa como um espaço seguro para estudar e também como realização pessoal. E o terceiro aspecto dessa dimensão era o

incentivo da própria Igreja Católica, convocando as famílias à vivência do cristianismo, isto é, em seus discursos, a Igreja fazia um apelo para que as famílias cultivassem e vivessem como verdadeiros cristãos, incentivando os filhos e filhas para a missão de ser religioso (Padre) ou religiosa (Irmã).

O pai colocou as filhas num internato de Irmãs (Irmãs do Imaculado Coração de Maria) para terminarem os estudos e para que se tornassem boas cristãs. (ENTREVISTADA 1)

Minha mãe sempre dizia que os cinco guris podiam ser padres, mas freira ela não queria nenhuma. Desde pequena, eu tinha quatro, eu dizia: quero ser Irmã, mas também quero ser professora. E brincava muito, tanto de irmã como de professora. Fui aluna desta Congregação, na educação infantil, em Encantado. Talvez tenha surgido a ideia neste tempo. (ENTREVISTADA 2)

Nesse sentido, era uma vantagem para as famílias que tinham suas filhas e filhos atendidos na parte educacional e cristã, e, ao mesmo tempo, a Igreja e as ordens religiosas adquiriam, por assim dizer, novos membros. No caso da Entrevistada 1, a preocupação de seus pais era proporcionar uma boa educação e formação às filhas, por isso elas foram para o internato, para que se tornassem “boas cristãs”. A família delegava às religiosas a formação cristã das filhas. Já a Entrevistada 2 atribui sua vocação (realização pessoal) à experiência com as religiosas na escola, quando pequena. A Entrevistada 1 atribui sua vocação a leituras religiosas feitas pelo calendário de uma ordem religiosa masculina.

Em relação à **formação acadêmica e profissional**, reforça-se o que discute Venturin (2001) sobre a mulher religiosa e o compromisso assumido em nome da Missão e da Obediência. Segundo a autora, mesmo sem habilitação, a mulher religiosa exerceu atividades e trabalhos para os quais não estava profissionalmente preparada, tendo somente as etapas da formação interna. Um dado que chama atenção neste estudo é que dependendo de quem estava à frente da ordem religiosa, não havia muito interesse na formação profissional como elemento agregador de segurança para as diretoras das escolas. Aos poucos, porém, as mudanças ocorridas na área da educação obrigaram essas instituições a buscar e a investir na formação de seus membros. Porém, isso aconteceu de forma lenta e gradual.

Um fator importante que influenciou a profissionalização da mulher na vida religiosa feminina foram os Concílios, em nível de Igreja, e as mudanças sociais, econômicas e educacionais, que chamavam a atenção para uma formação voltada

para a competência e à profissionalização. Essa realidade fez com que houvesse interesse de atualização pessoal e profissional. Desse modo, a busca por qualificação fez com que as religiosas assumissem a direção das escolas, com mais segurança e propriedade.

Azzi (2007) afirma que essa mudança de mentalidade que ocorreu na Sociedade Educação e Caridade, com relação à capacitação intelectual e profissional, teve seu início no Concílio Vaticano II, que possibilitou às Irmãs seu aperfeiçoamento através de cursos em diversas áreas do conhecimento. Por isso, um grande número de religiosas voltou aos bancos escolares para fazer cursos de Primeiro e Segundo Graus, Universidade e especialização profissional. Embora esse fosse um período de busca de alternativas para a formação acadêmica, para algumas diretoras o processo de profissionalização poderia ter iniciado bem antes.

Vejo que a Congregação perdeu muito por ter ficado tanto tempo sem se preparar. Somente na década de 1990 é que fui fazer meu primeiro curso de administração escolar, embora já estivesse há muito tempo na direção da escola. Era toda uma cultura da época que vinha desde a família. (ENTREVISTADA 2)

Quanto à **formação profissional**, ambas as entrevistadas têm Curso Superior na área das Ciências Humanas. Entretanto, na área administrativa, a Entrevistada 1 realizou um curso de pequena duração, no seu primeiro ano de direção da escola, enquanto a Entrevistada 2 cursou só anos mais tarde.

Em Porto Alegre cursei o Ginásio Clássico no Colégio Estadual Júlio de Castilhos e, a seguir, a Faculdade de Letras Anglo-germânicas na Pontifícia Universidade Católica – PUC. Durante a faculdade fiz 8 cursos para lecionar Inglês. Nesse mesmo período, lecionei Língua Inglesa no Colégio Dom Feliciano, em Gravataí. Quando fui morar em Encantado no primeiro ano de direção, fiz o curso de curta duração para administradores. (ENTREVISTADA 1)

Fiz o Ginásio e depois Letras Português/Francês. Fiz Administração Escolar somente em 1995. Isso me ajudou bastante, mas a prática, todo esse tempo sempre em escola é que valeu mais. (ENTREVISTADA 2)

Pode-se inferir que há uma valorização maior da Entrevistada 2 em relação à prática de gestão em detrimento da formação teórica específica. Isso acontece a partir da forma como ela teve que assumir a direção desde a primeira vez, e devido aos critérios utilizados pelas mães para colocá-la na direção das escolas.

Não havia preocupação em preparar as diretoras, apenas as mães escolhiam quem tinha tino e era só. Quando eu estava aqui em 1958, a Mãe da época, Mãe Nadir Bertoldo, disse que eu não precisava estudar porque eu me virava igual na direção. (ENTREVISTADA 2)

Para Romero (2009), a questão da mulher no que se refere à sua responsabilidade em assumir cargos administrativos, sempre suscitou questionamento sobre sua competência. A autora também acentua que é preciso compreender que a condição da mulher na sociedade patriarcal condicionou-a a três tipos de ambiguidade.

O primeiro tipo de ambiguidade está relacionado ao rebaixamento da mulher como submissa no que diz respeito ao conhecimento e ao saber. A mulher sempre acha que sabe menos, ou delega ao homem a possibilidade de apropriação de novos saberes. Em segundo lugar, a mulher, mesmo assumindo cargos de gerência, na maioria das vezes, tem uma “fala sofrida,” apesar do lugar que ocupa. É como se ela não fosse digna do cargo de comando. E um terceiro equívoco apontado pela autora é em relação à desigualdade entre homem e mulher. A mulher, não raro, se percebe como aquela que tem medo de ser bem sucedida em suas ações como administradora. Assim, parece ser impossível realizar seu trabalho com competência e ser reconhecida como uma boa profissional por ela mesma e pelos demais. Parece que nunca o mérito é seu.

Demartini e Antunes (2002, p. 87-88) também refletem essa questão, afirmando que esses equívocos se ancoravam em argumentos que condicionavam a mulher ao papel de mãe, esposa e do lar. Por isso, assumir um cargo administrativo era direito e dever do homem. Alegava-se que o motivo era a seriedade do cargo. Assim, em relação à gestão de escolas, “dos professores homens não se exigiam normalmente cursos de especialização como fundamento para suas promoções ou nomeações: “tudo era fácil”. Não era difícil a ascensão dos homens aos cargos de administração, pois “a eles eram destinados, em primeiro lugar, os cargos de direção, inspeção e cargos técnicos e administrativos. Eram deles, ainda, até o fim da Primeira República, os cargos de professores das escolas normais do estado”, enquanto que para a mulher sobrava a sala de aula.

No entanto, nos colégios administrados por religiosas acontecia o oposto. Se nas escolas públicas eram os homens que detinham o poder na direção e na inspeção escolar, nos colégios regidos por religiosas havia a tradição da mulher na

direção e condução do estabelecimento. Assim, as diretoras, denominadas Madres, organizavam e conduziam a escola e eram vistas como modelo a ser seguido. Os colégios administrados por religiosas eram vistos pelos pais como lugar seguro e confiável para colocar seus filhos e filhas, uma vez que as Irmãs transmitiam segurança na condução do estabelecimento.

Os pais valorizavam muito a educação das Irmãs. Havia já uma tradição de que, nos colégios das Irmãs, tudo era levado com muita seriedade: estudo, trabalho, formação, valores. Já era tradicional as Irmãs serem diretoras, por isso éramos muito respeitadas, mesmo no comércio a gente era muito bem vista como Irmãs. Eles (pais) achavam que nós éramos grandes administradoras. Isso mais no interior, mas aqui em Porto Alegre não foi a mesma coisa. Praticamente, a gente só tinha ação na escola e com os pais. (ENTREVISTADA 1)

O relato da Entrevistada 2 também confirma essa situação de estabilidade e segurança em relação aos pais em confiar a educação dos filhos às religiosas, apesar de apresentar algumas características que, para uma religiosa, na época, talvez soasse um pouco estranho.

Os pais sentiram muita segurança. Uma escola séria. Eu sempre fui muito palhaça, mas na sala de aula sempre fui muito durona. Aqui também, sou muito durona: hora de brincar, hora de trabalhar, trabalho; de quem a gente lembra, dos professores que nos exigiram. Os pais diziam e dizem que trazem os filhos pra cá por causa da segurança e do ensino. Aqui na escola, o principal é a formação porque junto com o conhecimento nós queremos formação. Eu brinco, eu conto piada, mas também se tiver que xingar, eu xingo. O pior papel da diretora é mandar alguém embora, essa é a pior coisa que a gente tem que fazer. (ENTREVISTADA 2)

A Entrevistada 2, na sua condição de diretora, visto como um cargo sério, sabia manter um bom relacionamento afetivo e criar um ambiente agradável a partir de sua característica pessoal: o bom-humor.

Um elemento que se destaca é a dificuldade de ter que despedir as pessoas na sua função de diretora. Certamente isso se deve ao seu jeito afetivo de apegar-se às pessoas com quem trabalha, gerando dificuldade no momento de ter que tomar decisão de desligar um funcionário da escola.

Nesse sentido a preparação profissional da diretora é muito importante, uma vez que é preciso tomar decisões administrativas, observando-se as leis trabalhistas. Não é possível agir somente com o coração. A razão e as leis devem manter a direção de um estabelecimento escolar alerta.

É claro que se deve ter presente que, ao estarem inseridas nessa realidade, as religiosas eram envolvidas pela ideologia patriarcal, na qual a educação da mulher limitava-se quanto muito a saber ler e fazer algumas contas para poder administrar o interior de seu lar. Esse foi um dos motivos que não permitiu o avanço da mulher religiosa na área do conhecimento e aperfeiçoamento intelectual e profissional. Assim, por muito tempo, sem estarem devidamente preparadas, mas em nome da Missão e da Obediência, iam assumindo seu papel de professoras, diretoras, vice-diretoras, secretárias, etc, conforme as necessidades da Congregação, passando por grandes aflições devido à falta de estudo.

Atuei como vice-diretora no colégio Glória. Na verdade eu sabia mais que a diretora. Todos os professores vinham me perguntar as coisas e eu dava conta do recado. Eu acho que o que me destacava na administração era a perspicácia. Nessa época eu não tinha administração, eu não queria fazer, mas depois aqui em Viamão eu resolvi fazer. Eu assumi e tô aqui até hoje. (ENTREVISTADA 2)

Em relação à **dimensão administrativa**, o compromisso de assumir a direção das escolas fazia parte, em especial, do cumprimento de um dos votos religiosos: o da Obediência. É importante esclarecer esse ponto, pois o ato de obedecer implicava cumprir regras e normas. Na vida religiosa, desobedecer dizia respeito a não aceitação da missão que lhe fora confiada, pois cumprir em sua plenitude esse voto era uma das características que definia a pessoa que tinha 'vocação' para a vida religiosa. Portanto, era um dos fatores que determinava assumir os trabalhos, mesmo sem habilitação. A ideia era de que a própria condição de vida assumida, no caso a vida religiosa, já lhe dava condições para assumir o trabalho ou a função como uma obrigação. Essa missão era entendida como o cumprimento do trabalho em obediência aos superiores, dedicando-se ao próximo, de forma gratuita e responsável. Portanto, dá-se ênfase à Missão, tendo sempre presente que Deus escolhe, determina e confia na execução responsável do trabalho. Conforme o Projeto Educativo da Sociedade Educação e Caridade, assumir um trabalho era visto como sendo uma consequência

da união com Deus e da devoção à Santíssima Trindade decorrente da percepção clara e definida da MISSÃO para a qual se sente enviada. Percebe que a iniciativa é de Deus; mas, ao mesmo tempo, sente que Deus conta com ela para concretização do seu projeto de amor, especialmente no serviço aos mais pobres e necessitados. (CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA, 2004-2009, p. 28)

Werle (2006) aponta que diante dessa necessidade de formação adequada, na vida religiosa feminina, fazia-se uso da formação interna – etapas de formação, como uma maneira que possibilitava às Irmãs assumir a direção de escolas sem a devida habilitação. Desse modo, no momento em que a pessoa decidia ser religiosa, já assumia, como parte da missão de ser consagrada, os trabalhos que lhe eram confiados, não importando o tipo de atividade que exerceria ou se estaria habilitada para assumir tal cargo. Outro fator que dava certa segurança ao assumir a direção das escolas estava ligado aos votos assumidos na vida religiosa, principalmente o Voto de Obediência. As religiosas diretoras eram mulheres que não faziam separação entre o ser diretora e ser dona de casa ou mãe de família. Eram mulheres que tinham uma só missão ligada à evangelização das almas e à formação católica. Não eram mulheres/diretoras, mas religiosas diretoras. Desse modo, a sua identidade de diretora era consequência da missão por ser membro de uma congregação religiosa. Outra característica dessa gestão era a formação interna, que oferecia conhecimento suficiente para que pudesse exercer sua função na direção dos estabelecimentos escolares (WERLE, 2006).

Portanto, é Deus quem a escolhe para assumir a Missão. Porém, nesse sentido, a Entrevistada 2, novamente extrapola a questão da obediência às regras estabelecidas, ou seja: obedecer ao que a Madre Superiora, em nome de Deus estava ordenando.

Saí do Noviciado em 1958 e vim para cá (Viamão) em 1964 para assumir a direção. Nunca escolhi ser diretora. Fui diretora (Madre) com apenas 27 anos (coisa inédita na Congregação, pois tinha que ser pessoa de mais idade). Depois, sempre me “perseguram” para assumir a direção e eu dizia: estudei para ser professora e não diretora. Em 1967 fui transferida para Gramado, na Escola São Pedro. Em 1971 era pra assumir uma escola em São Leopoldo: Lar da Menina. Também não aceitei (cabeça dura). Em 1971, fui para o colégio Glória. Foi aí que me mandaram fazer a faculdade. Em 1982, era para eu assumir a direção do Colégio Mãe de Deus e eu “neguei fogo”, não quis e fui ser vice-diretora por onze anos. (ENTREVISTADA 2)

Mesmo sem nunca ter pensado em assumir a direção de uma escola, a insistência por parte das madres superiores era constante. Um dado chama a atenção da Entrevistada 2: a extrapolação às regras. Mesmo sabendo que a obediência deveria ser seguida, ela teve coragem de dizer “não”, e chama de “perseguição” o fato de, constantemente, ser convocada a assumir a direção de escolas.

Para discutir a questão desobediência e do modo de agir da Entrevistada 2, trago presente a teoria de Foucault em sua discussão sobre as formas de poder e do saber e o disciplinamento de corpos. Muchail (2004) reflete sobre o referido autor destacando que a dominação do poder a partir da disciplina do corpo está diretamente relacionado com a obediência a uma ordem. Assim sendo, as instituições, de um modo geral, têm o poder de ajustar em seu espaço cada indivíduo, o que permite conhecê-lo, analisá-lo, e organizá-lo conforme aquilo que se quer dele.

Em 1994, queriam que eu assumisse o Stellamaris. De novo, não aceitei e insistiram tanto que em 1996, acabei aceitando por apenas um ano e ainda aqui estou. Em anos anteriores também havia pedido para vir para o Stellamaris na direção (tempo da Irmã Adylles – Superiora Geral da época (risos). É claro que não vim. (ENTREVISTADA 2)

Foucault (ARAÚJO, 2008, p. 38) afirma ainda que, em relação à dominação do corpo e à obediência às regras e normas, já no século XVIII, prevaleciam três grandes códigos explícitos que regiam as práticas sexuais como forma de poder sobre corpos e mentes: o direito canônico, a pastoral cristã e a lei civil. Para o autor, se o corpo é produto do poder, ele também é, ao mesmo tempo, produtor de resistência, de desafio, de oposição e de rebeldia. Assim, o lugar do sobrenatural, da magia e das brechas das normas eclesiais, também podem ser apropriados e re-elaborados em espaços de resistência às normas reguladoras. Essas ações, necessariamente, não precisam ser organizadas ou planejadas de forma coletiva, pois basta um ou mais "corpos que não importam" as leis reguladoras para interferir na composição simbólica que regula as relações de poder-dominação.

As práticas disciplinares estão presentes entre militares, nos conventos e nas universidades. A diferença é que, a partir do século XVIII, aproximadamente, o tempo passa a operar como fator de utilidade para sujeitar o corpo individualmente. No exemplo do exército sobre o adestramento dos soldados ou nas fábricas, cada corpo (indivíduo) ficava ligado a outro, de modo a aceitar com mais facilidade as ordens ditadas, possibilitando, assim, o avanço das estratégias no exército e a eficácia no trabalho. Essa foi a forma encontrada para que todos respondessem imediatamente ao que lhes era pedido, pois qualquer sinal de desobediência ou desatenção de um indivíduo, ficava evidente (MUCHAIL, 2004).

Dando-se continuidade à discussão e reflexão da dimensão administrativa e das experiências de gestão nas escolas da Sociedade Educação e Caridade, destaca-se ainda outra função da diretora: ser responsável pela organização e harmonização do ambiente escolar. A Entrevistada 1, na sua descrição de “difícilmente estar na sala da direção”, leva-nos a compreender que estava sempre circulando pela escola e atenta a tudo o que acontecia na escola. Não era uma diretora de gabinete, como se costuma dizer. “Eu nunca parava na minha sala. Enquanto tinha aluno dentro da escola eu não parava na minha sala durante o dia. Eu caminhava muito” (ENTREVISTADA 1).

Havia uma preocupação em fornecer o apoio necessário ao trabalho educacional desenvolvido pelos professores e funcionários, através do acompanhamento e gerenciamento da escola como um todo, perpassando pelas salas de aula, setores administrativos e pedagógicos. Ainda no que se refere à harmonização do ambiente escolar e o bom relacionamento entre todos, a Entrevistada 2, novamente, desobedece à regra e torna a sua própria sala em local de descontração e convivência fraterna. “A sala da direção como espaço de encontros. Nós Irmãs dançávamos nesta sala e uma Irmã foi reclamar que eu não tinha mudado nada” (ENTREVISTADA 2).

Assim, a sala da mãe diretora que, num primeiro olhar, deveria ser sinônimo de seriedade e respeito e, portanto, lugar onde somente a mãe tinha acesso e alguns escolhidos, aos poucos tornar-se espaço de convivência alegre e saudável. É o extrapolar a “ordem” vigente. Isso causa escândalo até em algumas Irmãs, colegas da diretora, para quem de certa forma causara estranhamento, pois, segundo elas, a Mãe (ENTREVISTADA 2), depois de assumir a direção da escola, não mudara nada. Pelo contrário, estava tornando a sala da direção em “salão de baile”.

Quanto à **dimensão financeira** e **captação de recursos** para as escolas, compreende-se que os recursos, muitas vezes, eram escassos e, por isso, motivo de muita preocupação. Era preciso então fazer parcerias com a comunidade local através de pais, comerciantes, prefeitura, etc. A partir dos relatos das entrevistadas, percebe-se que cada município apresentava uma realidade diferente e exigia das diretoras estratégias de busca de recursos para a manutenção da escola. Conforme constata a seguir:

Só em Lajeado encontrei dificuldades financeiras, mas os pais e a prefeitura me ajudavam. Até financiavam o material de construção para podermos construir. No Glória, nós nos sustentávamos. A Irmã que me antecedeu foi a Irmã Helena Comerlato e ela deixou a escola muito bem. A Associação de Pais e Mestres era muito forte, o Clube de Mães também sempre ajudaram no material escolar dos alunos pobres. Mas, nunca precisamos de dinheiro para a escola. (ENTREVISTADA 1)

A Entrevistada 2 apresenta sérias questões em relação ao aspecto financeiro da escola. O internato funcionava concomitante com a escola, no período de 1960. Havia uma grande demanda de alunos que vinham para a escola devido às bolsas de estudo concedidas pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Educação e Cultura. Era uma forma de possibilitar que meninas e meninos de Porto Alegre pudessem frequentar o internato. Porém, aos poucos foram ficando escassos os recursos e os internatos foram sendo fechados.

A partir dos relatos das entrevistadas em sua função administrativa, é possível identificar o quanto era difícil manter a escola de portas abertas.

Eram muitas as crianças que vinham de Porto Alegre para nossa escola que também funcionava como internato em Viamão. Eu tinha pena de alguns porque os pais nunca vinham visitar e aquelas crianças ficavam ali, nos finais de semana. Passavam-se meses e ninguém vinha a não ser para buscar no final do ano. Os alunos tinham bolsa de estudos. Deus sempre foi bom pra mim, a gente não tinha dinheiro assim, mas nunca passamos fome, na casa chovia muito, a escola era precária e muitas vezes tivemos que correr com as crianças por causa da chuva, molhava os colchões. Na primeira vez que assumi aqui, tinha 27 anos, os desafios eram a falta de dinheiro e a maioria dos alunos era interno com bolsa de estudos que o governo custava demais a pagar. Isso nos custava muito caro. (ENTREVISTADA 2)

Anos mais tarde, quando retornei, a escola estava para ser fechada e eu fazia força para que isso acontecesse, porque eu não queria vir pra cá. Quando vim, em 1994, contava com 59 anos. A escola operava em vermelho, somente saímos do vermelho no ano que assumi a direção, não por mim causa, é claro, mas pela graça de Deus. A escola contava com trezentos alunos. (ENTREVISTADA 2)

Outro aspecto que chama a atenção é a participação em outras instâncias da sociedade. Isso caracteriza a **dimensão social**, ou seja, a relação com a comunidade local, através da participação em órgãos públicos. A Entrevistada 1 teve uma atuação constante como cidadã, assumindo trabalhos, além da direção interna dos estabelecimentos escolares da Sociedade Educação e Caridade. Nesse sentido, atuou em parceria com as autoridades locais, sugerindo mudanças e auxiliando os órgãos públicos e também a organização de um Clube de Mães para atender às pessoas necessitadas das vilas e bairros próximos ao Colégio. Em seu relato,

percebe-se uma grande intimidade com as autoridades locais. A impressão que se tem é que, muitas vezes, ela fez o papel de conselheira do prefeito e de coordenadora de alguns órgãos. Cabe lembrar aqui de uma das características da gestão: ter visão da realidade. A diretora é alguém que tem noção das necessidades da escola e também da localidade onde a escola está inserida.

Lá em Encantado eu mandava no prefeito (risos). Tudo que eu precisava ele me auxiliava. Em Lajeado também. O prefeito me consultava quando precisava fazer alguma coisa importante. Uma vez ele me pediu o que eu achava que precisava melhorar na cidade naquele momento. Eu disse que seria interessante ele canalizar os dejetos humanos que, na época, só havia latrinas, não havia encanamento e tudo ia parar no rio. Então ele começou um trabalho de encanamento de dejetos e a implantação de banheiros nas residências. Também sugeri sobre a colocação de sinalizas em alguns pontos da cidade de Lajeado. (ENTREVISTADA 1)

Um dado interessante é que a Entrevistada 1, desde o início de sua vida como diretora, sempre atuou em outras escolas ou em outros órgãos da comunidade, como professora e também como colaboradora nas decisões que implicavam mudanças na área de ensino do município, enquanto que a Entrevistada 2 atuou exclusivamente nas escolas da rede da Sociedade Educação e Caridade.

Eu lecionava também no Colégio Estadual de Encantado, pois fiz concurso e ingressei no Magistério Público Estadual. Agora, o Colégio Glória, no bairro, ele era respeitado. Porque inclusive quando foi fundado no bairro aquele grupo comunitário do PT (pausa), Orçamento Participativo, acho que era. Nós, tínhamos, inclusive, um grupo de normalistas, uma vez por semana, na vila Graciliano Ramos. Nós compramos um chalezinho, no bairro. O Clube de Mães deu um fogão a gás e os pais deram um botijão de gás e mantinham isso pra nós. Fazíamos um trabalho social e educativo. Chamávamos as crianças, levamos quadro negro, cadeiras. Então, as normalistas davam aula pra crianças em idade pré-escolar. Então, aos poucos nós fomos educando. Até as diretoras de outros colégios diziam: Irmãs, que trabalho bom que vocês estão fazendo porque, quando pegamos essas crianças no primeiro ano, conseguimos fazer com que elas fiquem sentadas e obedeçam às ordens. (ENTREVISTADA 1)

Segundo pesquisas realizadas por Shierholt (1997), a Entrevistada 1 apresenta ainda uma lista extensa de participação em outras instâncias, principalmente no município de Lajeado, onde se destacou no empenho da legalização dos cursos existentes na Escola Madre Bárbara, segundo as normas do Conselho Estadual de Educação. Teve importante atuação na equipe de criação da Faculdade de Educação e Letras do Alto Taquari, hoje FECLAT, pela Universidade de Caxias do Sul, oficializada em 1969. Foi a primeira professora de Literatura

Inglesa do município, lecionou no Colégio Estadual Presidente Castelo Branco e na Faculdade de Ciências e Letras, na época mantida pela Associação Pró-Ensino Universitário no Alto Taquari – APEUAT, hoje FATES. No ano de 1975, foi nomeada membro do Conselho Municipal de Educação de Lajeado. Ainda empenhou-se na preparação dos alunos para o concurso vestibular. Abriu as portas do Colégio Madre Bárbara para que a faculdade ministrasse as primeiras aulas. Logo após foi transferida para o Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, onde a APEUAT instalou as Faculdades.

Em Lajeado, ajudei no Conselho Municipal de Educação. Eu trabalhei muito. Dona Maria Ofélia que era do Conselho de Educação me chamava e pedia para eu estudar as leis do Ensino e as mudanças para assessorar as reuniões do Conselho de Educação porque eu participava dos encontros da AEC (risos). A gente sabia mais do que elas. (ENTREVISTADA 1)

Outra importante atuação da Entrevistada 1 foi na área da saúde, no sentido de unir forças para que fosse aberto o Curso de Enfermagem na cidade de Lajeado.

Fiz parte ainda da equipe que tinha como objetivo abrir o Curso Técnico de Enfermagem. Não foi fácil, pois havia somente o Curso de Letras e de Ciências Contábeis. Uma das estratégias utilizadas foi organizar uma comissão e ir falar com o Conselho de Educação. O resultado dessa entrevista foi muito satisfatória, pois alguns meses depois obtivemos a autorização de abrir o Curso de Enfermagem. (ENTREVISTADA 1)

Portanto, um dos pontos que merece ser destacado dentro da gestão da Entrevistada 1 é a sua relação e seu envolvimento, como educadora e diretora, com a comunidade local, pois fez parte da gestão escolar, inseriu-se na comunidade criando laços entre escola e comunidade. Chama ainda a atenção a atuação constante da Entrevistada 1 em âmbito local e municipal, extrapolando os muros da escola. Havia uma visão ampla no sentido de perceber a importância da educação não somente dentro dos muros da escola da Congregação. Preocupava-se com o ensino, não somente com a educação básica, mas também em nível superior.

A participação na comunidade local beneficiava também os mais pobres, através do trabalho realizado pelo Clube de Mães da escola. Isso faz parte da nova dimensão da vida religiosa a partir da Teologia da Libertação, que tinha como objetivo o trabalho com os mais necessitados, além da sala de aula tradicional. Aqui,

não é o aluno que vai até à escola. A escola mobiliza-se para ir até o aluno. Ao mesmo tempo, trabalha na promoção social das famílias, principalmente das mães.

O clube de mães teve um trabalho muito bonito. Iam sábados à tarde naquele chalezinho ensinar as mães a fazer tricô, crochê e pintura em tecido e depois até aquelas pobres iam no colégio vender e diziam: Irmã, olha que legal, eu já tô ajudando o meu marido sustentar a família com esses trabalhos manuais. Era um trabalho social e educativo (ENTREVISTADA 1).

Outro aspecto que se pode destacar dentro das dimensões das entrevistadas é a sua relação com a Igreja Católica local. As escolas católicas eram um instrumento de divulgação da doutrina cristã. Portanto, a educação era pensada, refletida e aplicada a partir de seu discurso e posicionamento em relação ao tipo de educação que deveria ser ministrado nas escolas das congregações e ordens religiosas. Destaca-se nesse item a dimensão de influência da Igreja na administração escolar.

A Igreja influenciava muito pouco na educação e na escola. Em Lajeado tínhamos padres que lecionavam no ensino religioso, mas assim... que eles influenciassem na parte da administração, não. Nem havia muito apoio. (ENTREVISTADA 1)

Desde que estou aqui, a Igreja não se envolveu em nada e ainda não se envolve. (ENTREVISTADA 2)

Apesar das entrevistadas não confirmarem a influência da Igreja nas decisões internas das escolas, percebe-se, através do histórico de abertura e expansão da Sociedade Educação e Caridade, que bispos e padres têm pleno acesso às opiniões e decisões tomadas a respeito da abertura e do funcionamento dos estabelecimentos escolares. No dizer da Entrevistada 1, não havia nenhuma interferência da Igreja na gestão. Se, por um lado a Igreja não interferia na direção das escolas nem no seu dia a dia, por outro, precisava das Irmãs que atuavam nas escolas para poder executar algumas ações na comunidade, principalmente as que diziam respeito à ajuda às pessoas necessitadas ou à arrecadação de dinheiro para a Igreja.

Houve uma grande enchente com vendaval que descobriu toda a nossa escola em Lajeado e destruiu tudo, escolas, casas, haviam muitos desabrigados. O Padre veio desesperado pedir para que as Irmãs auxiliassem o povo. Eu fiquei em casa porque tinha que comprar telhas para cobrir a casa. No Colégio Glória em Porto Alegre as festas juninas sempre foram muito concorridas. Juntávamos de 3 a 4 mil e destinávamos para

comprar material de audiovisual para a escola, mas a maior parte era para as missões, que nós entregávamos para a Diocese. (ENTREVISTADA 1)

A Igreja estava presente e funcionava mobilizando a comunidade para a abertura de escolas da Sociedade Educação e Caridade e para sua expansão. A abertura de colégios nos municípios do Estado do Rio Grande do Sul ocorria através da mobilização do pároco e da população. Essa influência acontecia muitas vezes de forma sutil e velada, e em outras circunstâncias com bastante alvoroço, pois muito mais que os órgãos públicos, o padre, em nome da Igreja e das próprias lideranças católicas locais, comunicava-se com as madres superiores para auxiliarem na educação, abrindo escolas ou ajudando a construí-las para que as religiosas pudessem trabalhar na educação de crianças e jovens. Isso é possível perceber através do histórico de cada município onde a Sociedade Educação e Caridade se instalou ou assumiu a direção de escolas.

As colônias dos imigrantes, pelo fato de estarem muito tempo isoladas, resolveram por si próprias, sem ajuda do governo, apoiar-se na experiência de seus países de origem e na celebração da fé e da religião como forma de organização social. Nesse ponto, a Igreja Católica incentivava e dava pleno apoio às ordens religiosas masculinas e femininas vindas da Europa, que iniciaram uma intensa ação missionária junto aos imigrantes (KREUTZ, 2000).

A instalação de colégios de religiosas sofreram interferência da Igreja nas regiões de colonização de imigrantes europeus. Cabia ao padre a responsabilidade de entrar em contato com uma congregação religiosa para criar uma escola católica, após ouvir os líderes da comunidade local.

Os representantes de setores da sociedade e autoridades do lugar participavam como forma de apoio à população. Houve, sim, interferência e influência da Igreja Católica na abertura e na organização das escolas da Sociedade Educação e Caridade, principalmente a partir das necessidades na área da educação.

A partir da pesquisa foi possível verificar pontos comuns das entrevistadas quanto à origem das famílias e formação cristã e valores vivenciados, que foram fundamentais para a decisão do seguimento da vida religiosa. Destaca-se como característica individual das entrevistadas a valorização do espaço escolar como local de festa e de alegria constantes. Essa era uma maneira de manter o clima

organizacional interno sempre bem motivado, de modo que o trabalho educativo fosse assumido de forma leve e dinâmica.

Destaca-se ainda a característica individual das entrevistadas. A Entrevistada 1 sempre lecionou e atuou em várias instâncias da sociedade. Inclusive os prefeitos de duas cidades pelas quais passou, tinham-na como uma conselheira. Em relação à educação no município, era ela quem trazia as novidades por ter respaldo da Associação das Escolas Católicas – AEC. É importante dizer que a Entrevistada 1 partilhava informações com as demais escolas e Secretarias de Educação, até de municípios vizinhos.

A dona Ofélia que era da Secretaria da Educação de Estrela, pedia muitas vezes pra mim ir lá assessorar elas. Eu sabia mais que elas. Isso tudo porque a AEC nos preparava bem. (ENTREVISTADA 1)

A Entrevistada 2 não relata atuação mais ampla em nível de órgãos públicos. Porém teve, também, atuação além da direção da escola, garantindo o bem-estar e a união do grupo de professores. A prioridade era a administração interna da escola. Em relação ao espaço interno, ampliou muitas salas, pátio e outros ambientes, de modo a adequar a escola, uma vez que no passado a estrutura era de internato. Ela tinha um bom relacionamento com as famílias e com a comunidade local.

As famílias sentiam que valia a pena colocar os filhos no colégio dirigido pelas Irmãs, pelo modo como conduziam a educação e trabalhavam os valores, a disciplina e a educação como um todo. Como afirma a Entrevistada 2:

Os pais diziam e dizem que trazem os filhos pra cá por causa da segurança e do ensino. Aqui na escola, o principal é a formação porque junto com o conhecimento nós queremos formação.

O objetivo deste capítulo foi o de refletir sobre as experiências e práticas de gestão de mulheres na rede das Escolas da Sociedade Educação e Caridade no Rio Grande do Sul. Daí um breve histórico dos municípios e das escolas onde as entrevistadas atuaram, tendo presente a proposta da Igreja de articular sua missão com o campo da educação. A necessidade de recorrer às ordens religiosas tinha como meta atender aos apelos da Igreja, em primeiro lugar, no sentido de formar e educar o povo para a prática e a vivência dos valores cristãos nas famílias. Ao mesmo tempo, a intenção era de que ao atender ao pedido para assumir a

educação nesses determinados municípios, seria possível a expansão da instituição religiosa. Portanto, a questão da expansão por meio da educação era uma meta na medida em que também se buscavam novos membros para a renovação da congregação.

Os relatos das experiências das entrevistadas, na função de administradoras e coordenadoras das escolas, evidenciam que o trabalho pedagógico desenvolvido priorizava a manutenção do edifício-escola, o atendimento aos professores e o relacionamento saudável interno e externo à instituição escolar. Por esse motivo, as entrevistadas eram vistas pelas famílias e pela comunidade em geral como mulheres administradoras de confiança e de credibilidade, pelo modo como atuavam no campo da educação.

7 CONCLUSÃO

As religiosas na direção das escolas da Sociedade Educação e Caridade, mesmo sem uma preparação acadêmica adequada, conduziram esses estabelecimentos com qualidade e competência, buscando unir os princípios deixados pela fundadora Bárbara Maix, a orientação da Igreja e os conhecimentos construídos no dia a dia no exercício da função.

Elas assumiam a direção das escolas tendo como base os estudos recebidos nas etapas de formação para a vida religiosa e no cumprimento da missão recebida por meio dos votos religiosos. Embora essa formação estivesse voltada ao campo religioso e à missão que iriam assumir como religiosas, buscavam formas e estratégias para administrar os estabelecimentos escolares, adequando-se ao campo da educação, sem que isso representasse uma ruptura entre o campo religioso e a Educação. Outro aspecto são as parcerias construídas com a comunidade para a autossustentação e ampliação dos espaços escolares como forma de garantir um atendimento adequado nas escolas.

Essa relação com a comunidade não acontecia apenas a partir do ambiente escolar, mas havia uma estreita relação com a Igreja. Seus documentos definiam as políticas educacionais da rede de escolas e da direção de cada escola. Houve momentos em que a escola se constituía numa extensão da Paróquia e realizava também um trabalho de missão religiosa, seguindo as diretrizes pastorais e o calendário litúrgico da Igreja. O ensino ministrado nas escolas buscava a formação da vivência de valores e princípios cristãos. A história mostra que as escolas das ordens e congregações religiosas foram também estratégicas para a expansão da Igreja.

Em contrapartida, as escolas das congregações religiosas também se beneficiaram com o trabalho da Igreja, pois ganharam crédito nas comunidades, tornando possível a expansão da rede escolar e a participação de leigos nessa missão.

A partir das experiências relatadas pelas entrevistadas, analisam-se as dimensões utilizadas pelas Irmãs na condução das escolas, apesar da pouca formação específica na área da gestão escolar. Além disso, a experiência e a vivência, como diretoras e professoras, mostram a atuação tanto na direção como em sala de aula.

A falta de formação profissional específica não impediu essas religiosas de manterem-se, ao longo dos anos, na direção das escolas, adequando-se às mudanças educacionais para atender às novas demandas na área da Educação.

A perspectiva da evangelização e a implementação da educação libertadora de Medellín e Puebla estimularam o surgimento de um trabalho mais popular, além dos muros da escola, junto às comunidades locais, com a finalidade de atender às famílias mais pobres e necessitadas.

Essa abertura garantiu a participação e o engajamento em organismos da sociedade e nas comunidades. Desse modo, conscientes do seu papel de cidadãos e sentindo-se responsáveis pela educação como um todo e não somente nas escolas, as Irmãs da Congregação do Imaculado Coração de Maria tiveram participação em espaços públicos, local e municipal. Além de assistência constante a professores, alunos e famílias, no que se refere à reivindicação de melhorias no campo da Educação e social junto aos órgãos públicos.

Enfim, cabe uma reflexão mais aprofundada sobre o papel das escolas nas suas comunidades, no sentido de avaliar a sua forma de gestão. Há de se atentar para uma renovação, no sentido de gestão e de qualificação do trabalho, sem perder suas características como instituição religiosa, com sua filosofia e carismas próprios.

As reformas políticas e as mudanças culturais das últimas décadas fazem com que as escolas estejam sempre atentas, no sentido de atualização. As escolas confessionais devem repensar, portanto, o seu papel na sociedade e buscar um novo reposicionamento na conjuntura educacional vigente.

Desse modo, é urgente estabelecer estratégias e formas para manter e propor uma educação diferenciada nos estabelecimentos escolares que ainda estão em atividade, atualizando a filosofia educacional da fundadora Bárbara Maix.

É necessário pensar uma gestão educacional escolar atualizada. Gestão escolar hoje exige criatividade, dinamismo, trabalho em equipe e muita perspicácia diante desta nova realidade. Há urgência de um debate mais aprofundado, pois o contexto atual exige uma crescente transformação na educação.

A Educação atualmente é vista como um mercado promissor, paralelamente ao poder público e às instituições religiosas, pois surgem cada vez mais empresas leigas que vendem seus serviços educacionais. Entretanto, as escolas confessionais são públicas e comunitárias, não estatais. Diferente das empresas, essas escolas não visam ao lucro. Trata-se de um grande desafio pensar a sustentabilidade e, ao

mesmo tempo, manter atual sua proposta educacional centrada também em valores humanitários e éticos. Não se trata de uma educação que apenas desenvolve habilidades técnicas e sociais, mas também trabalha valores como a solidariedade. Cortina (2005, p. 170) alerta

que é impossível construir uma sociedade autenticamente democrática contando apenas com indivíduos técnica e socialmente capacitados, porque tal sociedade precisa fundamentar-se em valores para os quais a razão instrumental é cega, valores como a autonomia e a solidariedade, que compõem de forma inevitável a consciência racional das instituições democráticas. (Grifo da autora)

Nesse sentido, a gestão escolar necessita trabalhar com a sustentabilidade e, ao mesmo tempo, manter o foco na educação integral.

Administrar é saber fazer uso, de modo racional, de recursos para realizar atividades afins, que é a finalidade da Educação. Por esse motivo, o gestor escolar deve ter em mente um plano e deve pensar estratégias, tendo clareza aonde quer chegar e por que quer chegar a um determinado objetivo (PARO,1986).

Ser gestor é aprender a administrar com sabedoria e cautela, zelando pelo cumprimento de seu trabalho e pelo bom andamento da instituição, organizando pessoas e equipes comprometidas com a proposta. Para que haja esse comprometimento coletivo, é necessário que os educadores estejam motivados, sintam-se parte da instituição e não apenas funcionários. Daí surge então o questionamento: como levar educadores e todos os que atuam na escola, com mentalidades e necessidades próprias, a trilhem uma meta comum? Esse questionamento mostra a importância de se criar uma cultura cooperativa, com estratégias consensuais. Cada um com sua especificidade, mas todos articulados numa grande rede.

Por isso, o gestor, a gestora, à frente de uma organização, tem um papel fundamental nessa missão. Consequentemente é imprescindível o aperfeiçoamento profissional e acadêmico que servirá de base para um trabalho de gestão mais qualificado. Deve estar atento para o cumprimento das metas estabelecidas, orientando e apontando diretrizes, proporcionando um ambiente agradável para que seus colaboradores trabalhem com segurança e dignidade.

Entretanto, exige-se para um trabalho articulado uma busca constante de aperfeiçoamento, formação continuada e reconhecimento profissional de todos que

atuam na escola. Formação em temáticas atuais, em novas tecnologias, administrativa, humana, ética e profissional para a missão da escola.

A pesquisa realizada deixa evidente a necessidade da realização de estudos sobre gênero no campo da gestão escolar. Muitas vezes se acredita que a mulher administra com o coração, porque é sensível e tolerante; enquanto que a administração masculina é mais racional. Essas características não são exclusividade de um ou de outro gênero, pois o que se leva em conta é a capacidade de conduzir a escola com competência e responsabilidade. Por isso, cabe aprofundar essas questões de gênero, pois enquanto instituição social voltada para educação, a escola reproduz essas desigualdades presentes na sociedade. Esses olhares diferenciados são complementares e importantes para a gestão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Identidade e vida de educadores rio-grandenses**: narrativas na primeira pessoa (... e em muitas outras). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- ALONSO, Myrtes. **Reconcebendo a administração escolar com a mediação da tecnologia**: uma mudança de cultura. PUCRS, jan. 2001. In: Congresso Luso-brasileiro: Política e administração da educação: investigação, formação e práticas, Braga. CD-ROM II.
- ANTONIAZZI, Alberto. Participação e responsabilidade da mulher na Igreja. In: CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL. **A mulher na Igreja, presença e ação hoje**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. UFRP, 2008.
- ARRIADA, Eduardo. O olhar de Deus: a educação de meninas no Colégio São José de Pelotas. In: TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Ed. Da Universidade UFPEL, 2008. V. 2.
- AZZI, Riolando. **Sinal dos tempos**: a Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria na renovação pastoral. Vol. 2. Porto Alegre: Calabria, 2007.
- BARTHES, Roland. **Inéditos**, Vol.3: imagem e moda. São Paulo: Fontes, 2005.
- BASTOS, Maria Helena; TAMBARA, Elomar; KREUTZ, Lúcio (orgs). **Histórias e memórias da educação no Rio Grande do Sul**. Pelotas: Seiva, 2002.
- BERGHAHN, Elenar Luiza. **Gestora da escola básica numa proposta de educação humanizadora**. São Leopoldo: Chronos, 2001.
- BÍBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Tradução Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin. São Paulo: Edições Paulinas, 1990.
- BOLETIM GRAE. Disponível em: <<http://www.geae.inf.br/http://www.geae.inf.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2009.
- BORTOLUZZI, Octávio Cirillo. **Documentário Congregação das Irmãs do Imaculado Coração de Maria**. 2. ed. Porto Alegre: Dom Bosco, 1996
- BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- BRACCINI, Marta Maria. Promover a mulher. In: CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL. **A mulher na Igreja, presença e ação hoje**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BRUSCHINI, Maisa C. A. O Trabalho da Mulher nas Décadas Recentes. **Revista Estudos Feministas**, IFCS/UFRJ Rio de Janeiro, RJ, v. 2, n. N/E, p. 179-203, 1994.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev. 1988.
CARDOSO, Ciro F.S. Iconografia e História. In: Resgate — **Revista interdisciplinar de cultura** (Campinas), v.1, p. 9-17, 1990.

CASSOY, Boris. **Elementos para el desarrollo de La historia de La fotografia em America Latina**, Memórias Del Primer Coloquio latinoamericano de fotografia. Mexico. Conselho mexicano de fotografia. Disponível em: <"http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg2-4.pd">. Acesso em: 24 de ago. 2009.

CHAMON, Magda. **Trajetória de feminização do magistério: ambiguidades e conflitos**. Belo Horizonte: Autêntica/FHC-FUMEC, 2005.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. São Paulo: Makron, 1979.

CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL. **História da vida religiosa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Suliani, 2007.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Para uma pastoral da educação**. São Paulo: Ed. Paulinas, 1986.

CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA. **Projeto Educativo** – ICM. Porto Alegre: Setor Educação, 1998-2003.

_____. **Projeto Educativo** – ICM. Porto Alegre: Setor Educação, 2004-2009.

_____. **CONSTITUIÇÕES**. 2. ed. Porto Alegre: [s.n.], 2007.

CORNAGLIA, Graciela Patrícia. **Mulheres que (des) aprendem a ser mulheres na tradição católica desconstruindo modelos de opressão através da formação das promotoras legais populares**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade do Vale do /rio dos Sinos, São Leopoldo. RS, 2007.

CORTELA, Mario Sérgio. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2008.

COSTA, Flávia Fernanda et al. **Um olhar sobre a educação...** de Paula Frassinetti a Paulo Freire. Porto Alegre: Salles Editora, 2002.

COSTA, Jorge Jardelino. A administração da educação em Portugal: políticas e modelos de formação. Universidade de Aveiro. p. 33-44. jan. 2001. In: Congresso Luso-brasileiro: **Política e administração da educação**: investigação, formação e práticas, Braga. CD-ROM. II

CRESPO, Samyra Brollo de Serpa. **Progressismo católico, educação libertadora no Brasil** - uma contribuição à história das ideologias. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1989. Tese (Doutorado em História), Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras, Universidade de São Paulo, 1989.

CRESPO, S. Escolas católicas renovadas e a educação libertadora no Brasil. In: SANCHIS, Pierre (Ed.) **Catolicismo: modernidade e tradição**. São Paulo: Loyola, p.153-218. 1992. [Ref. Grupo de Estudos do Catolicismo do ISER].

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. In.: MARCELINO MACHADO, Lourdes; FERREIRA, Syria Naura Carapeto (orgs). **Política e gestão da educação: dois olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMARTINI, Z. de B. Fabri; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. In: CAMPOS, M.C.S.; SILVA, V.L.G. da. **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista/São Paulo: EDUSF, 2002.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

ECO, Umberto. As formas do conteúdo, São Paulo, **Perspectiva**, 1974, p.16. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

EDWARDS, Elizabeth. Antropologia e fotografia. In: **Cadernos de Antropologia e Imagem** (Rio de Janeiro), v.2, p.11-28, 1996. ACESSO em 10 de setembro de 2009.

EGGERT, Edla. Desafios da pesquisa participante na atuação da Igreja. **Estudos Teológicos**, v. 28, n. 3, p. 239-250, 1988.

_____. Interdisciplinaridade entre Educação e Teologia. **Estudos Teológicos**, v. 36, n. 3, p. 213-237, 1996.

_____. Educa-teologiza-ção: educação teológica que vem das margens. **Atualidade Teológica** - Revista do Departamento de Teologia da PUC/RJ, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 87-108, 1999.

_____. **Educação popular e teologia das margens**. São Leopoldo: Sinodal, EST, 2003. Série teses e dissertações, v. 21.

_____. Doméstico – espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos e textos. in : STRÖHER, Marga J.; DEIFELT, Wanda ; MUSSKOPF, André S. (orgs). **À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade**. São Leopoldo: Co-edição Escola Superior de Teologia, CEBI e Ed. Sinodal, 2004.

_____. Rancho a caminho da roça: um jeito de fazer Igreja, teologia e educação popular. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo, v. 3, n. 4, p. 1-5, 2004.

ENCONTRO SUL-RIOGRANDENSE DE PEQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2005, São Leopoldo. **Anais ...** São Leopoldo: UNISINOS, 2005. CD-ROM. ISBN:85-88105-43-8.

FELDMAN-BIANCO, Bela; LEITE, Miriam L. Moreira (orgs). **Desafios da imagem. Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais.** Campinas: Papyrus, 1998.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Resignificando a prática da gestão da educação. Universidade do Minho, p.73-86. jan. 2001. In: **Congresso Luso-brasileiro: Política e administração da educação:** investigação, formação e práticas, Braga. CD-ROM. II

FERRI, Gino. **Encantado** - Sua história, sua gente. Encantado: Gráfica AJP de Conto, 2007.

FIORENZA, Elisabeth Schüssler. **Discipulado de iguais:** uma ekklesia-logia feminista crítica da libertação. Petrópolis: Vozes, 1995.

FRANKEL, Louis P. **Mulheres lideram melhor que homens:** descubra porque o perfil feminino se destaca no trabalho, em casa e na vida. Tradução: Maria Alayde Carvalho. São Paulo: Editora Gente, 2007

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina.** Petrópolis: Vozes, 1971.

GADOTTI, Moacir; ROMAO, Jose Eustaquio (org.). **Autonomia da escola:** princípios e propostas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. 166 p. (Guia da escola cidadã 1)

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio:** uma fenomenologia feminista do mal. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **El rostro oculto del mal:** uma teologia desde la experiência de las mujeres., Espanha, Madrid, 2002.

GOLDENBERG, Mirian. . A crise do masculino. Lugar Primeiro, IFCS-UFRJ - Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-20, 2000.

GONÇALVES, E. Pensando o gênero como categoria de análise. In: **Cadernos de Área.** Vol. 7. Estudos de Gênero. Goiânia: UCG, 1998. p. 41-60.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Meninas na sala de aula: dilemas da escolarização feminina no século XIX. In: FARIA FILHO, L. M.de. **A infância e sua educação.** Materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GRACE, G. First and Foremost the Church Offers Its Educational Service to the Poor: class, inequality and Catholic schooling in contemporary contexts. **International Studies in Sociology of Education**, Volume 13, Number 1, 2003.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Florianópolis: PPGAS/UFSC, 1998. (Coleção Antropologia em Primeira Mão).

GUARESCHI, Pe. Pedrinho. Um olhar global: nossas origens, nossos desafios. In: CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL (CRB/RS). **Celebrando o jubileu – História da vida religiosa no Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Suliani Editografia Ltda, 2007.

GUBRIUM, Jaber F. ; HOLSTEIN, James A. **The New Language of Qualitative Method**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

HEILBORN, Maria L. Construção de si, gênero e sexualidade. In: Sexualidade: o olhar das Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

HOUBRE, Gabrielle. A belle époque das romancistas. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, vol.10, no. 2, July/Dec. 2002.

IRMÃS DO IMACULADO CORAÇÃO DE MARIA. **A escola como resposta aos apelos de Deus na história**: síntese do estudo realizado pelos professores. Porto Alegre: Ética Impressora, 1978.

ISMERIO, Clarisse. Mulher: a moral e o imaginário: 1889-1930. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

JOÃO PAULO II. Carta aos bispos sobre a Igreja católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo. Texto de 31 de maio de 2004. Disponível em: <<http://www.vatican.va>>. Acesso em 30 jul. 2009.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

_____. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 25, n. 2, 1999.

KENSKI, Vani. Memória e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: n.90, p. 45- 51, agosto de 1994.

KOSSOY, Boris. **Fotografia & História**. 2. ed. rev. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**. Presença Luterana. São Leopoldo: Sinodal, 2000.

LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. **Los cautiverios de las mujeres:** madresposas, monjas, putas, presas y locas. 4.ed.Coyoacán (México): Universidad Nacional Autónoma de México, 2005.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. (orgs.). **História.** Novos problemas, novas abordagens, novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 3 vs., 1976, edição original de 1974.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória.** Tradução Bernardo Leitão, et all. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1992.

_____. **Memória e história.** São Paulo: Unicamp, 1994.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família.** São Paulo: Edusp, 1993.

LIMA, Licínio C. **As organizações escolares em análise.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Nova Enciclopédia, 40).

_____. Sessão de encerramento. jan. 2001. In: Congresso Luso-brasileiro: **Política e administração da educação:** investigação, formação e práticas, Braga. CD-ROM. II

LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cyntia Greive (orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOPES, J. L. **Ciência e libertação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. In: **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

_____. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001

LÜCK, Eloísa. **Liderança em gestão escolar.** Petrópolis: Vozes, 2008.

LUGLI, R. S. G. A construção social do indivíduo. In: **Revista Educação Especial:** Biblioteca do Professor: Bourdieu pensa a educação, São Paulo, n. 5, p.26-35, 2008.

MACHADO, Arlindo. Objetividade Fotográfica. In: **Técnicas fotográficas.** São Paulo: Itaú. Disponível em: < "http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/413GianiRabelo.pdf" >. Acesso em: 25 out. 2009.

MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina (1859-1919):** uma face do conservadorismo. São Paulo: UNESP, 1996.

MENEZES, Ulpiano T. Bezerra de. A fotografia como documento. Robert Capa e o miliciano abatido na Espanha: sugestões para um estudo histórico. **Tempo** (Niterói), v. 7, n. 14, p. 131-151, jan.-jun. 2003.

_____. Fontes visuais, cultura visual, História visual. Balanço provisório, propostas cautelares. **Revista Brasileira de História** (São Paulo), vol. 23, n. 45. July 2003. Universidade de São Paulo.

MORGADE, Graciela. El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria. **Cuadernos de investigación**: Instituto de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, n. 12. 1992.

MUCHAIL, Salma Tannus. **Foucault, simplesmente** – textos reunidos. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MURARO, Rose Marie. **Textos da fogueira**. Distrito Federal: Letraviva, 2000.

MUSSKOPF, A. S. Veadagens teológicas. In: Edla Eggert. (Org.). [Re]leituras de Frida Kahlo - Por uma ética estética da diversidade machucada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, v., p. 101-120.

NORA. Pierre. Entre memórias e histórias, a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo. 1993.

PAIVA, V. Introdução. In: PAIVA, V. (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1986. 175 p. ISBN 85-249-0061-X

PAULO VI. Decreto Perfectae Caritatis – sobre a conveniente renovação da vida religiosa. 28 de outubro de 1965. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_council/s/ii__vatican_council/documents/vat-ii_decree_19651028-perfectae-Caritatis__po.html>. Acesso em: 26 ago. 2009.

PESCE, A. Trajectoires de femmes dans la famille ouvrière. In: Histoires de vies, Histoires de familles, Trajectoires sociales. Paris: **Annales de Vauresson**, n.26, 1987.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como gênero**. In: ProjHistória. São Paulo: EDUC, v. 22, 2001.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

QUEIRÓZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. (org.) **Experimentos com histórias de vida**. São Paulo: Vértice, 1988.

REBOLLO, Maria Àngeles (coord). **Gênero e interculturalidad**: educar para la igualdad. Madrid: La Muralla SA, 2006.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 10 ed. São Paulo: Cortês, 2001.

ROMERO, Sonia Mara Thater. **Gestão da diversidade de gênero nas**

organizações: estudo de casos múltiplos sobre homens e mulheres iguais nas desigualdades. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina:** construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SANTISO, Maria Teresa Porcile. **La mujer, Espacio de Salvación.** México. Instituto Mexicano de Doctrina Social, 1993.

SAVIANI, Demerval. Percorrendo caminhos na educação. **Educação & sociedade.** Campinas: v. 23, n. 81, p. 273-290, dez.2002.

SCHOLZE, Lia. **A construção cultural do corpo feminino.** Cadernos Temáticos: Gênero, memória e docência. Porto Alegre, v. 1, 2001.

SCOTT, Joan. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS, Vol.6, N°2, jul/dez 1990.

_____. _____. São Paulo. Brasiliense, 1995.

SEGALA, A. L.; STRECK, D. R. A Theological-Pedagogical Turning Point in Latin America: A New Way of Being School in Brazil. In: GRACE, Gerald R.; O'KEEFE SJ, Joseph. (org.). **International Handbook of Catholic Education.** 1. ed. Holanda: Springer, 2007, v. 1, p. 165-180.

SENE, Luciana de Oliveira; COSTA, Alessandra David Moreira da. A Igreja Católica e a instituição escolar no século XIX: o projeto educativo de Paula Frassinetti. In: FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan; COSTA, Alessandra David Moreira da; SICCA, Natalina Aparecida Laguna (Orgs.). **Currículo, história e poder.** Florianópolis: Ed. Insular, 2006.

SHARPE-VALADARES, Peggy. Estudo introdutório e notas. In: FLORESTA, Nísia. **Opúsculo Humanitário.** São Paulo: Cortez/INEP, 1989.

SHIERHOLT, José Alfredo. **100 anos de Madre Bárbara.** Porto Alegre: Evangraf, 1997.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In.: MARCELINO MACHADO, Lourdes; FERREIRA, Syria Naura Carapeto (orgs). **Política e gestão da educação:** dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografia** (On photography). Tradução: Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

STRAUSS, Claude L. O inconsciente estrutural e o homem. **Revista Mente, Cérebro & Filosofia** – O século XX, Rio de Janeiro, n. 12, mar. 2008.

STRECK, Danilo R.; WACHS, Manfredo C.. Educação cristã. In: SCHNEIDER-HARPRECHT, Cristoph (org). **Teologia prática no contexto da América Latina.** São Leopoldo: Sinodal, 1998.

STRÖHER, Marga J. **A história de uma história: o protagonismo das mulheres na Teologia Feminista= History of a history : women protagonism in Feminist Theology.** História UNISINOS, São Leopoldo , v. 9, n. 2 , p. 116-123, 2005.

TAMBARA, Elomar. A Educação Feminina no Brasil ao final do século XIX. **Revista História Educação/ASPHE** (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPEL. N.1 (abr. 1997) – Pelotas: Editora da UFPEL – Semestral, p. 67-90.

_____. Estado, Igreja e Educação – **Urbi et orbe.** GT: História da Educação. UFPEL. Pelotas, n. 2, 2005.

TAMBARA, Elomar; CORSETTI, Berenice. (orgs). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul.** Pelotas: Ed.da Universidade UFPel, 2008.

TEIXEIRA, Anísio. **Que é administração escolar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

THIOLLENT, M. J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária.** São Paulo: Polis,1982.

TIERNY, Jeanne Marie. As mulheres na Igreja. In: CONFERÊNCIA DOS RELIGIOSOS DO BRASIL. **A mulher na Igreja, presença e ação hoje.** Petrópolis: Vozes, 1975.

TULGAN,Bruce. **Não tenha medo de ser chefe.** Tradução: Alexandre Rosas. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

VALBUENA, Custódio Delgado. Hombres por La igualdad de género em El nuevo escenario social. In: REBOLLO, M.A. **Género e interculturalidad: educar para La igualdad.** Madri: La Muralla, 2006.

VARGAS, Glaci de Oliveira Pinto. **O cotidiano da administradora escolar.** Campinas: Papirus, 1993.

VASCONCELLOS, José de. **Igreja, mundo, educação: ensaios.** São Paulo: Ed. Salesianos, Dom Bosco, 1982.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VENTURIN, Teresinha. **A formação em escolas de ofício católicas de Porto Alegre, 1860–1940: as instituições fundadas pelo Pe.** Cacique. Porto Alegre: PUCRS, 1994. Relatório parcial de pesquisa.

_____. **Formação religiosa para o século XXI: freira, mulher, cidadã.** Petrópolis: Vozes, 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

VIANNA, C. P.; RIDENTI, S.G.U. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

WEILER, L. Mulher-Maria-Comunidade-Povo: A mulher no Apocalipse 12. **Ribla. Revista de Interpretación Bíblica Latinoamericana**, Costa Rica e Brasil, v. 46, p. 69-80, 2003.

WERLE, Flávia O. **Colégios femininos**: identidade, história institucional e gênero. *Revista de Educação (PUC), Campinas*, n. 10, p. 116 -125, jun. 2001.

_____. . Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar. **RPBAE**, v.17, n.2, jul./dez. 2001.

_____. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **História das Instituições escolares de que se fala?** Fontes, História e Historiografia da Educação, Brasil, 2004.

_____. Encontro entre homem e mulher como espaço de mútuo enriquecimento - Resgate de encontros numa perspectiva bíblica de gênero. **Convergência** (Rio de Janeiro), Rio de Janeiro, v. 382, p. 240-253, 2005

_____. Práticas de gestão e feminização do magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.126, set./dez. 2005.

_____. **Mujeres en la gestión de centros de enseñanza dedicados a la educación femenina**. Gênero e interculturalidad: educar para la igualdad. Madrid: La Muralla SA. 2006.