

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ROSÂNGELA DE SOUZA JARDIM

**CONSTITUINDO-SE DIRETORA: ENTRE HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES EM ESCOLAS DE BENTO GONÇALVES/RS NA DÉCADA DE
1960**

CAXIAS DO SUL

2020

ROSÂNGELA DE SOUZA JARDIM

**CONSTITUINDO-SE DIRETORA: ENTRE HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E
REPRESENTAÇÕES EM ESCOLAS DE BENTO GONÇALVES/RS NA DÉCADA DE
1960**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Edimar de Souza.

CAXIAS DO SUL

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

J37c Jardim, Rosângela de Souza
Constituindo-se diretora [recurso eletrônico] : entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960 / Rosângela de Souza Jardim. – 2020.
Dados eletrônicos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.
Orientação: José Edimar de Souza.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>
1. Diretores escolares. 2. Escolas - Organização e administração. 3. Educação - História. 4. Escolas - Bento Gonçalves (RS) - História. I. Souza, José Edimar de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.091.113

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

“Constituindo-se Diretora: entre histórias, memórias e representações em escolas de Bento Gonçalves/RS na década de 1960”

Rosângela de Souza Jardim

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 25 de novembro de 2020.

Banca Examinadora:

Dr. José Edimar de Souza (presidente - UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Participação por videoconferência

Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial (UFBA)

Participação por videoconferência

Dra. Maria Augusta Martiarena Oliveira (IFRS)

AGRADECIMENTOS

Escrever os agradecimentos me parecia tarefa fácil, afinal a conclusão de uma etapa para um pesquisador seria a recompensa. Porém, os olhos lacrimejam e o coração palpita, ao pensar em todos aqueles que fizeram parte dessa história.

À minha mãe (*in memoriam*) Claudete de Souza, que espiritualmente sempre esteve ao meu lado, dando-me forças, e que certamente está orgulhosa pela única filha ter conquistado esse título. Pelo apoio, que sua energia me enviava, a cada vez que eu manifestava cansaço e sinal de desistência. Te amo para todo o sempre.

Ao meu pai Armino Jardim e à minha madrasta Eronilda Jardim, pela compreensão de todas as minhas ausências e pelo apoio incondicional ao ter uma filha educadora. Meus maiores motivadores. Todo meu amor por vocês.

Aos meus amigos, por cada negativa aos seus convites. Desculpem-me a distância, prometo que estaremos mais juntos do que nunca. Obrigada por compreenderem que, para estar junto, não precisa estar perto.

Aos meus colaboradores e à minha empresa, pelo apoio e pelas ausências necessárias para que essa jornada tivesse êxito. Não tenho dúvidas de que serei uma gestora melhor, por todos os aprendizados gerados nesse processo.

À minha doce Lolla, fiel e companheira *schнауzer*, que a cada produção esteve sempre ao meu lado, tirando suas longas sonecas. E a quem, me proporcionou tê-la.

Ao meu orientador José Edimar, que é um exemplo de professor e orientador. Foi, junto com meus pais, meu maior incentivador. Com carinho e dedicação, buscou sempre o meu melhor, esteve ao meu lado em cada momento de sofrimento, não importando o horário e nem local, provando que para ser um bom orientador, é preciso gerar vínculo com seu aluno.

Às entrevistadas, Eliana Casagrande, Neiva Tolotti e Maria Claudete Ferrari, pelo carinho e pela seriedade com que me receberam e trataram minha pesquisa, compartilhando comigo suas histórias e suas memórias, tão íntimas e pessoais.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul, em especial a minha inspiração como mulher professora, Terciane Luchese. Muita admiração pela humildade com que trata todos os seus alunos.

Aos professores doutores que aceitaram o convite para a construção de uma banca coerente e enriquecedora.

Por fim, a todos que torceram por mim e contribuíram para a produção desta dissertação, e a Deus pela graça alcançada.

RESUMO

Este estudo investiga práticas de administração escolar a partir da trajetória profissional de diretoras de escolas primárias do município de Bento Gonçalves/RS. O recorte temporal está referenciado na década de 1960, período em que as entrevistadas iniciam suas funções como diretoras. Essa década, é a referência para análise, considerando ainda o prolífero período social e político, influenciando a educação até os dias atuais, em especial os aspectos da história da administração escolar, além de possibilitar a compreensão das transcendências oriundas e ainda presentes na cultura escolar. Os pressupostos teóricos e metodológicos foram orientados a partir da História Cultural, utilizando-se das contribuições de autores como Burke (1992), Certeau (1994), Chartier (2002), Halbwachs (2006), Pesavento (2006) e Tardif (2002). O percurso metodológico foi pautado na História Oral, considerando as memórias como documento, a partir de Grazziotin e Almeida (2012), Alberti (2004) e Ferreira e Amado (2005), e valeu-se da análise documental. Os documentos textuais acessados foram os Boletins do CPOE/RS, a Revista do Ensino/RS e os Cadernos da ANPAE, todos produzidos no recorte estudado. O estudo analisa a perspectiva e o percurso da administração escolar e da função do diretor de escola em contexto local, atentando para fatos e situações que ocorreram num determinado tempo e espaço. A pesquisa busca perscrutar, a partir de documentos de arquivos públicos locais, indícios da organização de um sistema de administração escolar nas escolas públicas de Bento Gonçalves. Pelas narrativas, assim como pelos documentos, como os Boletins de CPOE/RS e as RE/RS, foi possível compreender os processos que as formaram, entre eles, os saberes da experiência, que foram adquiridos e processados por meio das dificuldades e dos questionamentos que emergiram das suas práticas, conduzindo-as num processo formativo que considerou instituições como a ANPAE e o CPOE/RS. Nas trajetórias das entrevistadas, as experiências atreladas às vivências, enquanto professoras, foram bem evidenciadas e apontadas como referências até se tornarem diretoras de escola. As práticas de administração escolar, foram influenciadas pelas estratégias da Secretaria da Educação, por intermédio do CPOE e das Delegacias Regionais de Ensino, e as táticas influenciadas pelas suas experiências e necessidades, determinadas pelas representações que viabilizaram conceber de que modo os sujeitos da educação se apropriam delas e como estruturam o mundo social. Na década de 1960, a produção sobre o tema, foi fértil, quanto ao movimento e à organização no campo teórico da administração da educação. Destacam-se o pioneirismo e o protagonismo da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE). Pesquisar as percepções das diretoras sobre as práticas de administração escolar permitiu compreender, a partir da análise, as representações que foram atribuídas a elas, o significado do papel no recorte histórico pesquisado e as contribuições políticas e sociais, além de retratar as vivências por meio das suas memórias.

Palavras-chave: Práticas de administração escolar. Diretor de escola. Trajetória de Diretoras de escola. História em Educação.

ABSTRACT

This paper is the result of an investigation on school administration practices, based on the professional history of elementary school principals from the city of Bento Gonçalves, in southern Brazil. The time scope is the 1960s, when the interviewees started their jobs as principals. The decade, which is our analysis reference, is also an important time due to the social and political aspects of the country, which have influenced education to this day, especially when it comes to the history of school management. Also, it helps us understand the transcendences of the time, some of them still present in nowadays' educational culture. The theoretical and methodological background includes Cultural History studies, mainly based on the contributions by Burke (1992), Certeau (1994), Chartier (2002), Halbwachs (2006), Pesavento (2006), and Tardif (2002). The methodological development used ideas from Oral History, considering memoirs as historical documents, from Grazziotin and Almeida (2012), Alberti (2004), and Ferreira and Amado (2005), besides the use of document analysis. The written documents used were the Reports of CPOE/RS, the journal *Revista do Ensino/RS*, and the records from *Cadernos da ANPAE*, all produced during the time scope of the research. The study analyzes the perspective and history of school administration, and the role of school principals in a local context, considering facts and situations that occurred in a certain time and space. The research seeks to examine, based on documents from local public archives, evidence of the school administration system in public schools in Bento Gonçalves. With the narratives, as well as the documents, such as the CPOE / RS Reports and the RE / RS, it was possible to understand the processes that influenced the interviewees, such as their knowledge from experience, which was acquired and processed through difficulties and questions that had emerged from real practices, leading them through a learning process that considered institutions such as ANPAE and CPOE / RS. In the interviewees' history, their experiences as teachers were well evidenced and pointed out as references until they became school principals. School administration practices were influenced by the policies of the Secretariat of Education, through the CPOE and the Regional Teaching Precincts. Also, their strategies were influenced by their experiences and needs, determined by the representations that made it possible to conceive how the subjects of education own them and how they structure the social world. In the 1960s, the production on this subject was fertile in terms of movement and organization in the theoretical field of educational administration. The pioneering and leading role of the National Association of School Administration Teachers (ANPAE) stands out. Researching the principals' perceptions of school management practices made it possible to understand, from the analysis, the representations attributed to them, the meaning of their role in the researched historical period, and the political and social contributions, in addition to registering their experiences through their memories.

KEYWORDS: School administration practices. School principal. School principals' memoirs. History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Bento Gonçalves no Estado do Rio Grande do Sul	15
Figura 2 – Diretora Eliana Casagrande Lorenzini	32
Figura 3 – Diretora Neiva Maria Perissolo Tolotti	32
Figura 4 – Diretora Claudete Ferrari	32
Figura 5 – Escola Estadual Bento Gonçalves da Silva, em 1960	68
Figura 6 – Escola Sagrado Coração de Jesus na década de 1960	69
Figura 7 – Seção de Cursos – CPOE	90
Figura 8 – Ofício Convite	92
Figura 9 – Certificado, 1968	99
Figura 10 – Ofício Substituição de Direção, de 1966	111

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Identificação de Diretoras de Escolas.....	31
Quadro 2 – Publicações dos Pioneiros da Administração Escolar na década de 1960	43
Quadro 3 – Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação 1960 a 1970.....	44
Quadro 4 – Boletins identificados na década de 1960.....	57
Quadro 5 – Revistas do Ensino publicadas na década de 1960.....	61
Quadro 6 – Número de estudantes matriculados no ensino primário de 1959 a 1970	62
Quadro 7 – Número de professores na rede estadual, municipal e particular de educação, de 1958 a 1963	64
Quadro 8 – Dados Pessoais das Diretoras de Escolas	74
Quadro 9 – Percorso Profissional das Diretoras de Escola	77
Quadro 10 – Concepções sobre a Formação dos Administradores de Escola.....	94
Quadro 11 – Cursos realizados pela diretora Eliana Casagrande.....	97
Quadro 12 – Assuntos da RE/RS sobre Direção de Escola, publicados na década de 1960..	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agency for International Development
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ASPHE/RS	Associação Sul-Rio Grandense de Pesquisadores em História da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPE	Comissão Estadual de Prédios Escolares
CPOE/RS	Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais do Estado do Rio Grande do Sul
CRE	Coordenadoria Regional da Educação
DER	Delegacia de Ensino Regional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSUL	Instituto Federal Sul –Rio Grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
RBE	Revista Brasileira da Educação
RBHE	Revista Brasileira de História da Educação
RE/RS	Revista do Ensino do Estado do Rio Grande do Sul
RME	Rede Municipal de Ensino
RS	Rio Grande do Sul
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SEDEP	Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário
SESP	Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública
SMED	Secretaria Municipal de Educação

UCS	Universidade de Caxias do Sul
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICNEC	Centro Universitário Cenequista de Osório
UNIRITTER	Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
2 PERCURSO METODOLÓGICO	27
3 O CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR.....	37
3.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO E A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO RS NA DÉCADA DE 1960	51
3.1.1 As políticas públicas no governo Leonel Brizola	63
3.2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BENTO GONÇALVES NA DÉCADA DE 1960	66
4 TRAJETÓRIAS DE DIRETORAS DE ESCOLA EM BENTO GONÇALVES.....	73
4.1 OS PROCESSOS FORMATIVOS.....	86
4.2 TORNAR-SE DIRETORA DE ESCOLA.....	105
4.3 VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS.....	151
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	153
ANEXO A – RELAÇÃO DE ESCOLAS IDENTIFICADAS ATUANDO DE 1915 A 1970	154

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Mudou o mundo, mudou a história, mudaram os historiadores. Mudamos, sim, mas desde quando? Trata-se, aparentemente, de mais uma reescrita da História, pois a cada geração se revisam interpretações. Afinal, a História trabalha com a mudança no tempo, e pensar que isso não se dê no plano da escrita sobre o passado implicaria negar pressupostos.”

(PESAVENTO, 2004, p. 12)

Historicamente, a administração escolar no Brasil se deu por meio de um longo processo de transição, que se manifestou em circunstância da administração pública e na esfera de interesses políticos, econômicos, culturais e sociais, os quais foram marcados por debates e construções. Transformações ocorreram diante das relações sociais e do tempo histórico em que se vive. A ciência histórica, para Pesavento (2004, p. 15), é “um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo”. Dessa forma, é possível afirmar que a história da administração escolar foi construída a partir de alguns significados, contextos e conceitos.

Percebe-se inicialmente que a administração da educação importou e adaptou modelos internacionais, os quais não estabelecem relações com o processo histórico de desenvolvimento brasileiro, conforme afirma Sander (2007), sendo esse modelo concebido como um processo universal. Ainda para o autor, é importante considerar que a educação não se limita somente a metodologias ou apropriação de teorias oriundas de instituições empresariais, aplicando-as diretamente nas escolas, e, embora haja a combinação desses fatores, eles possuem papéis distintos e precisam ser compreendidos, discutidos e fundamentados a partir do contexto que a constitui.

Ao me desafiar dissertar sobre aspectos históricos da administração escolar, tema que acompanha minha experiência profissional, busquei compreender fatos importantes sobre práticas escolares e como isso impactou na constituição e na trajetória profissional de diretoras de escolas primárias. Certamente tais construções irão contribuir para minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional¹, tornando-me diferente de quando iniciei o processo e com um sentido novo atribuído a minha carreira.

¹ Minha trajetória profissional e acadêmica trilhou escolhas conforme meu percurso, minha bagagem demonstra inquietudes e um desejo de explorar e contribuir com outras esferas e espaços escolares. Em minha experiência,

Sendo a escola um espaço que contribuiu para minha constituição como sujeito, desde os anos iniciais, enquanto estudante, e profissional, quando iniciei minha carreira como estagiária e, agora, como gestora educacional, manifestou-se a oportunidade de investigar o objeto de estudo, que partiu primeiramente da afinidade e da experiência com o tema, pois, em meu exercício profissional, tenho acompanhado o quanto a gestão educacional e o papel da equipe gestora são centrais no contexto escolar e social. Dessa forma, Bourdieu (1997) acrescenta que, ao se pesquisarem fatos relevantes da própria experiência, os autores poderão refletir a relação entre vivências e as percepções compressíveis de lógicas causais que ainda não foram percebidas.

As escolas, sejam elas municipais, estaduais, federais ou particulares, quase sempre precisam de um diretor ou uma equipe gestora, que têm por papel fundamental fazer gestão escolar e que, tradicionalmente, discutem as atividades-meio, dividindo-as em atividades administrativas e pedagógicas, as quais vão produzindo culturas escolares. Tais culturas estão diretamente ligadas às práticas escolares, as quais são articuladas pelos sujeitos por meio das suas ações no cotidiano, sendo que é por meio das práticas que reconhecemos uma identidade, por serem constituídas pelas relações sociais dos grupos que os sujeitos fazem parte (CHARTIER, 1988).

A instituição escolar se constitui por meio de um sistema de práticas entre os sujeitos, meios e os instrumentos que por eles são operados, levando em consideração o objetivo a ser atingido. Nesse sentido,

as instituições são, portanto, necessariamente sociais, tanto na origem, já que determinadas pelas necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituem como um conjunto de agentes que travam relações entre si e com a sociedade a que servem (SAVIANI, 2005, p. 28).

Sendo assim, se a instituição é uma unidade de ação, como pesquisar a história escolar, sem considerar a representação das suas práticas escolares? Pesquisar as percepções das diretoras sobre as práticas de administração escolar permitirá acessar as representações que

constam diferentes contextos, funções e formações, que, de uma maneira significativa e diversa, compõem o mosaico da minha carreira e parte do que eu sou pessoalmente. Sou graduada em Pedagogia com Habilitação em Séries Iniciais pelo Centro Universitário Cenecista de Osório – UNICNEC, em 2007. Iniciei minha trajetória em uma escola privada de educação profissional, como colaboradora administrativa, e, desde então, é nela que tenho percorrido minha carreira. Entre os cargos já ocupados por mim, destacam-se: professora, pedagoga, coordenadora de curso, consultora pedagógica e, atualmente, diretora de escola. Tal percurso profissional me levou a buscar formações que me auxiliassem nos desafios, cursando especializações em Supervisão Escolar – Uniasselvi/2010, Formação em Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada – IFSul/2012 e um MBA em Gestão Empresarial – Uniritter/2015.

foram atribuídas a elas, o significado do papel no recorte histórico pesquisado, as contribuições política e sociais, além de retratar as vivências por meio de suas memórias.

A carreira profissional de um diretor de escola geralmente inicia na sala de aula, como professor. Seu desenvolvimento profissional parte do pressuposto de que a formação se dá ao longo da sua vida, sendo a experiência uma das fontes de conhecimento e de formação, além de cursos e qualificações que podem compor sua trajetória.

Esta dissertação apresenta o seguinte problema de pesquisa: Considerando as histórias e as memórias, e suas representações, como se deu o processo de constituição de diretoras de escolas primárias no município de Bento Gonçalves, na década de 1960?

Tenho como objetivo analisar as representações de práticas de administração escolar, a partir das memórias e dos documentos de diretoras de escolas primárias do município de Bento Gonçalves, na década de 1960. Ainda de maneira específica, busco identificar como se deu a trajetória de uma diretora de escola primária, como ocorreram os seus processos formativos, e ainda identificar e compreender, as representações das práticas de administração escolar de diretores de escola do ensino primário.

O recorte temporal desta pesquisa está referenciada na década 1960, no município de Bento Gonçalves, que se justifica pelo prolífero período social e político, influenciando consideravelmente na educação até os dias atuais, permitindo analisar aspectos da administração escolar e as práticas de diretoras de escola. Essa década é importante para a história da educação brasileira, pois fatos como o regime militar, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN, a reforma do ensino superior, o surgimento dos Movimentos da Educação Popular, além das manifestações com reivindicações que provocaram alguns acordos, entre eles o MEC-USAID², e da inserção do tecnicismo como pedagogia oficial do governo nos sugerem tentativas para a solução dos problemas que a educação brasileira enfrentava.

Esse período nos possibilita compreender as transcendências recebidas e ainda presentes nas escolas, a discussão por uma educação de qualidade, a importância da escola para a classe média, que primava por avanço social e financeiro, buscando o ensino superior, e a classe operária, que exigia um ensino voltado para o mercado de trabalho. Leis foram decretadas com o objetivo de coibir as manifestações da sociedade, reforçando a dependência política econômica ao afirmarem os princípios dos acordos MEC-USAID, apoiados em uma educação americanizada, a qual não atendia às reais necessidades do país.

² Acordo realizado entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID).

A ordem econômica foi marcada pela concentração de renda e poder aquisitivo das elites favorecidas, juntamente ao movimento do capitalismo internacional centralizado no Poder Executivo, o qual legislava pelas suas atribuições constitucionais e criava outras, através de Atos Institucionais.³

Foi dada ênfase ao crescimento econômico e às reformas organizacionais, em especial as administrativas, impactando também na educação, em especial devido ao golpe militar de 1964, o qual alterou de maneira significativa a organização escolar do país, em virtude da implantação do regime autoritário. Ignorou-se a participação da sociedade e das associações de classe, e as mudanças também modificaram a função do diretor de escola, tanto pelas práticas que são controladas pelo Estado quanto pelas alterações dos grupos escolares e da extensão da faixa de obrigatoriedade de escolarização.

Estava estabelecido o direito de ensinar para as escolas públicas e particulares, propiciando que novos interesses com relação à educação fossem debatidos, em especial uma convergência de ideias com relação à ampliação de acesso à escola, uma vez que ela nem sempre foi o foco das discussões, mas sim a centralização ou descentralização do ensino.

Conforme Andreotti (2012), a década de 1960 presenciou movimentos de educação, com uma nova geração de jovens educadores intelectuais que protagonizaram movimentos de cultura populares e marcaram conceitos teóricos, sobretudo da administração escolar.

Pela necessidade de se adaptar ao modelo de racionalização do trabalho, apoiado nas teorias de Fayol⁴, surgem as primeiras teorias sobre administração escolar, voltadas à função do diretor de escola. Querino Ribeiro (1952), amparado nos estudos de Fayol, inicia essas discussões no Brasil, sendo uma das referências na área da administração escolar, o qual passa a discutir de maneira mais conceitual e teórica a organização e o conceito.

O grupo de entrevistadas iniciou seus cargos de direção nesse período, justificado pela importância que a educação teve no país conforme já descrito. Foi possível, dessa forma, o acesso aos acervos pessoais, com intuito de aproximar-se das representações das práticas cotidianas por meio da História Oral, além de estabelecer relações de contextos entre elas.

Para Ferreira e Amado (2005), na História Oral, o objeto de estudo do pesquisador é reconstruído pela memória dos sujeitos entrevistados, essas memórias passam a nortear as

³ Conforme Andreotti (2012), Atos Institucionais foram decretos emitidos pelo governo militar para manter na legalidade o domínio dos militares.

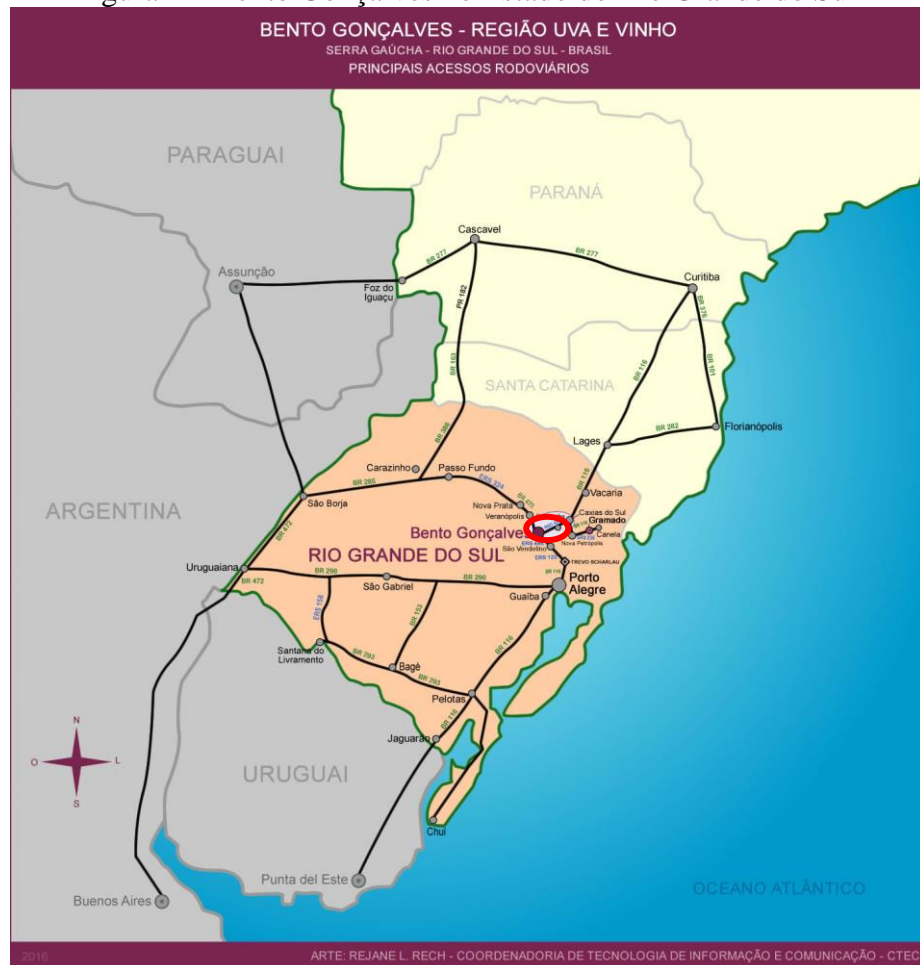
⁴ Frederick W. Taylor foi um engenheiro americano, considerado o fundador da Teoria Geral da Administração Moderna. Além disso, iniciou a abordagem da Escola da Administração Científica. Esse nome vem do método científico utilizado para se obterem os resultados da análise da administração nas empresas (MARINHO, 2014).

reflexões históricas e são desdobradas de maneira teórica. Assim, os meus pressupostos teóricos estão pautados na História da Educação e na História Cultural, e os metodológicos, na História Oral.

A pesquisa e as entrevistas ocorreram no município de Bento Gonçalves, que se configura a partir de parte do território da colônia imperial Dona Isabel, criada em 1870, mas que passou a ser ocupada a partir de 1875. Iniciava-se a imigração italiana na Encosta superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, dando origem à colônia Dona Isabel. O nome foi recebido em homenagem ao general Bento Gonçalves da Silva, chefe da Revolução Farroupilha, ocorrida no estado de 1835 a 1845.

Na década de 60, a população do município era de 36.643 habitantes, segundo dados do IBGE. O município está situado na Serra Gaúcha, sua área territorial tem a extensão de 274,070 Km², conforme o IBGE, e a população estimada em 1º de julho de 2018 foi de 119.049 habitantes.

Figura 1 – Bento Gonçalves no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves. Disponível em:
<http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/a-cidade/mapas-da-cidade>. Acesso em: 17 maio 2020.

No que tange à educação do município, de acordo com os estudos de Caprara e Luchese (2005), muito embora os imigrantes italianos na grande maioria fossem alfabetizados, seus filhos não eram, e, mesmo com o Regulamento de 1867, que tinha a incumbência de criar instituições de ensino nas colônias, isso de fato não ocorreu, e, por isso, nesse período, a taxa de analfabetismo foi ampliada.

A década de 1960 foi importante para o município, iniciavam-se obras, e melhorias significativas prosperaram o desenvolvimento, em 1967. Bento Gonçalves passou por uma transformação considerada um marco histórico, que foi realizada por lideranças, a Festa Nacional do Vinho, contando com a presença do Presidente da República, o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco.

A educação era tema para o desenvolvimento da classe menos favorecida, seja na escola, na família ou na indústria, porém a administração não estava materializada entre a população, sendo assim, uma das formas de consolidar a educação era a implementação de uma boa administração das atividades escolares. Devido à baixa qualificação dos professores, acreditava-se que administradores escolares dariam mais resultados às escolas, sendo o modelo de administração de fábricas de Fayol reconhecido como uma administração rígida, centralizada e burocrática, utilizada como modelo na época, conforme afirma Klaus (2011).

Esta pesquisa constrói uma compreensão sobre o tempo, sobre a história, além de uma observação aprofundada sobre a representação e produção simbólica da memória. Tenho por interesse dividir com a sociedade uma análise de alguns acontecimentos, em especial sobre as práticas de administração escolar exercidas na década de 1960, contribuindo para o aprofundamento do conhecimento dessa área, nos âmbitos regional e nacional, sobre história da educação relacionada à gestão e à administração escolar, de acordo com considerações que posteriormente serão realizadas.

Ao se propor investigar sobre o tema, é importante considerar os estudos já realizados sobre a proposta apresentada, pois eles auxiliam a ampliar as reflexões, realizar relações e levantar dados importantes acerca do tema proposto, além de identificar teóricos e conceitos sobre o que se pretende pesquisar.

Dessa forma, na revisão de literatura realizada, foi considerado o objeto de estudo proposto: práticas de administração escolar, memória de diretoras de escola, administração escolar no Brasil e no RS. Verificou-se a presença de estudos similares no Brasil, porém, na região da Serra Gaúcha, não foi identificado, até a presente pesquisa, nenhum estudo com a mesma problematização deste trabalho, o que enfatiza o significado desta pesquisa para a história da educação e da região.

Ressalto o levantamento realizado e as principais contribuições para esta pesquisa. Os dados foram consultados entre janeiro e junho de 2019, sendo identificados um total de 441 teses, 1348 dissertações e 15 trabalhos publicados em periódicos, nos últimos 10 anos.

As pesquisas de Dissertações e Teses analisadas neste capítulo possuem seu aporte na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no acervo de dissertações da Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul (UCS), nas dissertações do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Unisinos/RS, além de pesquisas em periódicos em revistas e associações, como a *Revista Brasileira de História da Educação* (RBHE), a *Revista Brasileira de Educação* (RBE), a *Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação* (ASPHE) e a *Associação Nacional de Administradores da Educação* (ANPAE), por serem consideradas relevantes para o tema.

Houve a necessidade de se fazerem escolhas e caminhos, tanto no que tange às leituras quanto no que tange ao aporte teórico, levando em consideração a problemática levantada, assim como os objetivos do pesquisador. Assim, destaco as obras que foram fundamentais para a construção do meu processo acadêmico.

Na tese *Memórias de diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos grupos escolares do Maranhão (1960 – 1970)*, Frazão (2018) investigou as práticas de diretoras mulheres no cotidiano dos grupos escolares, cuja questão central estava em compreender o papel das diretoras de 1960 até 1970. A pesquisa abordou conceitos como “administração escolar”, para compreender a relação entre educação, desenvolvimento e administração escolar. Além disso, trabalhou-se com práticas administrativas, documentos legais, territorialidade e o empoderamento feminino nas trajetórias profissionais. Utilizou-se, também, o aporte teórico da memória e a História Oral como metodologia.

Outro estudo realizado, citado na tese da Frazão (2018), é o de Klaus (2011), que aborda o tema de administração escolar numa análise genealógica e a partir de estudos foucaultianos. A sua tese, intitulada *Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional*, aponta de forma bem analítica um estudo sobre a origem da administração escolar no Brasil, problematizando as questões que a tornaram possível e buscando compreender como se deu a mudança de ênfase de administração escolar para gestão escolar e o que tal mudança implicou. A autora faz uma considerável contextualização histórica e ainda apresenta autores de referência.

Para contextualizar o tema e a educação nos anos 60 no Rio Grande do Sul, duas teses foram consideradas, uma buscou compreender o contexto do CPOE no estado gaúcho, e a outra, as contribuições do governo Leonel Brizola, que ocorreu no recorte apresentado.

Um estudo relevante realizado no estado é a tese intitulada *Reforma, ciência e profissionalização da educação: o Centro de Pesquisas e Orientação educacionais do Rio Grande do Sul*, de Quadros (2006). O autor realizou uma pesquisa sobre a história da educação do Rio Grande do Sul entre os anos de 1937 e 1971, focando no Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE/RS, órgão que atuou nas propostas e na execução de políticas públicas educacionais, normatização e intervenção sobre a organização do ensino, orientações didático-pedagógicas e formação dos professores. Seu objetivo foi demonstrar a influência do órgão, os discursos instituídos, produzindo significados acerca da educação no estado.

A pesquisa cotejou documentos escritos e orais, buscando compreender como o sistema educativo foi apropriado, entendido e reformado, apontando, entre outras pautas, uma análise dos Boletins impressos produzidos pelo CPOE/RS. Levando em conta que os Boletins serão elementos empíricos aqui analisados com o objetivo de compreender as orientações dadas pelo governo estadual sobre administração escolar, justifico o apoio encontrado em Quadros (2006), além de um contexto histórico que comporta o recorte pesquisado.

Louzada (2018), em sua tese *Memórias e trajetórias de egressas das Escolas Normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)*, analisa as trajetórias de normalistas primárias, por meio do início das suas carreiras como professoras, egressas de dois cursos de Formação, do município de Pelotas, no período de 1959 a 1963, que ocorreu no governo de Leonel Brizola. Como objetivo, investigou, por meio das narrativas e trajetórias, a formação discente e suas práticas docentes iniciais. O estudo da autora contribuiu com minha pesquisa, à medida que, ao partir da análise das narrativas e dos documentos escolares, verificou que as políticas educacionais de expansão das escolas na década de 1960 influenciaram na trajetória docente das professoras entrevistadas.

Considerando que os recortes pesquisados se identificam, a autora apresenta uma reflexão sobre a história da educação no RS, identificando as trajetórias das professoras e suas práticas. Logo, ao pesquisar as práticas das diretoras de escolas e tendo em vista que elas foram professoras antes de assumirem o cargo, apresento aspectos levantados pela autora que contribuem com a pesquisa.

Com objetivo de aprofundar a identificação de pesquisas similares na região, foram utilizadas como referência as pesquisas realizadas no Mestrado em Educação, da Universidade de Caxias do Sul – UCS, desde a implementação do curso até os dias atuais.

Destaco que, entre as dissertações que mais contribuíram para a reflexão histórica acerca do município de Bento Gonçalves no recorte temporal, duas me acompanharam até o final da dissertação. Uma delas foi *Constituição do Ensino Superior em Bento Gonçalves/RS: Fundação*

Educacional da Região dos Vinhedos (1955-1972), de Ferreira (2017). A autora contribuiu de forma significativa com o município ao investigar o processo de constituição do Ensino Superior, sua emergência e as articulações para a aquisição do 1º curso. A outra foi *Constituindo-se professor (a): percursos, histórias e memórias docentes em Bento Gonçalves (1930-1960)*, de Scussel (2011).

Esses estudos, além de situarem o contexto histórico e temporal, situaram o contexto da educação e me auxiliaram na delimitação do objeto da pesquisa. Tal revisão contribui com a reflexão em conjunto com o levantamento de dados, fatos históricos que endossam a relevância da pesquisa, além de colaborar na delimitação da trajetória, auxiliando com o desenvolvimento da pesquisa. As leituras realizadas, na sua maioria, apresentaram o aporte teórico da História Cultural, referencial utilizado nesta pesquisa.

A partir do movimento da escola Annales, em 1929, pesquisar em história permite compartilhar um conjunto de informações ocorridas no passado, que podem contribuir para a compreensão do presente, dando a viabilidade e importância de contar a história de pessoas comuns e da sua vida cotidiana, considerando os níveis econômico e social da realidade, além de tempos e espaços. Nesse sentido, valendo-me da História Cultural como aporte teórico ao desenvolvimento desta investigação, observarei aspectos relevantes do contexto escolar, tais como práticas escolares de administração e trajetória formativas, a partir das memórias de diretoras de escolas.

Burke (2008) argumenta que a História Cultural não é monopólio dos historiadores, pois ela habita diferentes lugares, entre eles, o meio acadêmico, com diferentes temas, possibilitando dessa forma uma visão da história como sendo interdisciplinar. Porém, de acordo com Boto (2012), devemos considerar sobre as pesquisas em história, com a consciência de que o historiador é um pesquisador de documentos, estrutura, fontes, fatos, narrativas, entre outros, as quais serão selecionadas e amarradas de forma crítica e reflexiva, a partir de perguntas e inquietações do presente, que visam problematizar contextos sociais, econômicos e políticos. Dessa forma, a história institui-se mediante um conjunto de práticas sociais, entre elas, as práticas escolares, as quais também fazem parte de uma cultura escolar.

Conforme Souza (2015, p. 67), “[...] a História é sempre uma explicação sobre o mundo, reescrita ao longo das gerações que elaboram novas indagações e novos projetos para o presente e para o futuro”. Dessa forma, por meio da história, podemos ter uma experiência do passado, abordando uma diversidade de temas, com um discurso que compõe no mínimo sujeitos, fatos, espaço e tempo, os quais podem ser expostos ao pesquisador com as narrativas. Cabe ao pesquisador tramar tais narrativas, pois é por meio do seu discurso que o passado se torna

presente, sem considerar que, de um lado, temos as percepções e representações dos sujeitos, e, de outro, o contexto e os fenômenos.

A escola, desde seus primórdios, vai se construindo e se transformando mediante as relações sociais compostas por esferas culturais, políticas e econômicas, deixando de ser apenas um espaço para ler e escrever, mas que, antes disso, dedica-se ao compromisso de desenvolver criticidade, valores e conceitos aliados ao desenvolvimento de sujeitos cidadãos, por isso, compreender a história da educação, interrogando nossas ações do presente, refletindo sobre práticas continuadas ou não e suas implicações junto às mudanças do tempo, permite-nos construir novos horizontes, entrecruzar trajetórias e compor um tempo social. Conforme colabora Nóvoa (2012, p. 9):

O mínimo que se exige de um historiador é que seja capaz de pensar a história, interrogando os problemas do presente através das ferramentas próprias do seu ofício. O mínimo que se exige de um educador é que seja capaz de pensar a sua ação nas continuidades e mudanças do tempo, participando criticamente na renovação da escola e da pedagogia. Ao historiador da educação pede-se que junte os dois termos desta equação. Não há história da educação sem a mobilização rigorosa dos instrumentos teóricos e metodológicos da investigação histórica. Mas também não há história da educação sem um pensamento e um olhar específicos sobre a realidade educativa e pedagógica. Uma moeda tem sempre dois lados.

Na perspectiva da História Cultural, atenta-se para o conceito de representação que reposiciona o comportamento do pesquisador da história. A representação é percebida, neste trabalho, como uma construção de conceitos a partir da realidade que a memória proporcionará, sendo por meio dela uma oportunidade de me reconhecer enquanto profissional, assim como a possibilidade de aflorar comportamentos distintos do objeto de estudo, esclarecendo fatos e contextos históricos da forma como os sujeitos deram sentido a sua vivência, tornando o presente aquilo que fora ausente. A representação é suscetível de mobilização e ainda fabricação de reconhecimento e legitimidade das/nas pessoas; a partir disso, o historiador tem a possibilidade de construir uma narrativa, mesmo sobre aquilo que ele não presenciou, formando um imaginário e representando uma realidade (PESAVENTO, 2004).

Em Chartier (1991), os modos de representações não são reduzidos a uma ideia que enunciemos ou a um tema que possuamos. Eles possuem sua própria coerência, que pode não fazer sentido em uma determinada lógica, pois levam em consideração as categorias, os discursos, as pluralidades que produzem uma história cultural com fenômenos sociais a partir de significados intencionais. Ainda para o autor, a representação está entre o campo das práticas culturais, sendo essencialmente um elemento importante do discurso, que nunca é neutro ou isento, relacionando-se a interesses singulares. Podemos considerar que refletir como uma

instituição escolar e sua materialidade, por meio das práticas continuadas ou cessadas, constituem-se é vasto campo a ser investigado, principalmente para esta pesquisa, situada no campo da História da Educação.

A História Cultural surge a partir de novos interesses e da necessidade de compreender diversos campos intelectuais que ainda são cobertos de dúvidas e incertezas, seja para conhecer o passado, seja para abordá-lo de forma metodológica para que se possa contemplar a cultura material, o mundo das emoções, dos sentimentos, das representações das “culturas”, dos significados de forma integrada. Dessa forma, as ideias e os pensamentos não podem mais ser completamente separados da forma como pensamos as instituições, das práticas e das relações sociais, mas, sim, devem ser analisados de forma integrada, levando em consideração a metodologia utilizada (VINÃO FRAGO, 1995).

Para Burke (1992), a História Cultural também preocupa-se com a análise das estruturas, sendo complementada por registros oficiais e documentais, dando uma possibilidade maior de fontes e variedade de evidências. Dedicar-se aos conflitos e debates ocasionados pelas diferenças, enfatizando a voz de pessoas comuns, histórias de vida, enredos ocultos em que historiadores com aporte cultural ampliam esses territórios. Dessa forma, as instituições escolares passam a ser uma possibilidade produtiva para as pesquisas que estão situadas no contexto da História da Educação e se relacionam às práticas, culturas e representações, possibilitando ao pesquisador a construção de hipóteses e concepções que são compostas por um sistema complexo e coberto de significados e relações.

Busco, por meio das lembranças dos sujeitos, recursos que me permitam uma análise das memórias, que serão compreendidas como uma construção social, coletiva, pois envolvem as relações do sujeito, dependem das suas experiências e interações. Para Souza (2012), a memória é coletiva, e nessa memória o sujeito assume uma posição individual dos acontecimentos, porém, ela se dá pelos relacionamentos sociais e suas vivências, sendo, portanto, plural. Muito embora as memórias estejam aportadas pelas nossas histórias individuais, elas podem surgir a partir de mecanismos que, conectados, permitem-nos, a partir de relações, manifestar lembranças, que, tecidas com esquecimentos, podem ser lugares de permanências.

Para Halbwachs (2006), devemos levar em consideração que a memória é um processo de construção da história, porém não se trata de repetição de fatos referentes ao passado, e que, ainda, ela surge dependendo do contexto em que o sujeito está inserido, por essa razão, o autor entende que a memória é um resultado de um processo coletivo. Por isso, as memórias aqui

pesquisadas são lembranças refeitas, reconstruídas, repensadas a partir de imagens e ideias do presente, mas com experiências do passado.

As lembranças que são evocadas nos sujeitos são imagens construídas pelos materiais que estão a nossa disposição, sendo que elas são criadas a partir do conjunto de representações que estão nas percepções atuais, e, muito embora a lembrança possa ser clara, ela já não será mais a mesma, por que também não somos mais os mesmos. Nesse sentido, o pesquisador deve levar com rigor os instrumentos utilizados e ter a sutileza que, embora um grupo tenha entre si lembranças compartilhadas, cada sujeito tem a sua lembrança singular. Para Bosi (2004, p. 54), “o simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista”.

A memória, na presente pesquisa, será analisada e interpretada como um documento que auxiliará a produzir leituras daquilo que foi sentido e vivido. Isso implica afirmar que as memórias serão privilegiadas nesta investigação como um caleidoscópio, no sentido de movimentos permitirem diversas possibilidades que não se reiteram sozinhas. Conforme contribuem Stephanou e Bastos (2005, p. 420), “a memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempo, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas e formas”.

A escrita da História da Educação, assim como seu uso, representa um desafio, pois, à medida que nos permite avançar, coloca-nos na obrigação de contribuir na formação integral da educação, porque devem-se enfrentar as questões do presente, da memória e dos lugares que são produzidos os discursos (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Com relação à cultura, compreendo que ela demarca um espaço físico e temporal, aquilo que somos e fazemos, sendo a partir dela que se determinam nossas relações e hábitos em sociedade; nesse sentido, a partir desse pressuposto, reflito sobre conceitos de cultura escolar como um conjunto de significados e representações que são reverberadas pelas suas práticas. Dessa forma, apoio-me em alguns autores como Julia (2001), que considera que a cultura escolar está imbricada com as práticas escolares, quando a define como:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas as finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p. 10).

Para o referido autor, a cultura escolar poder ser retratada pelo conjunto de normas que serão doutrinadas e seguidas pelas pessoas que compartilham daquele espaço, levando em

consideração que variam conforme o contexto social da época, as quais possuem relações antagônicas e harmoniosas. Nesse sentido, a escola não é apenas um lugar de produção de conhecimento, mas, também, um lugar de “inculcação de comportamentos e de habitus” (JULIA, 2001, p. 14).

Faria Filho (2007, p. 195), compreende cultura escolar como:

a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares.

Para o autor, os processos que constituem os sujeitos e seus lugares sociais são dimensões relevantes das culturas escolares. Para isso, ele parte de uma aproximação de definição de cultura, articulando-a com duas dimensões, a de macroprocesso de escolarização e a dimensão dos microprocessos das práticas escolares, pois há uma mediação entre ambas, sendo que a investigação dependerá da escala utilizada⁵, ou “lente”, como define o autor (FARIA FILHO, 2007). Nessa perspectiva, deve-se levar em consideração que não devemos tomar a cultura escolar como um único conceito, posto que esta pesquisa se propõe a analisar as práticas de diretoras de escolas, que poderão ser de escolas públicas e ou privadas, estaduais ou municipais. Devemos levar em consideração o que o autor coloca como pluralidade das culturas, expressadas pelas experiências, pelos sentidos e significados.

O diretor de escola ocupou uma posição que foi hierarquicamente constituída dentro de uma percepção de administração empresarial, o que implica discutir que ele assumiu um papel de comando, cumpridor de tarefas, reproduzidor das políticas públicas, voltando sua ação para a área administrativa. Conforme Andreotti e Gallindo (2012, p. 141), tem-se, na função do diretor, “uma autoridade com autonomia muito restrita diante um estado regulador e centralizador das organizações sociais”.

Diante essas discussões, abordo os processos formativos das diretoras de escola, compreendendo o cenário de formação, considerando as relações de contexto com a preocupação na formação dessas administradoras, e como ocorreu esse processo, visto que elas iniciaram sua carreira como professoras.

Esse processo de formação profissional, parte do pressuposto que é constituído pela pluralidade, considerando os conhecimentos técnicos científicos e os saberes da experiência,

⁵ Faria Filho (2007) utiliza jogo de escalas de Revel (1998) para explicar sua análise adotada e complementa que a produção de cada objeto de investigação dependerá da escala analítica adotada.

que resulta do exercício da prática profissional, conforme aponta Tardif (2004), e ainda estão presentes na cultura escolar.

Para Faria Filho (2007), as culturas escolares não são suscetíveis a reformas, mudanças e interferências bruscas, pois precisam ser construídas nas experiências e nas práticas escolares. Por isso, investigar uma cultura de administração escolar é também pensar as maneiras como essas diretoras se apropriaram dos conhecimentos, das culturas em que estavam concentradas nos diversos momentos da história do processo escolar e como as colocaram em prática no seu contexto, em suas práticas de administração, considerando também seu processo formativo e os saberes por elas produzidos.

Segundo Lopes (2003), a LDBEN nº 4.024/61 apresenta em seu texto uma preocupação com a função assistencialista da educação, sem direcionar como deveria ocorrer essa organização, sendo transferida para as escolas por meio de regulamentações, além de os estados e os municípios ganharem mais autonomia para atuarem, o que demonstra alguns conceitos de práticas democráticas surgindo de maneira mais local ou regional, porém, no golpe militar de 1964, a organização escolar do país é alterada consideravelmente pelo regime autoritário, o que altera a função do diretor de escola, tanto pelas práticas controladas pelo Estado quanto por mudanças políticas impostas as quais influenciaram a administração das escolas (ANDREOTTI; GALLINDO, 2012).

Castanho (2000) contribui dizendo que, antes dos anos 80, a história estava mais voltada para o “dever ser” e com a “normatividade” da educação, não sendo identificada uma preocupação com as *práticas escolares*, as quais denomina como uma lista numerosa, que reproduzia o cotidiano e a realidade da escola, que vai desde o currículo aos ritos e à arquitetura escolar. Dessa forma, os estudos a partir da História Cultural e a Educação dão enfoque às discussões das práticas e se mostram importantes para as análises realizadas sobre os aspectos escolares. É importante ressaltar que as práticas escolares são produções ou reproduções de sujeitos e que, portanto, não podem ser analisadas sem levar em conta quem são esses sujeitos, como se constitui sua trajetória formativa, pois ela pode estar carregada de construções pedagógicas e escolares, que tanto podem ser por intermédio da sua experiência de vários lugares, como, por exemplo, a passagem por várias escolas, ou até mesmo formada ou experienciada em uma única escola, sendo essas práticas diferentes, similares ou iguais, dependendo, além desse sujeito, da cultura escolar que representa.

Desse modo, considerando que a administração escolar historicamente é exercida pelo governo, pela sociedade ou pela religião, portanto, com uma administração centralizada e burocratizada, que ao longo do tempo vai sofrendo alterações, podemos conjecturar que a

atribuição que se imprime numa direção de escola se dá a partir de um conjunto de normas, saberes, ritos e práticas as quais se constituem por meio de uma cultura escolar.

Castanho (2000) coloca que o termo *cultura escolar* é um termo com muitos significados, quando se aborda a história da educação, e, por esse motivo, para o percurso percorrido até aqui e levando em consideração a aproximação com o campo da administração escolar, optou-se por refletir sobre alguns conceitos que foram tecidos, indo de autores que abordam aspectos históricos com mesclas de normas e práticas, como os que se aproximam com a posição dos sujeitos e a complexidade da escola e dos seus processos de escolarização, aos que se deslocam ou não dos eixos das culturas escolares de seus lugares, criando assim novos sentidos e significados. Compreendo, assim, que, ao pesquisar as práticas de administração escolar pelas lentes da cultura, importantes hipóteses sobre o funcionamento das escolas poderão ser produzidas, estabelecendo relações e diálogos com ferramentas teóricas para explorar o contexto histórico pesquisado.

Paro (2012) chama a atenção para como é concebida a direção de unidade escolar, para ele, a direção está inculcada de uma política e de uma filosofia da educação, em que se resumem nela, e por consequência na função de diretor de escola, os objetivos os quais cabem à escola alcançar, ficando, assim, evidente a importância de significar o propósito da representação das práticas do diretor de escola.

Portanto, para refletir sobre fragmentos que se consolidaram e contribuíram para atual gestão escolar, é essencial retomar os aspectos históricos que as constituíram como práticas, assim como compreender a história cultural produzida naquele espaço. Compreendo, dessa forma, que a estrutura que organiza um espaço escolar é composta por representações e práticas discursivas e não discursivas, que são partilhadas e reproduzidas pelos grupos sociais, produzindo o que Barros (2005) denomina como “pluralidade de culturas.”

Após organizados e selecionados os excertos que dialogam com a pesquisa, as categorias foram ratificadas a partir do contexto analisado. Luchese (2013) aponta a necessidade de se criarem categorias de análises após a coleta de documentos para construção do *corpus* documental: “Idas e vindas aos arquivos, acesso a acervos pessoais e públicos, volume de documentos disponíveis cria a necessidade de sistematização, de categorização por temas, considerando-se o contexto e o objeto pesquisado” (LUCHESE, 2013, p. 150-151). Assim, a partir do percurso metodológico, a dissertação foi sendo tecida e organizada a partir de quatro capítulos, como segue.

O Capítulo 1, é composto pelas *Considerações Iniciais* e objetivou introduzir o tema pesquisado, justificá-lo e apontar reflexões que me conduziram à pesquisa, assim como explicar a fundamentação teórica, bem como apresentar os indícios da pesquisa.

O Capítulo 2, apresenta o *Percurso Metodológico*, com o intuito de situar o leitor sobre os caminhos percorridos para a construção da dissertação.

No Capítulo 3, apresento o *Contexto da Administração Escolar*, iniciando com o contexto da administração escolar no Brasil, em especial na década de 60, assim como os cenários do estado do Rio Grande do Sul e o cenário da educação do município de Bento Gonçalves, compreendendo o contexto político-econômico, no qual se insere o tema, relacionando-os com o objetivo proposto.

O Capítulo 4, analisa as *Trajetórias de Diretoras de Escola em Bento Gonçalves* na década de 1960, buscando, a partir do objetivo geral e dos específicos, apresentar o percurso das diretoras entrevistadas, quem foram esses sujeitos, seus processos formativos, como se constituíram e se tornaram diretoras de escola, e os saberes produzidos, e por fim identificar e analisar os vestígios de práticas de administração escolar. Esse capítulo apresentou tamanha responsabilidade por emergir e apresentar reflexões voltadas ao tema da pesquisa que foi tecido com aporte teórico.

Por fim, nas *Considerações Finais*, apresento as possíveis descobertas da pesquisa, pontuando os resultados, alinhados aos objetivos deste estudo, assim como registro futuros estudos e investigações que podem ser analisadas.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

“A história é um fio – o fio do tempo –, é um emaranhado de nós e de cordas que se entrelaçam.”
(NÓVOA, 2015)

A história se ocupa de fenômenos que ocorrem em um determinado tempo e espaço, sendo que, por meio da definição de uma metodologia dentro da sua escolha de pesquisa, o autor produz sentido ao passado. Porém, é pela análise crítica, pelas narrativas que esse passado adquire um sentido prático, e é pelas possibilidades de representações que uma história se constitui (SOUZA, 2019).

A pesquisa foi desenvolvida com o tema administração escolar, a partir da opção metodológica da História Oral, buscando vestígios nas memórias das entrevistadas sobre a função de diretora de escola na década de 1960, para assim compreender as práticas que constituíram culturas, suas trajetórias profissionais e seus processos formativos.

Partindo dessa definição, preocupou-se, enquanto pesquisadora, com as etapas e os procedimentos que compõem essa metodologia. Qual é sua relação com memória, com sujeitos, com documentos, com delimitação de tempo e espaço? Afinal, qual é a diferença entre história, memória e lembrança? Quais são os sujeitos que farão parte desta pesquisa? Quais serão os instrumentos que farão parte desse contexto?

Conforme coloca Stecanela (2012, p. 15), são as inspirações que definem e questionam a construção do itinerário investigativo, “perguntas desafiam a produção de respostas, embora parciais, no sentido de construir argumentos que contextualizem a escolha de um caminho ou de outro”. Portanto, qual é o lugar dos conceitos e referenciais construídos nesse processo?

A memória e a história possuem relações, porém são distintas. A esse respeito, Le Goff (2011, p. 49) diz que “tal como o passado não é história, mas seu objeto, também memória não é história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração da história”. A memória é carregada de vivências, com movimentos que provocam lembranças a partir de estímulos do presente, as quais são tecidas entre esquecimentos e lembranças. Desse modo, memória é vida, carregada por grupos vivos, que evoluem.

As memórias possibilitam a construção de fontes de pesquisa. A memória é uma ferramenta de poder; a memória não é a história, mas sim mais um elemento de elaboração e produção da história (LE GOFF, 1996). A memória compõe-se como uma maneira de preservar

e reter o tempo, sem ter a ousadia de estabelecer verdades. Dessa forma, história e memória são relações dinâmicas, que podem servir de suporte de construções individuais e coletivas.

Para Nora (1993), a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível a longas latências e repentinas revitalizações. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais.

A História Oral, conforme afirmam Grazziotin e Almeida (2012, p. 36), é uma metodologia que propicia ao pesquisador uma maior proximidade entre a história e a memória, além de ser um meio que também “possibilita certo afastamento da documentação de caráter oficial das instituições educativas, que muitas vezes não traduzem as experiências vividas no contexto escolar”.

A História Oral, como as demais metodologias, organiza e estabelece os procedimentos, a exemplo de muitos tipos de entrevista entre outras técnicas, possui implicações com suas diversas possibilidades de transcrições de depoimentos, vantagens e desvantagens, as formas como o entrevistador relaciona-se com o entrevistado, cabendo ao pesquisador o cuidado com a análise, pois a História Oral irá provocar, mas não tem o intuito de buscar respostas ou solucionar questionamentos (FERREIRA; AMADO, 2005).

É importante que o pesquisador interprete o contexto a ser pesquisado pelas memórias e que, antes que os instrumentos ou locais sejam escolhidos, compreenda o que possíveis memórias significam para aquelas pessoas e para os grupos que elas pertencem, questionando com criticidade, desde suas escolhas, a coleta dos materiais (ERRANTE, 2000).

Conforme apontam Stephanou e Bastos (2005), pesquisar em História da Educação representa um desafio que permite alavancar a ação educativa e desafiar questões do presente, da memória e dos lugares de produção socioculturais.

Analisar as culturas escolares e as representações das práticas, buscando a compreensão do processo de constituição de uma diretora de escola, permite que se considere uma diversidade de fontes, sempre acompanhadas dos pressupostos teóricos que se estabelecem a partir da História Cultural, como já mencionado. Seguindo essa perspectiva, é fundamental que se inicie este percurso a partir da escolha e organização dos instrumentos e procedimentos adotados.

Quando se trabalha com a escrita da história, sendo ela manifestada pela oralidade ou pelos documentos escritos, com variações de palcos metodológicos a serem abordados, é

necessário que se reflita se as fontes dentro da pesquisa apresentam limitações, porquanto nenhuma fonte é completamente legítima ou falsa, todas poderão ofertar falhas, e nesse caso é papel do pesquisador, com o seu olhar atento, sua sutilidade ao trato com as fontes que lhe é peculiar, buscar, por meio de outras, o preenchimento da lacuna deixada.

Após definida a metodologia, o conceito de fundamento de entrevista utilizado foi o de Zago (2003), de entrevista compreensiva⁶, organizada por um roteiro inicial, o qual permitiu a construção da problemática de estudo durante seu desenvolvimento e ainda durante suas distintas etapas, não sendo uma estrutura com rigor, ou definida sem possibilidades de alterações, conforme completa a autora: “[...] a entrevista compreensiva não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme direcionamentos que se quer dar à investigação” (ZAGO, 2003, p. 295).

A autora acrescenta que não há uma única forma de realizar entrevistas em educação, para ela o pesquisador deve respeitar os objetivos da pesquisa e os princípios éticos, assim como se preocupar com as melhores condições que favoreçam uma aproximação com os sujeitos da realidade estudada. Com relação à quantidade de pessoas a serem entrevistadas, a autora defende que não se trata de quantidade, pois, ao adotar entrevistas em profundidade e ao relacioná-las aos ao método escolhido, cabe ao pesquisador definir sua lógica nessa perspectiva.

Ao definir que seriam realizadas entrevistas com diretoras de escolas de Bento Gonçalves, primeiramente buscou-se a Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves –SMED, com indicação e relação de escolas com sua data de inauguração, estabelecendo as três mais antigas para uma visita com o objetivo de encontrar vestígios e documentos que me levassem a dados e contatos mais precisos, porém nessas escolas municipais, até a década de 1970, os documentos eram enviados ao Arquivo Histórico Municipal e à SMED, não sendo mapeados ou listados, restando poucas documentações nas escolas, além de não armazenadas de forma cronológica ou organizacional, dificultando o acesso aos documentos nessa primeira etapa.

O processo acima descrito foi marcado por uma pequena frustração, pois as escolas visitadas não estavam preocupadas em contribuir, além de não manter uma preocupação com a organização documental da escola, estando esta em total indisponibilidade para consulta da sociedade, tendo que ser consultada após muitas insistências de visitas.

Sobre a iniciação em pesquisa, Zago (2003, p. 293) chama a atenção para o fato de que “[...] o trabalho de campo dificilmente vai se desenrolar conforme o planejado e desse modo

⁶ A autora utiliza o termo “compreensivo” no sentido weberiano conforme Kaufmann (1996).

está sujeito a sofrer um processo de constante construção”. Segundo ela, as dificuldades, sejam maiores ou menores, de qualquer forma irão existir.

A fonte oral é individual, informal e dialógica, criada no encontro entre o historiador e o narrador, estando sujeita à verificação de sua confiabilidade e usabilidade, permite compreender importantes sentidos e significados da História Oral na produção de uma narrativa (PORTELLI, 2016).

Nesse sentido, pensar em algumas estratégias a partir da fonte oral se mostrou indispensável para compor o objeto de pesquisa. Como ponto de partida, priorizou-se a identificação dos sujeitos para compor o percurso dessa etapa. Após as primeiras tentativas, foi utilizada a rede social *Facebook*, postando uma pequena apresentação do projeto e do interesse em realizar uma pesquisa com diretoras de escola que atuaram entre as décadas de 1950 a 1980. O recorte temporal foi momentâneo, apenas para limitar a busca dos sujeitos.

A primeira diretora identificada se manifestou por mensagem na postagem, informando que atuou como diretora na década de 1960. A diretora possuía relação profissional em comum com a autora deste trabalho, o que facilitou o contato.

Para compor as memórias de outros tempos sobre as práticas de administração escolar e assim iniciar um delineamento contextualizado sobre o tema, realizou-se um piloto de entrevista compreensiva com a diretora de escola Eliana Casagrande Lorenzini⁷.

Essa entrevista com roteiro inicial teve como objetivo mapear outras diretoras de escola, vestígios e subsídios documentais históricos para sustentar a investigação a partir da metodologia proposta. Ferreira e Amado (2005) contribuem sobre o objeto da pesquisa, afirmando que ele “é recuperado e recriado por intermédio da memória dos informantes; a instância da memória passa, necessariamente, a nortear as reflexões históricas, acarretando desdobramentos teóricos e metodológicos [...]” (FERREIRA; AMADO, 2005, p. 15).

Após a identificação da primeira possibilidade de entrevista, utilizou-se a metodologia do *snowball*, técnica da “amostragem em bola de neve”, que, conforme Vinuto (2014) conceitua, é um tipo de apresentação em forma de amostra não probabilística, que se utiliza de cadeia de referências, tornando-se útil para estudar determinados grupos difíceis se serem acessados, pois são sujeitos que não se encontram mais em seus espaços de trabalho de maneira fixa ou em local de fácil acesso. Além disso, essas diretoras possuem cerca de mais de 70 anos. Localizando a primeira diretora, esta indicou nomes e alguns telefones.

⁷ Iniciou sua trajetória na educação no ano de 1966, como professora do Grupo Escolar Km 2. No mesmo ano, em 22 de setembro, sob o Of. 1364/66, assumiu a direção da escola estadual no município de Bento Gonçalves.

Na entrevista piloto, foi citado um total de dez nomes de forma aleatória, sem uma convicção de que elas atuaram como diretora ou no recorte intencionado.

A partir disso, foi possível a identificação de três, e, ao contatá-las, verificou-se que Neiva Maria Pelissolo Tolotti iniciou sua carreira como diretora na década de 1960, uma outra a partir dos anos 80, e a terceira não teve interesse em participar.

Esse contato inicial feito por telefone permitiu um delineamento, além de uma aproximação. Conforme Tourtier-Bonazzi (2002), é relevante que o pesquisador faça um contato prévio com os sujeitos, para assim conquistar uma abertura e confiança nas narrativas. Na ocasião, também foi possível a construção de hipóteses, definições de recorte temporal, acesso a informações de outras diretoras, identificação de escolas, entre outros.

Ao realizar o contato prévio com a diretora Neiva Maria Pelissolo Tolotti por telefone, ela citou alguns nomes já identificados na entrevista piloto e mais quatro novos nomes; destes, foi possível contatar duas possíveis entrevistadas.

Uma delas iniciou sua carreira como diretora no começo da década de 1960, a diretora Maria Claudete Ferrari. A outra, a partir de 1975; essa diretora, após uma longa conversa, indicou mais cinco novos nomes de diretoras, além de citar algumas que já havia listado.

Dessa forma, foram citados dezenove nomes de diretoras de escola, contatadas sete, e entrevistadas oficialmente três diretoras. Das sete possibilidades encontradas, uma não quis participar, e duas iniciaram a função de diretora de escola após os anos 80, o que alargaria muito o estudo do recorte temporal. Ressalta-se que nem todas foram contatadas, em virtude das dificuldades em encontrar seus telefones ou endereços.

Ao definir o recorte temporal, entre a década de 1960, estabeleceu-se que seriam entrevistadas diretoras que iniciaram seu percurso nesse período, totalizando três diretoras, conforme quadro de identificação a seguir.

Quadro 1 – Identificação de Diretoras de Escolas

Nome Diretora	Ano e Local Nascimento	Ano/Local Ingresso no Magistério	Ano/Local Ingresso na Direção
Eliana Casagrande Lorenzini	1946 – Bento Gonçalves	1966 – Grupo Escolar Km2	1966 a 1972 – Grupo Escolar Km2
Neiva Maria Perissolo Tolotti	1939 – Bento Gonçalves	1956 – Grupo Escolar Maria Goretti	1965 a 1973 – Grupo Escolar Egídio Fabris
Claudete Ferrari	1940 – Bento Gonçalves	1958 – Escola Isolada de Vila Rica	1959 a 1960 – Escola Isolada de Vila Rica

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A primeira narrativa desse grupo ocorreu com Eliana Casagrande, que indicou Neiva Tolotti, que indicou Claudete Ferrari. Nas figuras a seguir, são apresentadas as entrevistadas.

Figura 2 – Diretora Eliana Casagrande Lorenzini



Fonte: Arquivo pessoal de Eliana Casagrande Lorenzini.

Figura 3 – Diretora Neiva Maria Perissolo Tolotti



Fonte: Arquivo pessoal de Neiva Maria Perissolo Tolotti.

Figura 4 – Diretora Claudete Ferrari



Fonte: Arquivo pessoal de Claudete Ferrari.

As entrevistas foram realizadas por intermédio de um questionário com perguntas abertas, conforme Apêndice A, além de serem autorizadas e identificadas pelos sujeitos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, descrito no Apêndice B. Elas foram

construídas a partir do tema e dos objetivos da pesquisa, além de terem sido amparadas pela revisão de literatura e sugestão da banca de qualificação.

Importante ressaltar que, no Capítulo 4, privilegio de forma mais detalhada a apresentação das entrevistadas.

Foram realizadas gravações integrais, garantindo a originalidade das respostas e consequentemente uma boa análise de dados, além de utilizar a “arte da escuta”, que, conforme Portelli (2016), mantém, durante o diálogo, a confiança, o respeito e as trocas geradas entre entrevistado e entrevistador, pois pesquisar é um processo que engloba muito mais que somente entrevistar e pode superar muitas vezes as próprias compreensões dos fenômenos que pesquisamos.

Considerando que entrevistas são eventos que expõem os acontecimentos e que, portanto, serão conduzidas e estruturadas, conforme conceitos já expostos, pondera-se que, na metodologia proposta, o sujeito entrevistado é interativo. Dessa forma, foi considerado, na etapa de entrevista, o processo como dinâmico, sendo necessário, após a realização das entrevistas, fazer novamente momentos de idas e vindas até elas, sendo a voz e a identidade do entrevistado alinhadas com o cotejamento das fontes, como foco principal.

O vínculo com as entrevistadas se iniciou a partir do contato telefônico, pois foram utilizadas como referência suas colegas e por vezes amigas, citando-as, além da paciência e insistência para marcar uma agenda que possibilitasse a entrevista. Além disso, esse contato propiciou que elas buscassem lembranças e acesso a possíveis documentos, que, pelo tempo, estão muitas vezes em lugares que elas não recordam no momento. Ressalta-se que, conforme afirma Zago (2003), constitui a ética do pesquisador no processo considerar o lugar, esclarecer os objetivos da entrevista, fazer combinações e estabelecer vínculos.

Sendo identificados os sujeitos das pesquisas, tem-se como hipótese o acesso a informações que levem a documentos. Essas informações podem ser consideradas como fontes documentais, com possibilidade de análise e contextualização, como veremos a seguir.

O conhecimento produzido está para um determinado tempo e contexto, e, na metodologia de pesquisa em História Cultural, o que dá credibilidade histórica a uma narrativa é a organização coerente, a subjetividade, criticidade do pesquisador em perguntar pelo procedimento de elaboração das fontes, além de compor suas narrativas com rigor e dentro desse processo considerar a cultura como aspecto objetivo de processos sociais (KREUTZ; MALIKOSKI, 2014).

Na História Oral, o documento que será produzido será a transcrição das entrevistas, as quais foram organizadas e analisadas levando em consideração o processo escolar pela

perspectiva das culturas escolares. Toda categoria de análise é complexa, individual, conceitual e autoral, pois parte do pressuposto de que, ao selecionar o objeto de estudo, o pesquisador está fazendo escolhas.

As entrevistas se organizaram como narrativas a partir de experiências, concepção, representações individuais, que, com precisão, foram analisadas com o referencial da História Oral e relacionadas com outros documentos e aportes teóricos, que juntos compuseram a tessitura de histórias de vida, formando um *corpus* teórico.

Foi possível, por meio de cada entrevista realizada, a partir das memórias, buscar elementos que auxiliaram a responder os objetivos da pesquisa. Cada entrevista, entre pausas e avanços, levou cerca de 1 hora e 30 minutos, porém a visita levou mais de duas horas, entre a apresentação do pesquisador e assuntos aleatórios realizados, o que permitiu que as entrevistas fluíssem. Foram realizadas na casa das entrevistadas, num lugar aconchegante e com um gostoso café/chá servido por elas.

A fonte oral deve ser tratada com rigor, pois é considerada, após sua transcrição, um documento, e como tal foi analisado e categorizado para uma melhor compreensão e relação com os objetivos propostos (ALBERTI, 2004).

A partir do problema de pesquisa, foram selecionadas categorias que permitissem uma análise aprofundada e concisa. As categorias se dividiram em: *Trajetórias*, *Processos Formativo*, *Tornar-se Diretora de Escola* e *Vestígios das Práticas de Administração Escolar*.

Essas categorias foram tecidas a partir das perguntas: Qual a trajetória profissional de uma diretora de escola? Como se constitui um diretor de escola? Qual a rotina de um diretor de escola? Conforme contribui Luchese (2014, p. 148), “é preciso saber fazer perguntas, questionar e dialogar com os documentos, pois somente com perguntas é que podemos avançar na produção do conhecimento histórico”.

Tais categorias não possuíram somente o objetivo de responder às perguntas feitas, pois se sabe que há silêncios que também precisam ser considerados nas entrevistas. Elas foram construídas com o intuito de organizar e estabelecer importantes reflexões sobre o tema proposto.

Para as análises das entrevistas, foram organizadas as seguintes etapas: transcrição na íntegra das entrevistas; tratamento dos dados em *excel*, com colunas contendo as categorias de análise e as narrativas do contexto, transformando em documentos passíveis de serem consultados e analisados. Dessa forma, seguindo essas etapas, organizou-se uma unidade para consultas constantes, que permitissem estabelecer relações entre a empiria e a teoria abordada. Para Cellard (2008, p. 296), “qualquer suporte que contenha informação registrada, formando

uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros”.

É importante ressaltar que houve um processo de diversas escutas nas gravações das entrevistas, em especial na construção do Capítulo 4, pois compreende-se que a transcrição da entrevista por si só não trazia os sentimentos envolvidos e expressivos pelas memórias.

A partir das entrevistas, também se desdobraram outras possibilidades de investigação neste estudo, que buscaram responder parte das questões motivadoras desta pesquisa. Documentos foram citados, fortalecendo assim a pesquisa na análise documental, que, por meio de suas representações, foram possibilidade de reflexões, embates e questionamentos que se julgam necessários para a produção dos sentidos em relação aos sujeitos, ao tempo e ao espaço.

Na ocasião das entrevistas, foram citadas importantes instituições que tiveram atuação acerca da produção de documentos relacionados à administração escolar, como a ANPAE⁸ e o CPOE/RS⁹.

Tais instituições produziram documentos, como os Cadernos de Administração Escolar¹⁰, com conteúdo de cunho científico, e os Boletins¹¹, que reuniam publicações como decretos e documentos de base legal, ofícios e comunicações de orientações, atividades didáticas e relatórios parciais e finais do ano letivo.

Além dos Boletins, outro documento importante produzido no estado foi a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul – RE/RS, que, na década de sessenta, passou a ser elaborada pelo CPOE/RS, assumindo um papel de difusão acerca dos referenciais sobre educação no estado.

Assim, diante da possibilidade e da diversidade de assuntos em cada uma das publicações, definiu-se como primeira etapa realizar a leitura integral de todos os Cadernos produzidos, já que eram apenas quatro, e organizar, de forma detalhada, cada um dos Sumários dos Boletins e RE/RS, que foram produzidos na década 1960. Essas produções foram estruturadas em quadros, apresentadas nos Capítulos 3 e 4, que foram selecionadas a partir do tema administração escolar/direção de escola/diretor de escola, para posterior processo analítico.

⁸ A ANPAE, em suas publicações, visa estimular a reflexão, o debate, a promoção e difusão o conhecimento científico.

⁹ Órgão responsável pelas propostas educacionais e pela orientação didático-pedagógica do corpo docente, o qual perdurou por oito governos, marcado por expansão e precariedade no campo educacional.

¹⁰ Os Cadernos de Administração Escolar eram produções que se dedicavam a divulgar trabalhos com o propósito de auxiliar o desenvolvimento de professores, alunos e administradores escolares.

¹¹ Os Boletins eram publicações institucionais, oficiais, inscritas numa ordem do discurso que lhe fixa um sentido, além de se constituírem num objeto cultural, subordinadas a regras específicas, sendo apresentadas em forma de discurso (QUADROS, 2006).

Passado o processo de organização do material, a segunda etapa consistiu em realizar uma leitura mais atenta das produções que contribuíram para o contexto dos Capítulos 3 e 4, constituindo assim a base empírica deste estudo.

Também foram apurados, organizados e transcritos excertos de documentos, da 16ª Coordenadoria Regional de Ensino de Bento Gonçalves, do Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves e de documentos do acervo pessoal de cada entrevistada, todos contextualizados ao longo da dissertação.

A análise das narrativas e dos documentos teve por finalidade o entrelaçamento das informações, o que Grazziotin e Almeida (2012, p. 4) chamaram de unir o “contato com as fontes”. Esse movimento é de suma importância, pois as narrativas em conjunto ou confronto com os documentos passam a levar o pesquisador a questionamentos e reflexões, dando credibilidade ao estudo.

Além disso, na metodologia da História Oral, é necessário reconhecer que silêncios e esquecimentos fazem parte das narrativas e que, como qualquer fonte histórica, as memórias produzem representações, que ligam o sujeito a um tempo e um espaço, e elas possuem suas fragilidades e limitações, cabendo ao pesquisador a sensibilidade e o rigor com todo material pesquisado.

Organizados e selecionados os excertos que dialogam com a pesquisa, as categorias foram ratificadas a partir do contexto analisado. Luchese (2013) aponta a necessidade de se criarem categorias de análises após a coleta de documentos para construção do *corpus* documental. Assim, a partir do percurso metodológico, a dissertação foi sendo tecida, e a organização dos 4 Capítulos foi sendo definida.

Após apresentado o percurso metodológico, os próximos capítulos objetivam descrever os resultados. O capítulo a seguir faz uma importante reflexão sobre o percurso e a contextualização histórica acerca da administração escolar na década de 1960, que foi marcada pela grande produção teórica acerca do tema, além do crescimento e da urbanização, que provocaram mudanças na configuração da educação.

3 O CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

“[...] foi precisamente, a convicção da importância das lições do passado para interpretar as condições e a necessidade do presente que me levou a fazer esse exercício de desconstrução da experiência histórica acumulada em matéria de administração educacional.”

(SANDER, 2007, p. 59)

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a administração da educação no Brasil até o ano de 1970, analisando a perspectiva e o percurso da administração escolar e da função do diretor de escola, atentando para fatos e situações que ocorreram num determinado tempo e espaço. Apresentam-se alguns conceitos e a pesquisa sobre o tema, no período de 1960 a 1970. No segundo momento, descreve-se o panorama do processo histórico-educacional do estado do Rio Grande do Sul e do município de Bento Gonçalves buscando, estabelecer relações.

A administração escolar atualmente é abordada como Gestão Escolar, e isso se deve às transformações que se impuseram no campo da educação. Esse tema possui muitos estudos no decorrer do século XX, e não há aqui a pretensão de exaurir ou fazer conclusões sobre ele, mas, sim, reunir alguns fios da trama histórica que permitam questionar os fundamentos e objetivos desses interesses, considerando o objeto analítico deste estudo, o qual se refere às práticas de administração escolar.

Sander (2007), de forma abrangente e no contexto teórico, faz uma revisão histórica da genealogia do conhecimento em administração da educação no Brasil numa segunda edição ampliada, porém lança, em 1982, sua primeira versão, destacando que as características legalistas, positivistas e funcionalistas dos primeiros períodos históricos da administração adivinham do direito romano, que transpassaram a concepção e a prática do tema da época, colocando a administração como um “[...] processo universal, um instrumento neutro, uma tecnologia mecânica para resolver problemas com pesada carga cultural e política” (SANDER, 2007, p. 8).

Dessa forma, a administração da educação emergiu a partir da necessidade de organizar a escola, sendo possível identificar três momentos históricos: o primeiro, no início do século XX até cerca de 1970, com a sistematização do conhecimento no sentido técnico; o segundo, em que foram constituídas as críticas aos modelos anteriores, que se inicia com a redemocratização política dos anos 1980; e o terceiro, que chega até a atualidade, no qual se

passa a discutir, a partir de 1990, sobre forte influência das transformações tecnológicas e capitalistas (SANDER, 2007).

Embora o recorte temporal deste estudo seja a década de 1960, compreender aspectos do contexto histórico se torna relevante em virtude de serem dinâmicos, por isso, ao longo da pesquisa, são abordados períodos distintos da história, mas sem perder o foco do recorte desejado.

O percurso histórico da administração escolar no Brasil pode ser teorizado a partir do Período Colonial. Com a centralização da administração portuguesa, surgiram as primeiras iniciativas na educação, destacando-se a educação dos jesuítas, a qual foi reconhecida pela conversão dos indígenas à fé católica, além de servir para o ensino dos descendentes dos colonizadores, sendo criados colégios e igrejas em todo o país, produzindo um sistema de educação e formação regular da elite colonial (ANDREOTTI, 2012).

No Período Imperial, conforme Ananias (2012), a educação no país foi impactada diante das mudanças agrárias e escravistas, sendo organizada pela constituição gradual de uma economia capitalista. O cargo do diretor de escola surge pela primeira vez por meio da Lei nº 29, de 16 de março de 1847, na qual, conforme a autora, cabia ao diretor: “tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeterem ao presidente da província os problemas e sugerir as alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio, como na vida profissional de seus professores” (ANANIAS, 2012, p. 59). Embora com iniciativas e legislações, o século XIX, ainda segundo a autora, não consolidou um projeto de institucionalização das escolas.

Na Primeira República, com o surgimento dos grupos escolares, a figura do diretor de escola passou a ocupar um espaço pedagógico e estrutural central, mesmo que inicialmente no ensino paulista, sendo, portanto, São Paulo referência para posteriores reformas. De acordo com Bezerra Neto e Penteadó (2012, p. 75), “assim que a República foi proclamada, em 1889, a escola tornou-se ‘o emblema da instauração da nova ordem’. Na escola estavam depositadas as esperanças da inauguração de um novo tempo [...]”. Dessa forma, a educação passou a ser projeto do governo, com muitas reformas, em especial à formação de professores e ao ensino primário, o que impactou no início da administração das atividades escolares.

No que se refere à administração escolar, a preocupação consistia em racionalizar, organizar e tornar eficiente a instrução pública. Ainda de acordo com Bezerra Neto e Penteadó (2012), a Reforma Paulista de 1892-1893 proporcionou que várias escolas se instalassem em um prédio até então funcionando de forma independente. Em 1894 esses grupos passaram a trabalhar de forma integrada, organizando a escola às condições urbanas da população; essas

escolas passaram a contar com diretores para sua administração escolar, surgindo os grupos escolares.

Cabia ao diretor do grupo escolar a renovação do ensino, no que diz respeito ao ensino e à estrutura, e o zelo pela vigência da reforma republicana, além das atribuições administrativas e técnicas. Ressalta-se que a regulamentação paulistana, com a criação dos grupos escolares, permitiu que uma mulher pudesse assumir o cargo, até então ocupado por homens. Desse modo, a figura do diretor de escola nesse período foi apontada nas regulamentações e legislações e surgiu pelas iniciativas do governo aos projetos da educação, mesmo que ainda não escalonados e concretizados em todo país. Verificar-se que é a partir do próximo período que diretrizes educacionais vão se consolidar.

Ressalta-se que a modalidade do grupo escolar tinha por objetivo promover mudanças no ensino primário quanto a sua organização, o que contribuiu para produzir uma nova cultura escolar no meio urbano, tanto nos aspectos estruturais arquitetônicos quanto no sistema funcional da escolar e nos aspectos de ensino.

A função do diretor era exercida pelo governo, pela sociedade ou pela religião, que davam os direcionamentos sobre como e onde a escola funcionaria. A administração da educação no Brasil, de acordo com Sander (2007, p. 11), surgiu a partir do contexto da administração pública, por questões políticas, econômicas, sociais e científicas, sendo esse um pressuposto oriundo da interdependência entre a educação e sociedade. Ainda para o autor, mesmo sendo uma prática milenar, a administração tem seu estudo sistemático ocorrendo de forma mais recente associado às necessidades de organização social e política, ao processo de mudança da sociedade, estabelecendo-se na Revolução Industrial, o que impactará nas perspectivas que são construídas acerca dos conceitos que envolvem a administração escolar no Brasil, assim como sua construção histórica.

Assim, no Brasil, a década de 30 deu caráter formal, teórico e conceitual à educação do país mediante as regulamentações elaboradas e discussões afluídas nessa época. Para Sander (2007, p. 11), “a administração da educação no Brasil nasceu e se desenvolveu no contexto da administração pública e no âmbito da política econômica, científica e cultural do país”, o qual foi impulsionado pelas mudanças políticas e intelectuais discutidas mundialmente, sendo o ano de 1932 marcado na educação brasileira como sendo o da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹², importante documento que impulsionou as discussões sobre

¹² Refere-se a um documento escrito por 26 educadores, em 1932, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação.

educação no Brasil, sobre a reorganização da administração da educação e dos serviços técnicos de ensino, alinhados com o que de mais atual acontecia nos demais países desenvolvidos.

No Brasil, a expressão *administração escolar* surgiu em 1883, por meio dos Pareceres e Projetos de Ruy Barbosa, e, em 1933, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova mencionou a expressão no mais adequado sentido. Posteriormente, foi inserida no currículo do Curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, pela reforma do ensino empreendida por Anísio Teixeira. Em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que teve importante participação na reflexão do processo de organização e técnicas pedagógicas, além de promover investigações na área da psicologia aplicada à educação, desenvolver programas de desenvolvimento e formação de equipes das escolas, entre elas, a equipe administrativa, e também publicar estudos sobre o tema.

Carneiro Leão, em 1939, publicou a *Introdução à Administração Escolar*. Para o autor, a administração do início do século XX se inspira na organização de grandes empresas, com uma estrutura com a organização fundamentada na hierarquia de funções, em que os diretores assumem um papel importante, sendo a figura central da escola, conduzindo o processo educacional dos seus alunos, sendo a referência em educação com ações ampliadas, que coordena a equipe a esforços comuns, o qual não se trata de uma função com sobrecarga, mas sim repartida com as demais funções da escola. O autor coloca o perfil do administrador com foco nas dimensões financeiras, de pessoas e patrimonial; como um líder, deve ser multifuncional.

Já o primeiro estudo sobre a administração da educação no Brasil foi publicado por Manoel Bergström Lourenço Filho, em 1941, pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Sua carreira no magistério iniciou em 1920 em São Paulo, o que lhe permitiu experiência, para além da sua inquietação com as questões sociais e políticas do atual cenário, chegando a ser responsável pela reforma do ensino público do Ceará aos 25 anos, além de criador e diretor geral do Departamento Nacional de Educação e Diretor do INEP. Tal estudo aponta uma análise de como se encontrava o conhecimento da administração escolar, relatando que os atrasos se devem à pouca atenção dada ao estudo da administração pública no país (SANDER, 2007).

Nesse sentido, haveria duas necessidades que se relacionam: administração da educação, que ocorreu a partir da necessidade de organizar a escola, e administração pública, que surgiu para desenvolver a sociedade, logo, administrar para o desenvolvimento, refere-se à educação, à saúde, ao trabalho e ao social.

Lourenço Filho (1941), no prefácio do Boletim do Inep n. 12, fez uma análise nacional da organização dos serviços da educação, colocando que, embora a maioria dos estados cumprisse a determinação da Constituição de 1934, de manter um departamento autônomo de educação, essa mudança não alterou a forma de administração existente, pois se restringiam a administrar serviços de forma geral, como controle de pessoal, material necessário às escolas, apresentando deficiência nas questões de organização técnica, como planejamento, estudos e pesquisas e formação. Ainda nesse mesmo documento, o autor aponta que, de modo geral, “não se teriam convencido ainda os governos regionais da importância que a conveniente organização administrativa dos serviços educacionais pode e deve ter no planejamento, execução e verificação desses mesmos serviços” (LOURENÇO FILHO, 1941, p. 32).

Apresentam-se as reflexões de Lourenço Filho, pois o autor teve uma importante participação na elaboração do anteprojeto de organização da Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Rio Grande do Sul, o qual foi solicitado pelo seu reconhecimento e domínio intelectual e ciência pedagógica. Nesse sentido, para além das questões da administração da educação como referência, o autor tem um papel fundamental para o estado, como será visto no subcapítulo a seguir. Cabe ressaltar, também, que Porto Alegre fazia parte dos cinco Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, do Centro Brasileiro do INEP, o qual promoveu cursos de formação e preparação a administradores escolares para o Brasil e a América Latina.

Ainda para o autor, a administração é uma prática de conjuntos de operações técnicas, as quais exigem do diretor um domínio de áreas, como financeira, patrimonial, recursos humanos e pedagógicos, pois a escola possui serviços de ensino, portanto as atividades devem levar em consideração as relações humanas; dessa forma o perfil do administrador também é multifuncional, com funções distribuídas de acordo com os níveis de ensino. “As escolas existem para produzir serviços de desenvolvimento e ajustamento social. Desde a unidade básica, a classe de ensino, os serviços escolares se fundem em relações humanas” (LOURENÇO FILHO, 1963, p. 87). Nesse sentido, a ação administrativa passa a ter uma função multitarefa ou esquemática, levando-a para quatro modalidades capitais: planejar e programar, dirigir e coordenar, comunicar e inspecionar e controlar e pesquisar.

Entre as atividades dos diretores de escola, o Lourenço Filho pontua o que denomina como funções de “organizar e administrar as escolas”: a articulação de tarefas didáticas das diferentes classes; zelar pelas normas e disciplinas; documentação escolar administrativa da mais alta hierarquia; relações com a comunidade; gestão do serviço de conservação da estrutura de toda a escola; e representação geral da unidade escolar em face do público.

Conforme Cambi (1999), a escola do Pós-Guerra até hoje caracterizou-se por um papel social mais central e aberto, mesmo que pouco natural em virtude das pressões políticas; obteve crescimento social, desenvolvimento econômico, democracia e reformas. O 2º Pós-Guerra foi marcado pela necessidade de sujeitos ativos e responsáveis, portanto, a necessidade de escolarização se tornaria uma premissa para a ascensão no mercado de trabalho que introduzia a industrialização e o anseio por formar especialistas.

A escola passou a ter duas responsabilidades, difundir a cultura e criar profissionais, além de formar cidadãos conscientes para exercerem sua cidadania com direitos e deveres.

Nesse período, também a escola contemporânea foi dividida em alguns aspectos, o que a torna mais complexa, pois há oposição: entre a escola de massa e a de elite, escola de cultura e profissionalizante, livre e socialmente produtiva, período em que são discutidas as reformas, o acesso universal e a reorganização da docência.

Na fase desenvolvimentista, que se deu no período da reconstrução econômica nas décadas de 1950 a 1960, cominadas pelas consequências da Segunda Guerra Mundial, a administração pública alcançou renovada importância estratégica nos Estados Unidos e em seus países aliados, surgindo a administração para o desenvolvimento. No campo da educação e sua administração, o enfoque desenvolvimentista inseriu-se no poderoso movimento internacional da economia da educação e suas áreas relacionadas, como a formação de recursos humanos para o desenvolvimento (SANDER, 2007).

O cenário político brasileiro, que antecedeu o projeto da LDBEN, foi marcado por troca de governos, além do suicídio de Getúlio Vargas, que enfrentou problemas de ordem econômica no país. Houve muitos presidentes em um curto espaço de tempo, até as eleições que elegeram Juscelino Kubistchek, que teve seu mandato reconhecido pela liberdade democrática e estabilidade política, porém, no final do governo, em virtude da expansão industrial, o panorama nacional era de alta inflação, moeda desvalorizada e enormes diferenças sociais (ANDREOTTI; GALLINDO, 2012).

Em 1960 elegeu-se Jânio Quadros como presidente do Brasil, com um discurso populista¹³ que sofreu críticas e pressão por parte da elite, levando-o à renúncia, assumindo seu vice João Goulart, que também com resistências teve sua queda em 1964, o que, por alinhamentos políticos e interesses de conservadores, acabou por instaurar a Ditadura Civil Militar.

¹³ O discurso populista tinha conotação de salvar o povo, e utilizou do símbolo da vassoura para “varrer a corrupção” (ANDREOTTI; GALLINDO, 2012, p. 133).

A primeira LDBEN foi promulgada em 1961, treze anos depois que seu projeto foi encaminhado à Câmara Federal, em relação à Educação no país. Observando de uma maneira cronológica, além de burocrática e morosa, Andreotti (2006, p. 10) afirma que:

[...] em 1946 foi promulgada uma nova Constituição que, em relação à educação, pouco diferiu da constituição anterior, de 1934. Em 1948, foi encaminhado à Câmara Federal um projeto de lei para se discutir as bases da educação nacional, que, somente 13 anos depois, em 1961, foi promulgada como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Uma pesquisa relevante para compreensão do campo teórico da administração escolar no Brasil foi realizada por Marinho (2014), que apontou a produção de alguns pioneiros no campo no período de 1935 a 1968, aos quais é dado destaque a seguir. Ressalta-se que optou-se por dar foco para os autores que produziram obras mais próximas ao recorte definido e que também pudessem fazer relação com o objeto de pesquisa deste trabalho. O Quadro 2 busca apresentar de forma objetiva os teóricos que serão abordados mais adiante.

Quadro 2 – Publicações dos Pioneiros da Administração Escolar na década de 1960

Autor	Título do Trabalho ou Livro	Ano de Publicação
Anísio Spínola Teixeira	<i>Que é Administração Escolar?</i>	1961
Manoel Lourenço Filho	<i>Organização e Administração Escolar: curso básico</i>	1963
Anísio Spínola Teixeira	<i>Natureza e função da Administração Escolar</i>	1968
José Querino Ribeiro	<i>Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista)</i>	1968
Moisés Brejon	<i>Alguns aspectos da formação de administradores escolares</i>	1968
Carlos Correa Mascaro	<i>A Administração Escolar na América Latina</i>	1968

Fonte: Adaptado pela autora, a partir de dados de Marinho (2014) e anpae.org.br apud(2009).

Nas décadas de 1960 até os anos de 1970, observa-se um campo fértil quanto ao movimento e à organização no campo teórico da administração da educação. Destaca-se o pioneirismo e o protagonismo da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), atualmente Associação Nacional de Política e Administração da Educação, que foi fundada em 1961, durante a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, com o propósito de sistematizar as práticas desse campo acadêmico. As publicações, os simpósios e os congressos realizados tiveram uma trajetória de produções importantes no meio, influenciando “na difusão do pensamento administrativo na educação brasileira” (SANDER, 2007, p. 55).

Ainda para Sander (2007), as características, os conceitos e os princípios da administração escolar no Brasil foram mantidos pelos especialistas da administração escolar que participaram do I Simpósio Brasileiro da Administração Escolar¹⁴, os quais conceituaram e delimitaram a área de estudo sobre administração escolar:

A administração escolar supõe uma filosofia e uma política diretoras pré-estabelecidas; consiste no complexo de processos criadores de condições adequadas às atividades dos grupos que operaram a escola em divisão do trabalho; visa a unidade e economia da ação, bem como o progresso do empreendimento. O complexo de processos engloba atividades específicas – planejamento, organização, assistência à execução (gerência), avaliação de resultados (medidas), prestação de contas (relatório) – e se aplica a todos os setores da empresa – pessoal, material, serviços e financiamento (SANDER, 2007, p. 35).

No recorte pesquisado, a ANPAE publicou e realizou estudos importantes que colaboraram com o tema, os quais foram apresentados em Simpósios, como seguem descritos no Quadro 3.

Quadro 3 – Simpósios Brasileiros de Política e Administração da Educação 1960 a 1970

Número	Tema do Simpósio	Data	Local de Realização
I	Condições para o estudo e diretrizes para o ensino da administração escolar: conceitos e terminologia	5-11/02/1961	São Paulo, SP
II	O ensino e a formação de profissionais de administração escolar: terminologia de administração	7-13/07/1963	Porto Alegre, RS
III	Planejamento, supervisão e profissionalização do administrador escolar e terminologia especializada	16-22/01/1966	Salvador, Bahia
IV	A faculdade de educação na estrutura universitária e os programas de ensino de administração escolar	22-26/07/1969	Manaus, AM

Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados da anpae.org.br (2009).

Na década de 1960, houve discussões sobre princípios da administração clássica e a forma de ver a escola como uma instituição social. Por isso, um dos compromissos da ANPAE com a administração escolar diz respeito à eficácia comportamental, culminando nos objetivos educacionais, além de ter como propósito a organização da produção científica e de tendências de estudos, selecionar e analisar dados, e contribuir com a área de conhecimentos da administração escolar no país. Dessa forma, é possível, por meio dos temas dos simpósios,

¹⁴ Promovido pela ANPAE desde 1961, o evento tem por objetivo realizar discussões na área de políticas e administração da educação, nos diferentes níveis de educação. Segundo Sander (2007), o I Simpósio foi convocado por Querino Ribeiro e os autores, Anísio Teixeira, Antônio Pithon Pinto, Paulo de Almeida Campos e Carlos Corrêa Mascaro.

perceber uma preocupação sobre a administração escolar no Brasil, sendo o primeiro a apresentar conceitos e terminologias, além de diretrizes para o ensino (SANDER, 2007).

Destaca-se o simpósio realizado em Porto Alegre, em 1963, com o tema voltado para a formação de profissionais de administração escolar. Esse tema merece atenção, dado que o país nesse período estava em expansão da escolarização e conseqüentemente do corpo de professores. Cresceu, então, a necessidade de profissionalizá-los com qualidade e regulação, o que era uma das formas eficientes, segundo os autores. A partir desse simpósio, Moysés Brejon produziu um artigo visando refletir sobre os aspectos de formação do diretor de escola, apontando a necessidade de aperfeiçoamento para a preparação dos profissionais, já que as escolas, devido à sua expansão, tornavam-se mais complexas, assim como as funções dos administradores (BREJON, 1968).

Além dos Simpósios mencionados, a ANPAE publicou, em 1968, uma obra intitulada *Administração Escolar*, como uma edição comemorativa do 1º Simpósio Interamericano de Administração Escolar, realizado em 1961. Essa obra apresenta uma coletânea com artigos de autores clássicos, considerados fundamentais para a compreensão teórica do tema: Anísio Spínola Teixeira, José Querino Ribeiro, Moysés Brejon e Carlos Correa Mascaro, já divulgados separadamente, na série *Cadernos de Administração Escolar*, edições esgotadas rapidamente, conforme afirmação introduzida por Antônio Pithon Pinto¹⁵, o que demonstrou interesse pelo tema.

Os quatro *Cadernos de Administração Escolar*¹⁶ – *Natureza e função da Administração Escolar* (Anísio Teixeira); *Introdução à Administração Escolar (Alguns pontos de vista)* (J. Querino Ribeiro); *Alguns aspectos da formação de administradores escolares* (Moysés Brejon) e *A Administração Escolar na América Latina* (Carlos Correa Mascaro) – foram obras produzidas na década de 60, com temas que apontam conhecimento intelectual e ideias centrais para o desenvolvimento profissional, já que no período havia a necessidade de qualificação docente/expansão da escolarização e conseqüentemente da administração escolar, produções consideradas importantes num contexto de análise nacional e que serão fontes cotejadas, com o intuito de analisar os conceitos sobre administração escolar, a função dos diretores de escola e os aspectos relacionados à formação dos administradores escolares.

¹⁵ PINTO, A. P. Apresentação. In: TEIXEIRA *et. al.* **Administração escolar**. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), 1968. Foi o primeiro Presidente da ANPAE.

¹⁶ Segundo o site, a ANPAE acumula reconhecida experiência em suas publicações, que visam estimular a reflexão, o debate, a promoção e difusão o conhecimento científico. Os *Cadernos de Administração Escolar* dedicavam-se a divulgar trabalhos com o propósito de auxiliar o desenvolvimento de professores, alunos e administradores escolares.

Com o objetivo de ressaltar a importância e a natureza da administração escolar como uma função que somente pode ser desempenhada por educadores, Teixeira (1968) compara a administração médica e a administração escolar como algo semelhante pela sua complexidade, além de defender que ambas devem ser exercidas somente por profissionais que já atuem na área, ou seja, apenas por médicos e por educadores, respectivamente. Para o autor, a forma mais eficiente de resolver os problemas com relação à educação era torná-la instrumento de regulação e direção eficiente, referente à burocracia administrativa.

A função do administrador escolar seria “[...] uma opção posterior que faz o professor ou educador já formado e com razoável experiência de trabalho, e cuja especialização somente se pode fazer em cursos de pós-graduados” (TEIXEIRA, 1968, p. 14). Quanto à função, pela relação da dependência, cabe ao administrador escolar mediar ou coordenar a equipe de professores.

Na década de 1960, nenhuma das professoras entrevistadas possuía graduação, havia escassez de profissional tanto no magistério quanto para atuar como diretora de escola; muitas atuavam em mais de uma função, porém todas eram professoras, educadoras, como o autor assim denominava. O processo de escolha das diretoras não seguia um padrão ou regulamentação, mas, como será apresentado nos capítulos seguintes, mesmo sem experiência, cada diretora, influenciada pela função, seguiu uma trajetória que não somente as fez permanecerem no cargo, como as tornou administradoras.

Muito embora haja uma aproximação do autor com a administração geral, em virtude das suas referências teóricas como John Dewey e Elton Mayo, Anísio Teixeira defende a administração nas escolas adaptadas ao contexto escolar, por entender que a escola é uma organização de eficiência uniforme e humanizada, que a educação não pode ser administrada como máquina, dada sua grande importância. “O administrador escolar não é um capitão, mas um mediador-inovador... Se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar” (TEIXEIRA, 1968, p. 17).

Sobre a função do administrador escolar, o autor aborda que ela “depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de que ele é, do que tenha aprendido e de uma longa experiência. Tudo isto é que faz o administrador” (TEIXEIRA, 1961, p. 84).

Ribeiro (1968) confere à administração escolar a inexistência de uma única natureza e função, dessa forma, a atividade pode estimular interesses diferentes, como natureza técnica – exercer a função; natureza didática – ensiná-la para outros; e natureza cultural – pesquisar. Distingue direção de administração, atribuindo à direção a responsabilidade da ação, no nível superior; enquanto a quem administra cabe instrumentalizar a direção para o exercício do que

foi traçado. Nesse sentido, com base na doutrina de Fayol, aproximou-se da teoria que identifica a escola como uma grande empresa e estuda uma administração que seja aplicável à escola, como a qualquer outra empresa.

Ainda para o autor, a atividade administrativa tem como objetivos a unidade de ação, a economia da ação e a prosperidade do empreendimento, entendida como o ajustamento progressivo do serviço às necessidades sociais. O perfil do administrador era com o foco no pedagógico, exercendo diversas funções na escola. Observa-se a capacidade de liderança ressaltada pelo autor: “Direção é função do mais alto nível que, como a própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusive capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação” (RIBEIRO, 1968, p. 22). Nesse sentido, conforme o autor, podem-se delegar as funções administrativas, mas não se delegam as funções diretivas.

No Caderno intitulado *Alguns aspectos da formação de administradores escolares*, Moysés Brejon (1968) discute a formação dos administradores escolares, pela importância que o tema vinha adquirindo na ocasião. Conforme aponta o autor, havia uma “reconhecida necessidade de formação de novos quadros, do aperfeiçoamento dos existentes e da profissionalização do administrador escolar” (BREJON, 1968, p. 41). Além disso, foram discutidos e apresentados elementos referentes à função da administração.

Com o desenvolvimento do país, as instituições estavam em crescimento, tornando-se mais complexas, nesse sentido, o autor também identificava a função do administrador na mesma perspectiva, e ainda com necessidade carregada de conhecimentos teóricos, alinhados ao progresso tecnológico e científico (BREJON, 1968).

A respeito da função do diretor de escola, o autor coloca que realizar uma análise sobre as funções dos administradores escolares é tarefa de grande importância, para que haja um maior esclarecimento do processo administrativo. No que tange às abordagens normativas, os estudos que privilegiam as relações humanas no trabalho, relativas à motivação, são considerados pelo autor como importantes, que contribuem para o desenvolvimento da administração escolar, chamando a atenção para a habilidade das comunicações: “e não nos esqueçamos, no campo das relações humanas, do significado das comunicações, que asseguram a transmissão das ordens e informações, tarefa tanto mais complexa quanto maior a instituição” (BREJON, 1968, p. 52).

Mascaro (1968) evidencia as principais características da América Latina, já que ela vinha se valorizando devido às “transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas” (p. 62), tornando-se objeto de interesse por parte de governos e sociedade. Nesse sentido, mencionam-se encontros que foram realizados no período e algumas recomendações

feitas, no que tange a projetos e reformas das estruturas pedagógicas no que concerne à administração escolar.

Baseado em um dos artigos¹⁷ de Ribeiro, publicado no II Simpósio, o autor resgata algumas considerações teóricas, enumerando as atividades da administração escolar. Não se detendo a um ensaio interpretativo, concorda com a exclusão da Filosofia, da Política, no que tange a estilos de ação e sistemas, e da Didática do conteúdo da Administração Escolar.

Quanto ao conceito de administração escolar abordado, Mascaro (1968, p. 77-78) utiliza-se da definição de Querino Ribeiro, afirmando que é:

[...] um complexo de processos técnicos, cientificamente determináveis que, servindo a certa filosofia e certa política de educação em geral, e de escolarização em particular, desenvolvem-se antes, durante e depois das atividades básicas da escola, com o objetivo de assegurar-lhes unidade, economia e aperfeiçoamento.

A formação e a preparação técnica também são pontos trazidos pelo autor, pois compreendia que somente os mais preparados deveriam ocupar o cargo, além de afirmar que, para que haja condições para atuação, assim como reorientação da estrutura do sistema escolar, é necessária formação dos administradores, aperfeiçoamento do pessoal em serviço, extinção da influência da política partidária, humanização dos trabalhos, organização dos ministérios e secretarias de educação, novas metodologias de trabalhos a partir de planejamento, articulação entre planos nacionais de educação e desenvolvimento social e econômico.

Embora se discuta atualmente a gestão educacional, observa-se a atualidade desses teóricos clássicos que iniciaram esses estudos sobre o tema, principalmente na reflexão sobre o conceito, a complexidade do cargo e a formação dos diretores de escola. Esse contexto ainda é discutido, embora na perspectiva democrática e numa visão mais empreendedora e com diversas facetas, problematizando por exemplo o gerencialismo, como aponta Klaus (2011, p. 77) ao discutir a mudança de ênfase da Administração para a Gestão Educacional: “a gestão e a descentralização, o empreendedorismo no nível individual e no nível institucional emergem como a grande solução para os problemas da sociedade contemporânea”.

O golpe militar de 1964 alterou consideravelmente a organização escolar do país, ao aplicar um regime autoritário, suprimindo a participação da sociedade e das associações. O Estado passou a controlar suas práticas, assim como dirigir os grupos escolares e faixa de extensão da obrigatoriedade de escolarização dos 7 aos 14 anos em cursos de primeiro grau

¹⁷Artigo intitulado “O problema da Administração na formação e no desenvolvimento do sistema escolar brasileiro”, exposto no Simpósio sobre problemas educacionais brasileiros (São Paulo, 1959).

(ANDREOTTI; GALLINDO, 2012). Tais mudanças alteraram a função do diretor de escola, assim como a maneira que a escola passou a se organizar.

Dessa forma, ao longo da década de 60, o Brasil passou por um extenso período de repressão política, censura à imprensa, reforço do Executivo, tortura a presos políticos, exílio voluntário ou não, inclusive de grandes teóricos da Educação e Ciência, uma discussão salarial que é discutida até os dias atuais, situação que impacta na educação de diferentes formas. Inicialmente, problemas políticos e econômicos se dão no Ensino Superior, em virtude do aumento da busca pela faculdade, criando um número maior de vagas do que a capacidade de oferta (RIBEIRO, 1993).

Conforme Ribeiro, nesse período, não havia o vestibular classificatório, eliminando apenas os candidatos que não tirassem a nota mínima para a aprovação, situação que provocou manifestações e reivindicação dos estudantes de vagas que lhe pertenciam por direito. Essa crise abriu caminho para uma série de acordos feitos entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agency for International Development (AID), conhecidos como MEC-USAID.

A expansão econômica demandava novas ocupações, que encontravam dificuldades nas exigências de qualificações, dessa forma, a educação era vista como um caminho para o progresso e a ascensão social e financeira. Para se adequar às necessidades e às demandas, o governo buscou ajuda internacional, realizando os acordos citados, que ofereciam ajuda econômica à Educação, cujos técnicos tiveram participação direta na reorganização do sistema educacional brasileiro, com propostas para solução desses problemas.

As reformas educacionais no período do governo militar são marcadas por um conjunto de ações, discussões, acordos, leis e idealização de programas que perpassaram a década de 60 e tinham por objetivo não somente mudanças, mas, muitas vezes, uma atualização de nomenclatura, interesses políticos, manifestações sociais, afirmações de princípios de educação americanizada por meio dos acordos MEC-USAID, condicionando o processo e a escolarização brasileira aos acordos externos.

O acordo não foi muito longe, tendo em vista as pressões contrárias, resultando na constituição de um grupo para propor a reforma da educação, vindo após algum tempo e ainda com problemas. Porém, é importante ressaltar que é nesse momento que a concepção tecnicista de gestão e planejamento tinha introduzido sua semente, pela carência de modelos bem sucedidos de gestão e planejamento, assim como a deficiência da estrutura organizacional, sendo motivos propícios para o desenvolvimento do tecnicismo na gestão educacional (SOUZA; TAVARES, 2014).

Percebe-se que o papel do diretor de escola no período do regime militar não pode ser analisado de modo desassociado do todo que constituía a sociedade brasileira de então: “capitalista, periférica, dependente e marcada pela supressão dos direitos constitucionais e humanos, justificadas pela doutrina de segurança nacional e por reformas de tendência tecnicista no sistema de ensino” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2006, p. 168).

O regime militar deixou heranças à gestão da educação no país, mais especificamente à gestão das escolas e ao sistema de ensino, tendo a tecnocracia como elemento determinante na concepção da gestão educacional. Para os Souza e Tavares (2014), há vestígios fortes na gestão da escola que permanecem, como o domínio centrado em uma concepção técnica de diretor escolar.

Em especial na década de 60, foram muitas discussões apontadas conforme já mencionado, porém, na prática, foi na década de 70 que leis incorporaram esse entendimento, a exemplo da lei 5.692/1971, em seu artigo 33, que diz que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação” (BRASIL, 1971, não paginado). Observa-se a inserção dos “planejadores” da educação, além da indicação de outros especialistas.

Embora a ênfase deste estudo seja a década de 1960, é importante apontar que foi na transição da década de 1970 para a década de 1980 que o estudo da administração se ampliou de forma mais efetiva para a dimensão educacional frente a debates, tendo convergindo no VIII Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, ocorrido, em 1976, na Universidade de Brasília, em que foi priorizada a dimensão educacional da administração, momento em que também a ANPAE é rebatizada como Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional (FRAZÃO, 2018).

Dessa forma, vê-se que no período citado, no Brasil, os estudos se dedicavam a apresentar conceitos para o campo da administração escolar, e, apesar de os tempos terem mudado, foi oportuno acompanhar esse percurso para mostrar a pujança do tema e a importância dada pelos teóricos citados, que tiveram participação efetiva nas questões que abrangem as políticas públicas e a educação brasileira.

Esses autores compreendem o diretor como um cargo multifuncional, deliberando muitas atividades como foco nas pessoas, com uma organização com eficiência e uniforme, demonstrando uma preocupação com a qualidade pedagógica. Percebe-se, neste capítulo, que a administração da educação tem um percurso histórico marcado por conceitos e autores, além de marcos reguladores que contribuíram para construções e movimentos que na esfera atual

ainda são discutidos, dessa forma essa construção histórica pode ser considerada recente. Há esforços visíveis em elaborar princípios e conceitos por meio de teorias. Para os profissionais da administração, existem duas conjecturas para a sua concretização: as estruturas das organizações são similares e há a necessidade de adequação da organização escolar às condições sociais ao alcance dos objetivos com técnicas para a garantia da eficiência. Dessa forma, estudar aspectos históricos da educação é fundamental para compreender o objeto de estudo.

Dentre os autores da teoria clássica da administração escolar já citados, é importante ressaltar que há uma diferença de concepções para alguns deles, como para Querino Ribeiro e Lourenço Filho, em que a administração da escola estava centrada em técnicas abrangentes, vista como um instrumento a serviço da direção, enquanto que, para Anísio Teixeira, a administração estaria subordinada aos sujeitos da escola e ao ensino. Embora Ribeiro se aproxime da teoria clássica da administração, a sua função não seria exatamente a mesma da visão capitalista, mas sim uma visão de relação entre a política e a filosofia da educação, para a qual, para administrar a escola, havia a necessidade de conhecê-la na sua essência, dessa forma estudando todos os campos e áreas importantes para compreender sua funcionalidade (PARO, 2007).

Na próxima seção, será abordado o cenário da administração escolar no estado do Rio Grande do Sul, buscando identificar vestígios acerca da função do diretor de escola, assim como indicações de formação no período estudado.

3.1 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO E A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DO RS NA DÉCADA DE 1960

Muito embora até aqui a discussão sobre o período histórico da administração escolar tenha versado sobre seu contexto no Brasil, ressalta-se que a educação no estado do Rio Grande do Sul, assim como no município de Bento Gonçalves, foi também marcada por conjunturas políticas e econômicas, em especial no período de nacionalização do ensino, processo que organizou o sistema educativo no estado, estabelecendo diretrizes que impactam a educação na década de 60.

É importante registrar duas referências relevantes na história do Rio Grande do Sul, sobre o aspecto da administração escolar. Uma delas foi ação do Centro de Pesquisas e Orientação Educacional – CPOE, que atuou entre 1942 e 1971, como um importante órgão de assistência técnica, e que, conforme afirma Quadros (2001), era o órgão responsável pelas

propostas educacionais e pela orientação didático-pedagógica do corpo docente, o qual perdurou por oito governos, marcado por expansão e precariedade no campo educacional.

O outro fator importante que merece reflexão, ainda conforme o mesmo autor, foi o governo de Leonel Brizola (1959-1963) com sua campanha “nenhuma criança sem escola”, pois teve uma importante atuação na educação do estado, sendo implementadas algumas iniciativas voltadas à educação, em virtude do seu projeto de governo visar à expansão e à democratização do ensino público. Esse projeto de governo promoveu a construção de escolas, professores foram contratados e o número de novos alunos matriculados foi significativo.

Além de considerar esses dois fatores importantes, pois influenciaram no processo da administração escolar, um porque visava a algumas orientações, informações e formação, e outro porque ocorreu no período pesquisado, como será apresentado a seguir, este subcapítulo também aborda o cenário histórico parcial da educação gaúcha, buscando contemplar esses dois processos relevantes para o tema e recorte pesquisados, apresentando a investigação como uma produção constante de significados, com o objetivo de compreender a forma como o passado se conecta com o presente e motiva a forma de falar e pensar do pesquisador em história da educação. Conforme contribui Quadros (2001, p. 10): “aquilo que o historiador escreve não é aquilo mesmo que se passou e sim uma produção discursiva. A atenção se desloca para a construção de significados que consagram certas formas de atuar, sentir, falar e ver o mundo, em vez de outras”.

No estado do Rio Grande do Sul, a nacionalização do ensino abriu espaço para a implementação de quatro dimensões que foram importantes e concomitantes: uma extensa e detalhada jurisprudência sobre a educação, a reestruturação técnica e administrativa da Secretaria da Educação e Saúde Pública – Sesp/RS¹⁸, o desenvolvimento de políticas de expansão de escolas e da rede de ensino estatal, a contratação de professores e funcionários, a ampliação de matrículas e uma detalhada atenção quanto ao trabalho escolar na orientação, supervisão e inspeção (QUADROS, 2006).

Dessa forma, foi na nacionalização que ocorreu o processo de reforma do ensino, alterando de maneira relevante as suas formas de fazer gestão. O estado investiu na instrução pública e promoveu ao Sesp/RS uma presença mais efetiva nos processos de escolarização e na configuração de uma estrutura de escola mais moderna e centralizada.

¹⁸ Em 1935, pelo decreto n. 5.969, de 26 de junho, foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Saúde Pública – Sesp/RS.

O secretário Coelho de Souza, quando empossado em 1937, aprofundou o movimento de reestruturação da educação no estado, reorganizando a Diretoria Geral de Instrução Pública, com a transformação do cargo de diretor da Secção¹⁹ Administrativa em cargo de confiança, criou o cargo de diretor da Secção Técnica, assim como a indicação de dezesseis professores em cargos comissionados para atuarem no gabinete da Diretoria Geral da Instrução Pública, nas secções administrativa técnica e no serviço de nacionalização (QUADROS, 2006, p. 74).

Nesse período, houve a criação das Delegacias Regionais de Ensino, os cargos de delegados e orientadores de educação elementar e a criação dos cargos de auxiliares de Delegacia. Pelo decreto n. 7.641, de 28 de dezembro de 1938²⁰, foram criadas por regiões as delegacias de Porto Alegre, São Leopoldo, Taquari, Caxias do Sul, Pelotas, Cachoeira do Sul, Passo Fundo, Santa Maria, Cruz Alta e Alegrete. As Delegacias de Ensino eram responsáveis por indicar e orientar os cargos de diretor de escola.

O Sesp/RS, pelo decreto n.578, de 22 de julho de 1942, foi reorganizado, sendo denominado de Secretaria de Educação e Cultura – SEC/RS, responsável pela administração das atividades da educação e extraescolares, tornando-se mais hierarquizado. Essas mudanças tiveram consonância com as diretrizes orientadas por Lourenço Filho, visto que o secretário Coelho Souza solicitou a elaboração do anteprojeto de organização da Secretaria de Educação para ele, em virtude do seu reconhecimento intelectual e atuação na ciência pedagógica. Conforme aponta Quadros (2006, p. 116):

A participação de Lourenço Filho nesse processo compõe o discurso de Coelho de Souza para legitimar o movimento de reforma educacional e, sobretudo, para demarcar a instauração de um novo tempo na educação estadual. Um tempo de planejamento e de sistematicidade, de reforma e de modernidade.

Lourenço Filho²¹, como já citado, foi um teórico que contribuiu muito com os conceitos de administração escolar, a própria forma de organizar a educação exemplifica que a escola para ele era um espaço que deveria refletir o meio, ser de qualidade e preconizada pela ciência, demonstrando dessa forma uma escola nova, pela reforma e sua finalidade e também pela

¹⁹ Optou-se por manter a grafia original da palavra.

²⁰ Foi alterado pelos decretos de n. 40, de 30 de março de 1940, n. 609, de 30 de setembro de 1942, n. 645, de 23 de dezembro de 1942, n. 1.488, de 9 de abril de 1945 e n. 2.990, de 77 de maio de 1952, conforme Quadros (2006).

²¹ De acordo com Quadros (2006), Lourenço Filho teve uma importante participação na reforma educacional, porém ela é pouco mencionada, ainda que ele tenha encontrado no estudo de Carlos Monarcha citações, afirmando a colaboração para edição do Decreto n. 587, revelação realizada no artigo do professor Coelho de Souza publicado no jornal *Correio do Povo*. O político assume que a contribuição de Lourenço Filho no planejamento e organização da educação do estado lhe causaram inimizades, mas que, em virtude do seu plano de política educacional, foi seguida à risca.

renovação dos processos didáticos. Esse discurso encontrou no estado espaço de forma efetiva para a idealização da reforma educacional.

Entre os anos de 1937 e 1971, a Secção Técnica da Diretoria Geral de Instrução Pública e, depois, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE/RS tiveram um papel essencial no “planejamento, na organização racional e na avaliação do processo pelo qual o Estado assumiu o problema da escola no Rio Grande do Sul” (QUADROS, 2001, p. 51). Nesse processo de reforma, a gestão do ensino passou a consolidar-se como técnica, científica e racional, como afirma Quadros (2001, p. 51):

[...] o processo de reforma educacional, possibilitado pela nacionalização do ensino, alterou, profunda e intensamente, as formas de gestão do sistema educativo no Estado do Rio Grande do Sul. Esse passou a afirmar-se sob as bases de uma gestão técnica, científica e racional, orientada por especialistas, envolvendo ampla e detalhada prescrição legal das atividades escolares e dos programas de ensino; uma forte incidência de controle e normatização; um conjunto de ações direcionadas para a formação continuada do corpo docente e a instauração de ações relacionadas ao desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais que enfatizavam a inovação e a modernização.

Assim, foi na nacionalização do ensino que o Estado implementou possibilidades para uma atuação mais relevante, pois sua estrutura se restringia a poucos atos administrativos e iniciativas voltadas ao magistério, por isso se destaca a organização da Sesp/RS, ampliando sua estrutura e a forma de fazer gestão da educação por meio das normatizações e da burocratização, além do empenho disciplinar manifestado por meio dos “programas de ensino e atividades escolares, na orientação pedagógica ao magistério e no controle rigoroso e detalhado na execução da reforma educacional” (QUADROS, 2006, p. 72).

Peres (2000), ao pesquisar os discursos pedagógicos e as práticas escolares da escola pública primária gaúcha, ressalta dois momentos distintos e importantes. O primeiro foi a criação dos colégios elementares, posteriormente, o surgimento dos grupos escolares, em que o processo educacional se deu em meio a dificuldades de estrutura física, falta de recursos materiais e a preparação e qualificação docente. O segundo surgiu com a renovação pedagógica, tendo seu momento de atuação nas décadas de 40 e 50, quando foi criado o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais – CPOE.

Sobre o CPOE/RS, Peres (2000) ressalta que a renovação pedagógica foram tempos de caráter científico da educação, desde as práticas aos discursos pedagógicos e movimentos de inovações didáticas, em que especialmente foram desenvolvidas, no CPOE/RS, “práticas pedagógicas alternativas, e que estavam ancoradas nos princípios da Escola Nova ou

Renovada” (PERES, 2000, p. 126). Ainda conforme a autora, observaram-se os “expertes da educação”, técnicos da educação ganhando uma legitimidade até então não experimentada, o que demonstra a importância do papel desempenhado pelo CPOE/RS, que se empenhou em orientar, decidir, fiscalizar, controlar, pesquisar e determinar os projetos de educação nas décadas de 1940 a 1960.

Fischer e Fischer (2015), ao se referirem ao CPOE/RS, apontam que o órgão teve uma relevante expressão no contexto da administração da educação do estado e para a história da educação rio-grandense, pois encaminhou sua política de administração da educação quanto às orientações pedagógicas, de acordo com as pesquisas e reformulações legais, como segue: “Entre suas iniciativas, destacam-se de forma considerável os projetos de natureza investigativa, cujo objetivo consistia em diagnosticar a realidade educacional, especialmente com vistas ao aperfeiçoamento do sistema primário de ensino” (FISCHER; FISCHER, 2015, p. 3).

É possível verificar a importância em comum dada ao CPOE/RS no contexto educacional do Rio Grande do Sul, ao caracterizá-lo como um órgão que orientou e influenciou as decisões educacionais, além de regular as condutas por meio de ações, produções de discursos e documentos textuais e ter contribuído para o movimento da renovação pedagógica, instituindo nas escolas práticas como a hora da leitura pedagógica, as reuniões pedagógicas, as reuniões de estudo e orientações didáticas.

Desse conjunto de documentos textuais, o órgão publicava Boletins, que tinham como objetivo, segundo o prefácio de 1947, propiciar o conhecimento e a discussão dos assuntos relativos à educação (CPOE, 1947). Assim, no presente estudo, torna-se indispensável situar o referido Centro, uma vez que é de suas publicações que emergem um dos elementos empíricos aqui analisados.

De acordo com Quadros (2006), os Boletins se constituem numa publicação institucional, oficial, inscrita numa ordem do discurso que lhe fixa um sentido, além de se constituírem num objeto cultural, subordinado a regras específicas, sendo apresentadas em forma de discurso. Dessa forma eles são considerados importantes de serem contextualizados, uma vez que respondem à parte das questões motivadoras desta pesquisa.

Em 1947, o primeiro Boletim foi publicado, sendo que, nas páginas iniciais, apresentava seus objetivos, como informar, promover a difusão de novas práticas e relacionar o trabalho desenvolvido pelo Centro com o movimento de renovação da educação. Conforme atribuições do CPOE, segundo o prefácio no Boletim de 1947, destaca-se o *item d*: “organizando, com fundamento nos estudos realizados, planos de trabalho, programas, comunicados, circulares e

instruções e *encaminhando-os às direções das escolas sob a jurisdição da Secretaria*²², no qual se compreende que, ao se dispor de estudos e orientações educacionais, as diretoras de escola eram direcionadas para realizarem tais atribuições.

A distribuição era realizada para os órgãos da Secretaria de Educação e Cultura, gabinete, diretorias, subsecretarias, superintendências, delegacias regionais de ensino, para as escolas normais, para orientadores de educação primária e autoridades educacionais (QUADROS, 2006). Destaca-se que nem todas as escolas tinham acesso ao Boletim, sendo abordado nas entrevistas que as comunicações e orientações vinham da Delegacia Regional de Ensino, na maioria das vezes em folhas mimeografadas.

Nesse sentido, é necessário compreender que os Boletins assumem um formato de relatório, apresentando os principais resultados do Centro. Muito embora destacassem orientações, suas páginas assumem um papel de produção e proliferação de um discurso que nem sempre poderia atingir seus objetivos na prática. Nesse aspecto, a observação de Chartier sobre os objetos impressos é oportuna: “os objetos impressos são sempre mais do que meros textos” (1998, p. 18).

Os Boletins estabelecem uma ordem para que possam ser compreendidos, como considera Quadros (2006, p. 40):

Diante de nuances que a circulação dos objetos impressos produzidos pelo CPOE/RS assumiu, inúmeras podem ter sido suas utilizações e apropriações. Difícil dar conta de todas. Porém, como relatórios publicados, em alguns casos com anos de defasagem, não foram os Boletins os suportes que orientaram os professores no seu trabalho cotidiano. Possivelmente, poucos professores os tenham lido.

Ainda, conforme o autor, isso não significa que os Boletins não tenham sido utilizados de outras formas, como pelos relatórios administrativos, divulgação das iniciativas e realizações do CPOE/RS, pelos discursos autorizados num esforço para constituírem enquanto hegemônicos, que, por meio da impressão, demonstram o “poder de saber autorizado” (QUADROS, 2006, p. 40).

Sobre as características dos Boletins, eles possuem um formato de 16x23,5cm, impressos em preto e branco, com cerca de até 650 páginas, as informações disponíveis sobre os volumes indicam que, de 1950 a 1959, foram produzidos entre 2.500 a 3.000 exemplares, publicando orientações técnicas e pedagógicas, ofícios, informações de qualificação,

²² Grifos meus.

seminários, missões pedagógicas, visitas às escolas, as legislações e alguns estudos e pesquisas, além de levantamentos em andamento ou concluídos.

Na década de 1960, foram produzidos cinco Boletins, dos anos 1960 a 1966. Entre eles, o único anual foi o de 1960, os demais bianuais. Os Boletins apontados foram identificados com o objetivo de levantar as orientações, os assuntos discutidos acerca da administração escolar, os discursos produzidos, as práticas escolares e a formação voltada a diretoras de escola, conforme quadro a seguir.

Quadro 4 – Boletins identificados na década de 1960²³

Ano	Nº total de páginas	Sumário: Assunto	Página
1960	480 Páginas	Ofício Circular nº 6: Recomendações aos diretores sobre subsídios a orientações Pre Primárias (atividades de orientação educacional)	11
		Ofício Circular nº 11: Diretor enviar relação de alunos que se submeteram as provas de reajustamento	74
		Ofício Circular nº 53: Informa sobre a Reforma do Ensino Primário aos Diretores	78
		Ofício Circular nº 56: Informa sobre o material necessário a aplicação das Provas Especiais de Linguagem, Matemática e Estudos Sociais...	79
		Ofício Circular nº 76: Instruções sobre matrículas	81
		Ofício Circular nº 46: Orientações sobre o ensino de Geografia	96
		Ofício Circular nº 74: Instruções relativas à classificação dos alunos ("temos certeza que vossa Senhoria irá se empenhar no sentido dos professores...")	124
		Diretrizes para a orientação: B: referente a Administração das escolas	210
		Ofício Circular nº 7: Bibliografia Estudos Sociais	226
		Ofício Circular nº 25: sobre o ensino religioso	251
		Administração Escolar: Sugestão para organização do arquivo	289
		Estrutura do Serviço de orientação na escola primaria	384
		Direção de Escola: ao diretor compete	385
1961 a 1962	646 Páginas	Ofício Circular nº22: (solicitação ao Diretor para preencher o quadro...)	89
		Ofício Circular informativo ao Diretor	96
		Ofício Circular nº 49: Recomendação aos Diretores para trabalhar o "amor a pátria"	225
		Encontro de Professores e Orientadores	261
		Ofício Circular nº 2: Orientações sobre as datas cívicas/ amor a pátria	287
		Administração Escolar (A responsabilidade da escola)	310
		O líder educacional	312
		Referencias bibliográfica (Carneiro Leão entre outros...)	313
Instruções nº 14: (diretrizes para cursos intensivos para professores contratados) (10 aulas de administração escolar)	539		

²³ Optou-se por manter a grafia original das palavras neste quadro.

1963 a 1966	391 Páginas	Possibilidades de realização, por parte do professor, de outras tarefas paralelas à função docente	81
		Avaliação dos resultados da aplicação da Reforma do Ensino Primário do Estado do Rio Grande do Sul	165
		Avaliação dos resultados da aplicação da Reforma do Ensino Normal no Estado do Rio Grande do Sul	239
		Levantamento do Magistério de Nível Médio do Estado do Rio Grande do Sul	357
		Levantamento realizado, constatou-se: maior concentração de alunos (informações sobre dados de Bento Gonçalves)	78/79/80
		Possibilidades de realização, por parte do professor, de outras tarefas paralelas à função docente (resultado da pesquisa realizada com professores)	85 a 107
1963 a 1964	382 Páginas	IV Tecnologia do Ensino e Administração Escolar	9
		Questionário para Diretores de escola	30
		Orientações para os professores	50
		Seminários para Supervisores Do Ensino Primário	291
		Instruções aos diretores dos Grupos Escolares que constituem posto de Orientação	134
		Atribuições do Diretor, como líder natural da equipe escolar...	160
		Avaliação pelos Orientadores de Ensino Rural, do trabalho dos professores rurais titulados em 61 e 62 (pesquisa sobre a administração da escola)	179 e 180
		Organização do Currículo do Curso Normal (possui disciplina sobre Administração Escolar)	301
		Sugestão de Disciplinas 1º hipótese	303
		Sugestão de Disciplinas 2º hipótese e 3º hipótese	304
		Departamento Cultura Profissional (constam elementos de Administração escolar no Currículo do Ensino Normal)	305
1965 a 1966	592 Páginas	Ofício Circular nº 78 a 65: (diretrizes sobre como deverá ser realizada e preenchida a ficha de matrícula)	27
		Ofício Circular nº 45: (sobre a utilização de documentos históricos em situações de aprendizagens)	37
		Questionário para diretores e professores (perguntas sobre o estudo realizado)	99
		Subsídios: 1º Seminário de Pais	105
		Subsidio nº 18: Seminário para Diretores do Ensino Médio (orientação educativa nas escolas de grau médio) (Estrutura: SOE)	119
		Ofício Circular nº 18: (orientações sobre realização dos seminários com pais)	218
		Art. 54 Incumbência da Revista do Ensino (conforme Decreto nº 18.404 de 27/01/67, alterando o decreto 17. 750 de 65)	251
		Disciplinas do Curso Normal (conforme a resolução nº9/63) Disciplinas Profissionais: Administração Escolar	312
		Seminário para Diretores de Escola Primária	407
		Serviço de Instituição Escolares	483
		Seminário para Diretores de Escola Primária (sondagem através de questionário para diretores e estudos de relatórios. Objetivos; Atividades). Observar as justificativas	407 a 409
Problemas técnicos - administrativos para o seminário de diretores	410		

	Serviço de Instituição Escolares Ofício Circular nº 4 (Apresentar aos Diretores do corpo técnico de uma instituição)	483 a 486
	Ofício Circular nº 42: (orientação aos diretores sobre sua responsabilidade no controle de professores exercendo funções sem a comunicação a Divisão do Centro)	510
	Problemas de Direção, de ordem administrativa e técnico pedagógica. Administração escolar em uma perspectiva global: Diretor e a teoria administrativa esposada	542
	Problemas de Direção, de ordem administrativa e técnico pedagógica/Conclusões	563

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Além dos boletins, outro documento importante produzido no estado foi a Revista do Ensino do Rio Grande do Sul- RE/RS, com seu primeiro exemplar publicado em 1939, estendendo a circulação até 1942, com um período sem publicações que durou nove anos e retornando em 1951, o mantendo-se até 1978, quando finalizou as atividades. Na década de sessenta, chegou a atingir cinquenta mil exemplares circulando por todo Brasil.

Para o período, a RE/RS tornava-se um recurso importante, pois produzia sugestões de atividades e planejamento de aulas que, na grande maioria, apoiavam professores do primário, além de uma fonte de divulgação das orientações didático-pedagógica, da legislação do ensino, de notícias sobre a educação e política.

A partir do decreto nº 17.750, de 31 de dezembro de 1965, a elaboração da Revista do Ensino passa a ser de responsabilidade do CPOE/RS, adquirindo um novo aspecto quando vinculado ao órgão, quando a junção deles “aponta para a possibilidade de compreensão da Revista como um documento legitimador do currículo” (GERVASIO; BICA, 2017, p. 3).

Como já argumentado, é notável a importância e a atuação do CPOE/RS, tanto no que tange à renovação pedagógica quanto ao papel central na proposição e execução de políticas públicas educacionais. A partir desse contexto, compreende-se que a RE/RS, a partir de 1965, passou a realizar sua edição e organização de acordo com a finalidade, conforme decreto nº. 17.750, de 31 de dezembro de 1965, que consistia em “[...] divulgar assuntos educativos e de levar aos professores do Estado informações sobre orientação técnico-pedagógica e material didático, bem como de legislação ao ensino”, de acordo com Gervasio e Bica (2017, p. 5).

Tanto a RE/RS quanto o CPOE/RS tinham, entre suas funções, aproximações. Com relação à RE/RS, Bastos (2005, p. 339) coloca:

[...] ser um instrumento técnico-pedagógico de atualização permanente do magistério, elevando o nível qualitativo dos profissionais da educação, através da divulgação de experiências pedagógicas, da realidade da educação e do ensino, como apoio ao conteúdo das diferentes áreas que compunham o currículo do ensino elementar e

posteriormente do 1º grau. A partir de 1971, com a reforma do ensino pela lei nº. 5.692, a revista amplia sua área de abrangência para os outros níveis de ensino.

Além disso, observa-se o fato de a RE/RS ser um exemplar da Imprensa Periódica Pedagógica ou Imprensa de Educação e Ensino, podendo ser compreendida como uma ampla e significativa fonte de conhecimentos e informação a respeito da história da educação, já que serviu de referência para o magistério, incluindo professoras e diretoras de escola. Para Julia (2001), pode ser constitutiva da cultura escolar, por conter testemunhos da vida escolar e ampliar a possibilidade de compreender a história da educação, em especial as práticas escolares.

Ainda sobre a história da educação e a contribuição de documentos, como os Boletins e as Revistas, Bastos (2002, p. 49) diz que

a imprensa pedagógica – jornais, boletins, revistas, magazines, feitas por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou outras instituições como sindicatos, partidos políticos, associações de classe, Igreja – contém e oferece muitas perspectivas para a compreensão da história da educação e do ensino. Sua análise possibilita avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas, as práticas educativas. [...] A imprensa periódica pedagógica é um instrumento de pesquisa que se apresenta como importante fonte de informação para a história da educação, que deve, enquanto tal, submeter-se ao crivo de uma adequada crítica documental.

Na década pesquisada, identificou-se que a Revista do Ensino teve sessenta e quatro publicações, das quais, quinze apresentaram temas relevantes sobre administração escolar, conforme Quadro 5. Essa informação se faz importante à medida que nas narrativas das entrevistadas, são apontadas como uma fonte que não só auxiliou os professores nos planejamentos das suas aulas, mas também as auxiliaram no exercício do seu dia a dia.

Observam-se, no quadro a seguir, destacados em *itálico* os assuntos identificados nos sumários que são pertinentes à direção de escola, e ainda assuntos que se mostram direcionados ao campo da administração escolar.

Quadro 5 – Revistas do Ensino publicadas na década de 1960

Ano	Quantidade de Exemplares no Ano	Nº de Revistas: pertinente ao Tema	Edições	Mês	Sumário: Assunto	Pág.	Revista localizada: SIM ou NÃO
1960	8	3	Nº 66	Março	<i>Como conduzir a solução alguns problemas de direção de escola</i>	52	SIM
			Nº 69	Junho	<i>Instituições Escolares</i>	58	NÃO
					<i>Preparação Profissional</i>	62	NÃO
Nº 70	Agosto	<i>Administração Escolar - Planejamento na Administração</i>	48	SIM			
1961	7	3	Nº 74	Março	<i>Plano de Direção</i>	24	NÃO
			Nº 76	Maio	<i>Um Plano Educacional faz o Brasil voltar-se para o Rio Grande do Sul</i>	6	SIM
			Nº 78	Setembro	<i>Diretrizes Especiais para o Serviço de Orientação Educacional</i>	60	SIM
1962	9	4	Nº 81	Março	<i>Relações Humanas entre Diretor e Professor</i>	30	SIM
			Nº 83	Maio	<i>As atividades extraclasse e os Círculos de Pais e Mestres</i>	67	SIM
			Nº 85	Julho	<i>Sugestões para Organização de estatutos da Associação de Pais e Mestres</i>	59	SIM
			Nº 89	Novembro	<i>Sumário de Direções para a Unidade de Trabalho</i>	43	NÃO
<i>Administração de Classes e Escolas: administração escolar</i>	57	NÃO					
1963	8	2	Nº 90	Março	<i>Um Educador na Pasta de Educação</i>	2	SIM
			Nº 92	Maio	<i>10 Princípios Básicos de Liderança e Reuniões</i>	61	SIM
1964	2	0	0	Não se aplica			
1965	6	1	Nº 105	Agosto	<i>O Diretor - Um líder na Escola</i>	56	SIM
1966	5	0	0	Não se aplica			
1967	4	1	Nº 113	Abril	<i>Que necessidade tem a escola de promover círculos de pais e professores?</i>	34	SIM
1968	6	0	0	Não se aplica			
1969	5	1	Nº 122	Abril	<i>Depoimentos de Líderes</i>	2	SIM
1970	4	0	0	Não se aplica			

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa forma, a RE/RS, quando passa a partir de 1965 a ser elaborada pelo CPOE/RS, assume o papel de difundir os referenciais sobre educação no estado, possibilitando uma compreensão das diretrizes que constituíam e organizavam o ensino, e, por esse argumento, será objeto de empiria analisada no capítulo a seguir, com o objetivo de verificar os vestígios acerca das orientações sobre o tema aqui tratado.

A partir de 1950, as atribuições do CPOE/RS foram ampliadas, a partir das suas estabilidades e legitimidade, tornando-se local de poder/saber, passando a ser atribuições a opinião sobre as designações de substituição dos diretores de escola. Em 1959, pelo decreto n. 10.354, foi aprovado o primeiro regimento, um documento que reorganiza de forma abrangente ao criar setores administrativos. A própria SEC/RS, também nesse período, estruturava-se de maneira diferente do início de 1942, criando novos departamentos, com três serviços primordiais: “serviços de administração geral, técnico-administrativos e serviços culturais”, alterando o organograma da secretaria (QUADROS, 2006, p. 119).

O CPOE/RS se constitui num período de expansão da escolarização no estado. Na década de 60, o número total de estudantes teve um incremento de mais de 327 mil alunos, como é possível observar no Quadro 6.

Quadro 6 – Número de estudantes matriculados no ensino primário de 1959 a 1970

Ano	Estadual	Municipal	Particular	Total
1959	334.804	314.064	127.070	775.979
1960	366.873	320.916	130.857	818.703
1961	397.410	325.222	128.954	851.926
1962	424.782	351.854	125.284	901.960
1963	441.459	362.524	128.646	932.665
1964	465.357	385.994	128.180	979.566
1965	365.317	335.029	114.654	815.305
1966	582.420	281.356	125.468	989.297
1967	516.256	367.071	121.935	1.007.274
1968	533.159	431.961	124.506	1.089.734
1969	497.022	481.142	124.347	1.102.600
1970	523.626	497.900	124.170	1.146.214

Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados de Quadros (2006).

Destaca-se o ano em que Brizola assumiu o governo do estado, com um aumento de 32.069 matrículas no ano de 1960, de acordo com seu projeto de governo, e o ano de 1965, em que houve um menor número de matrículas que o ano de 1960, assim como o salto para o ano seguinte, principalmente em matrículas na rede estadual. Um relatório do governo do estado (SEC/RS, 1961) evidencia que o fator crítico se encontrava no primeiro ano de escolaridade, em que, de cada cinco crianças matriculadas na primeira série, uma abandonava a escola e duas eram reprovadas.

Nesse contexto de expansão, Quadros (2006) aponta algumas dificuldades relevantes, tanto no estado quanto no país, relacionadas às áreas administrativas e pedagógicas, destacando-se questões ligadas aos recursos: um grande número de professores afastados do magistério, a inadequação da coordenação administrativa da Secretaria, prédios inapropriados e as questões

pedagógicas voltadas à relação professor/aluno nas áreas urbanas e rurais, a disposição das classes e a falta de qualificação do magistério.

O CPOE permaneceu demonstrando competência, além de elevado poder de decisão por cerca de três décadas, quando, em 1971, foi extinto pelo Coronel Mauro da Costa Rodrigues, então secretário de Educação e Cultura. A programação de trabalhos para o período previa projetos relacionados à supervisão descentralizada, tecnologias educacionais e assistência técnico-pedagógica direta, direcionadas pela reforma do estado e demonstrando a reorganização da SEC/RS, como afirma Quadros (2006, p. 173):

A reorganização da SEC/RS deve ser vista no âmbito da reforma do Estado, implementada com maior ênfase a partir da instalação dos governos militares no Brasil, em 1964. As diretrizes para a reforma administrativa estadual foram dadas, principalmente, pelo decreto n. 19.801, de 8 de agosto de 1969, regulamentado pelo decreto 20.818, de 26 de dezembro de 1970, e pela lei n. 5.751, de 14 de maio de 1969, que trata da organização do sistema estadual de ensino. Essa legislação obedecia aos princípios da reforma administrativa implantada em nível federal - decreto-lei n. 200, de 25 de fevereiro de 1967.

Ainda conforme o autor, o CPOE/RS não chegou a executar sua programação prevista, pois, em 17 de maio de 1971, pelo decreto n. 21.120, com a reorganização da SEC/RS, ele foi extinto, não fazendo mais parte da estrutura da Secretaria.

Neste capítulo, dissertou-se sobre os aspectos históricos da pesquisa, contextualizando o período político que o Rio Grande do Sul vivenciava, compreendendo que ele influenciou no contexto da administração escolar. Dessa forma, a seguir, é proposta uma reflexão sobre os aspectos das políticas públicas de expansão do ensino primário em questão no governo de Leonel Brizola, o qual se inicia no recorte do período pesquisado.

3.1.1 As políticas públicas no governo Leonel Brizola

No período de 1959 a 1963, o estado foi governado por Leonel Moura Brizola, o qual instituiu iniciativas voltadas à educação. Com um viés populista, suas políticas públicas foram marcantes no campo educacional.

Suas ações de governo foram pautadas na educação, as quais tinham por objetivo educar as pessoas para o cenário urbano, criando um projeto “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, ocasionando um aumento de escolas conhecidas como “brizoletas”. Atendendo a um perfil estrutural comum, de madeira, com um espaço para administração e salas de aulas sendo implementadas na área urbana e rural, contrataram-se professores e um significativo

número de alunos foi matriculado, conforme já apontado no Quadro 6; foram 106.653 matrículas novas, além de anualmente a rede estadual demonstrar crescimento.

Sobre o número de professores, o Quadro 7 demonstra que o ano com maior crescimento foi o de início de governo. No ano de 1958, havia 12.244 professores contratados, aumentando de forma significativa para 17.084 no governo Brizola, ou seja, 4.840 novos professores contratados, com os demais anos mantendo uma média similar de crescimento, o que pressupõe também um número de diretoras de escola assumindo o cargo, que no período ainda dividiam funções entre ministrar aulas e executar atividades diretivas.

Quadro 7 – Número de professores na rede estadual, municipal e particular de educação, de 1958 a 1963

Ano	Estadual	Municipal	Particular	Total
1958	12.244	10.896	4.813	27.953
1959	17.084	11.109	5.119	33.312
1960	18.430	12.162	5.354	35.946
1961	19.902	13.194	5.408	38.504
1962	18.137	13.700	4.812	36.649
1963	19.443	13.680	4.743	37.866

Fonte: Adaptado pela autora a partir de dados de Quadros (2006).

Leonel Brizola, ao assumir seu governo, adotou o lema “Nenhuma criança sem escola”, ficando na memória do estado do Rio Grande do Sul. Com a reestruturação da SEC, seu governo tinha como uma das metas escolarizar a população com idade entre 7 e 14 anos e acabar com o analfabetismo. Para isso, criou três superintendências: de ensino primário, médio e técnico, e grupos compostos por técnicos da SEC que realizaram um estudo e relatórios, que serviram de base para as atividades do governo. Tal estudo apontou um déficit de 284.652 vagas, que fez com que o governo buscasse soluções para superar esse problema (QUADROS, 2001). Ainda de acordo com o Quadro 6, observa-se o aumento no número de matrículas no ano de 1960, se comparado ao ano de 1959, com novos 32.069 alunos matriculados.

Os problemas relacionados à educação vinham se prolongando, por conta da falta de atenção dos governos anteriores, além da falta de vagas nas escolas primárias; como apontado, o índice de analfabetismo era grande, assim como a evasão escolar e a falta de professores para assumir as escolas estaduais, logo a reestruturação da Secretaria proporcionou novas contratações de professores e a ampliação de vagas da rede estadual (LOUZADA, 2018).

O programa de escolarização do governo contou com cinco expedientes principais: “Serviço de Expansão Descentralizada do Ensino Primário (Sedep), Comissão Estadual de Prédios Escolares (Cepe), contratação de professores, compra de vagas de escolas particulares

em troca da cedência de professores estaduais e concessão de bolsas de estudo” (QUADROS, 2001, p. 3).

Destes, destaca-se a Comissão Estadual de Prédios Escolares, responsável pelo grande incremento de escolas no estado, atuando em cooperação com a Secretaria de Obras Públicas e o CPOE. Essas escolas ficaram conhecidas como “brizoletas”, e grande parte situava-se nos municípios do interior, em especial na zona rural, locais de maiores carências por estruturas físicas. Nesses espaços localizados na zona rural, geralmente havia cerca de uma professora, que atuava como professora e diretora.

Como característica desses espaços, encontrava-se a localização como fator de facilidade ao acesso, sendo construídas às margens da estrada ou voltadas para a rua, tinham como projeção uma estrutura urbana sobre a rural, e um significado moderno, civilizador e integrador, ocupando um espaço e um lugar planejado.

Nesse contexto, as brizoletas e sua arquitetura certamente adquirem um conteúdo educador, pois parece inegável que a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta (QUADROS, 2001, p. 5).

A contratação de professores também merece atenção, conforme apontado no Quadro 7, houve um significativo crescimento na contratação. Uma vez o estado tendo construído mais escolas, também havia a necessidade de professores para elas, ocorrendo o aproveitamento e a oportunidade, conforme verifica-se na publicação da RE, em 1961:

A primeira consequência favorável, por motivo da execução do plano educacional do Governo Leonel Brizola, foi o aproveitamento de professoras formadas que não encontravam oportunidade de exercer o magistério oficial. O Estado, no primeiro ano de governo, contratou todas as professoras formadas disponíveis e chamou outras pessoas necessárias à realização do plano, admitindo-as como auxiliares de ensino. Estas auxiliares foram, posteriormente, e estão sendo ainda, submetidas a cursos intensivos nos períodos de férias, com a finalidade de melhor prepará-las para o exercício do magistério, e só tiveram seus contratos renovados as que obtiveram aprovação nos exames de seleção realizados pela Secretaria de Educação e Cultura (Revista do Ensino, nº. 76, maio de 1961, p. 17)

Louzada (2018) aponta que o número de escolas normais passou de 83, em 1958, para 116, em 1961, demonstrando a necessidade de escolas para a preparação desses professores. Foram, no total, 1.045 escolas construídas no período do governo de Brizola, com capacidade para 235.200 alunos, iniciadas 113 obras e planejadas novas 258 estruturas.

Considera-se como imponente o governo de Brizola, além das políticas públicas e iniciativas voltadas para a educação, todo professor e profissional na área que atuou no período rememora sua história, inúmeras brizoletas e seu lema – “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Seu governo causou mudanças no ensino do estado, no que se refere à modernização, às estruturas e à contratação de professores, demonstrando sua ideologia populista e desenvolvimentista.

Dentro desse contexto, faz-se necessária a compreensão do panorama da educação no município de Bento Gonçalves, conforme apresenta-se a seguir.

3.2 PANORAMA DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BENTO GONÇALVES NA DÉCADA DE 1960

No que tange à educação do município, de acordo com os estudos de Caprara e Luchese (2005), muito embora os imigrantes italianos na grande maioria fossem alfabetizados, seus filhos não eram, e, mesmo com o Regulamento de 1867, que tinha a incumbência de criar instituições de ensino nas colônias, isso de fato não ocorreu, por isso nesse período a taxa de analfabetismo foi ampliada.

Em 1910, o município passou a contar com um colégio elementar, solicitação feita ao presidente do estado. Em 1915, a rede de ensino municipal estava organizada entre colégio elementar, escolas públicas estaduais, escolas subvencionadas pelo estado, município e pelas escolas confessionais, sendo o ano de 1940 marcado pelo primeiro curso de formação de professores (SCUSSEL, 2011).

Além disso, a história da educação no município, em 29 de maio de 1928, foi marcada pela aprovação do regulamento do ensino público por meio do Ato de nº 189²⁴, o qual se declarou livre, leigo e gratuito, sendo ofertado para meninos de 7 a 14 anos e meninas de 7 a 16 anos de idade, com método de ensino intuitivo e prático, com espaço para perguntas e fatos do cotidiano e obrigatoriedade da ordem moral e cívica com comemorações que envolviam o Hino Nacional, sendo nacionalmente a língua portuguesa a única possível de ser falada com os alunos.

Conforme Paris (2013), em 1930 o município sofreu mudanças na sua estrutura social e política, decorrentes do regime presidencialista conduzido por Getúlio Vargas. Na educação, a demarcação do patriotismo foi desenvolvida a partir do canto diário do Hino Nacional e do

²⁴ Conforme Arquivo Histórico Municipal de Bento Gonçalves.

sentido nacionalista com comemorações cívicas rigorosas, e a proibição de falar a língua italiana nas salas de aula complementava a metodologia baseada na aula expositiva e na memorização, além da preocupação com a formação moral e religiosa. A remuneração dos professores passou a ser conduzida pelo poder público, porém no município os salários ainda eram complementados com os donativos da comunidade, e, em algumas localidades, ainda havia a necessidade de a comunidade manter as escolas.

De acordo com Carbello, Lopes e Rosa (2015), de 1933 a 1941, houve um aumento de 48,7% no número de escolas de todos os níveis e modalidades no Brasil, sendo que em 1941 havia 43.134 escolas primárias, representando 89,5% do total de escolas no país, demonstrando a expansão da escolarização, que inclusive pode ser verificada no município de Bento Gonçalves, pelo grande número de escolas criadas²⁵ em 1941²⁶.

Como escola pública estadual, a escola elementar General Bento Gonçalves da Silva foi o primeiro colégio elementar, inaugurado em 1910. Essa estrutura passou por mudanças de instalações, por denominações, sendo reconhecida atualmente como Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves da Silva. Evidencia-se na história da escola a passagem de um aluno que foi o ex-presidente da República General Ernesto Geisel, o qual possui representatividade para o município. De acordo com o IBGE²⁷, no ano de 1955, o município contava com 4.585 alunos matriculados em escolas de ensino médio, ginásial, normal e uma comercial. Na foto a seguir, observam-se as obras no entorno da escola, enfatizando o desenvolvimento que a década de 1960 trouxe à cidade, com ruas asfaltadas e investimentos em infraestrutura.

²⁵ Foram identificadas, cerca de sessenta e sete escolas em funcionamento na década de 60, conforme anexo 01.

²⁶ De acordo com Paris (2013), de 1940 a 1970, o município de Bento Gonçalves se expandiu para o Brasil, devido aos seguintes fatos importantes: em 1943 o 1º Batalhão Ferroviário chegou ao município, inserindo-se no Brasil por meio dos trilhos dos trens. Sua estadia de cerca de 30 anos promoveu mudanças, deixou um município mais estruturado. Em 1945, houve o calçamento das vias, e o vinho passou a ser reconhecido como um produto nacional, fortalecendo os empresários locais.

²⁷ Coleção de monografias municipais nº 16, 2ª Edição, 1955.

Figura 5 – Escola Estadual Bento Gonçalves da Silva, em 1960



Fonte: Paris e Cini (2013).

Na década de 1930, existiam somente três escolas no município, a Escola São Carlos, o Colégio Nossa Senhora Medianeira e a Escola General Bento Gonçalves da Silva. Em 1940, com o propósito de atender os meninos com seus estudos após a 5ª série, a Escola Aparecida inaugurou o Ginásio Municipal Nossa Senhora Aparecida de Bento Gonçalves, um movimento que surgiu por meio da interferência do pároco, pelo esforço das famílias e da congregação marista, demarcando seu espaço na sociedade. Em 1956, a Escola Sagrado Coração de Jesus, considerada uma importante escola católica, foi instalada na cidade.

Figura 6 – Escola Sagrado Coração de Jesus na década de 1960



Fonte: Acervo virtual. Disponível em: <http://sagradobg.redesagradosul.com.br/institucional>. Acesso em: 21 abr. 2019.

No período, havia somente uma escola particular de formação de professores primários, a Escola Normal Nossa Senhora Medianeira, e, por apelo da sociedade, surgiu em 1962 a Escola Normal Estadual de 2º Ciclo Cecília Meireles, fundada pelo Decreto nº. 13.334, iniciando suas atividades no mesmo ano junto ao Grupo Escolar Professor Ângelo Roman Ros (SCUSSEL, 2011).

No contexto brasileiro, iniciado décadas antes, os anos de 1960 foram marcados pelo intenso êxodo rural, acentuado crescimento populacional, em que a urbanização e industrialização acabaram sendo características da época. Em Bento Gonçalves, a vinda das famílias para cidade e áreas urbanas era sinônimo de uma vida próspera por meio de empregos nas indústrias, o que, de alguma forma, também impactou no aumento de número de escolas e alunos, além das políticas do governo de Leonel Brizola.

No final da década de 1960, o número de escolas criadas no município foi reduzido, pois o ensino superior obteve demanda e, por consequência, crescimento. Os colégios Aparecida e Medianeira simbolizavam o ensino Primário e Médio particular, e, entre as estaduais, ressaltavam-se o Colégio Mestre Santa Bárbara e o Colégio Cecília Meireles, esse com o Curso Normal, que oportunizou a formação inicial para a maioria das diretoras das escolas do município. Em 1968, no que diz respeito ao ensino superior, surgem as primeiras iniciativas, sendo instalada a Universidade de Caxias do Sul, a primeira faculdade, com a abertura do curso de Ciências Econômicas. Transcorridos dois anos, mais dois cursos superiores

foram colocados à disposição da comunidade da região: o curso de Ciências – Licenciatura de 1º Grau e a Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês (FERREIRA, 2017).

Na perspectiva da história da administração escolar, é importante refletir que a Constituição de 1891 timidamente trata sobre educação, ficando os estados responsáveis por esse tema. A partir das transformações da escola, a sistematização dos processos passou a ser implementada especialmente na Primeira República (1889-1930), na qual surgem muitas reformas educacionais e a história da educação vai obtendo iniciativas para organizar o ensino público do país. A Constituição de 1934 é que se dedica à educação, e iniciam-se algumas discussões. A partir desse período, a administração passa a ser tema central, principalmente na Era Vargas (1930 a 1945), marcada pelo processo de industrialização e urbanização, no qual a necessidade de administração está relacionada principalmente às questões de desenvolvimento.

Nos anos de 1930 e 1940, apresentam-se as primeiras diretrizes institucionais visando à formação de profissionais qualificados para a função, como também a publicação de trabalhos pioneiros no país sobre educação. Um dos problemas discutidos tratava-se da administração escolar, pois, conforme colocam Souza e Oliveira (2016, p. 12), “nesse período, ocorreu a ampliação da rede física de escolas, bem como o número de vagas e de professores, que se constituíam em metas governamentais”, e assim, com a expansão da escolarização, surgiu também a necessidade de formação de profissionais da educação, a qual foi expressa no Manifesto dos Pioneiros²⁸, além de defender diretrizes para uma educação pública e de qualidade.

No governo de Brizola, cinco novas escolas foram inauguradas no município, o que demonstra que o município acompanhou a expansão na educação, proposta do atual governo.

De acordo com o Boletim do CPOE de 1963-1966, foi realizado um levantamento, constatando a maior concentração de alunos em alguns quesitos. Verificou-se que Bento Gonçalves estava entre os três municípios que apresentaram o maior número de alunos que trabalham, maior número de alunos com maior idade cronológica, maior número de classes à noite, maior número de alunos com ocupações manuais especializadas e não especializadas. Cabe destacar que apenas três municípios eram citados nesse levantamento, estando entre eles Porto Alegre e Caxias do Sul.

Esse levantamento demonstra, conforme conclusões do próprio Boletim, que um grande número de crianças não frequentava a escola primária, porém alunos com uma idade maior buscavam a escola com um interesse mais significativo. Seguem as recomendações do CPOE: “1

²⁸ O Manifesto dos Pioneiros foi um documento escrito em 1932 por 26 educadores, durante o governo de Getúlio Vargas. Conjeturava a possibilidade de interferir na organização de princípios sobre a educação.

– Maior assistência técnico-pedagógica aos professores dessas classes; 2 – Melhor atendimento aos alunos, a fim de capacitá-los para melhor exercerem suas ocupações” (CPOE, 1963-1966, p. 80).

De acordo com um relatório produzido pelo governo do prefeito Sady Fialho Fagundes, que assumiu sua gestão em 1969, a educação primária foi prioridade da sua administração. Pelo censo escolar, coleta de informações junto às famílias e nos cartórios de registros de nascimento e óbitos, foram identificadas as crianças fora da escola, sendo pelas subprefeituras, pelos sacerdotes e pelos meios de comunicação, que as crianças foram chamadas às matrículas. Essa ação, conforme diz o próprio o documento, “permite hoje assegurar que nenhuma criança por causa nenhuma ficou sem escola” (FAGUNDES, 1973, p. 89).

Além da preocupação com a educação primária, a alfabetização de adultos também foi citada no relatório, em que professores foram contratados e escolas foram melhor estruturadas para atender o noturno. O Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL veio como um complemento do que a administração pública já fazia, sendo que a prefeitura o apoiou integralmente, obtendo um dos índices mais baixos de analfabetismo do estado e do país, inferior a 1%, pontuado como um orgulho para o município.

De acordo com a Ata de Reuniões realizadas com todos professores municipais, no período de 1963-1968, identificou-se que os professores se reuniam mensalmente junto à Dimep – Diretoria de Ensino, com o objetivo de apresentarem suas necessidades urgentes, tais como estrutura física, bem como de material didático, força de trabalho e materiais administrativos. Destaca-se a solicitação da renovação da assinatura da Revista do Ensino, que, nos demais meses, tinha sua entrega formalizada em ata.

Na primeira reunião do ano de 1963, foram identificados noventa e seis professores presentes, a partir dessa, verificou-se o crescimento na participação das reuniões, ficando próximo a 242 professores participantes. Não foi identificada a mesma pauta nas reuniões, muito embora os assuntos versassem sobre as necessidades dos professores e as orientações sobre preenchimento de documentos como diário e boletim, matrículas de alunos, guias didáticos e assuntos relacionados aos vencimentos dos professores, sendo tratados de forma mais aleatória.

Nenhuma das Atas identificadas na ocasião apresentou um assunto específico às diretoras de escola, porém, sendo elas professoras e participando das reuniões, fica compreendida a aplicação em suas escolas dos assuntos abordados.

Neste capítulo, identificaram-se aspectos de contexto que contribuem para a compreensão dos processos que constituem a administração escolar no país, assim como o

cenário da educação no estado do RS e um breve panorama da educação no município de Bento Gonçalves. Para tanto, foram abordados conceitos e aspectos que regularam a educação e o modo como eles influenciaram na administração escolar e na atuação das diretoras de escola. No próximo capítulo, são analisadas as memórias e as representações sobre as culturas escolares e práticas de administração escolar das diretoras de escola do município de Bento Gonçalves, na década de 1960.

4 TRAJETÓRIAS DE DIRETORAS DE ESCOLA EM BENTO GONÇALVES

“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias.”
(EDUARDO GALEANO, 2013)

Este capítulo tem por objetivo tecer considerações sobre a trajetória das entrevistadas a partir da História Oral. Sobre a metodologia da História Oral, Souza (2012, p. 44) coloca que “se deve a possibilidade que a oralidade representa para se elucidar trajetórias individuais, coletivas, eventos ou processos conferindo *status* a uma nova abordagem histórica”, sendo o documento principal as narrativas dos sujeitos, não se tratando, portanto, de um relato ordenado da vida ou das experiências escolares pesquisadas.

Assim, apresenta-se quem são as entrevistadas, apontando aspectos sobre suas experiências relacionadas com suas vivências como diretoras de escolas primárias na década de 1960, bem como os caminhos percorridos enquanto sujeitos, que as constituíram como profissionais da educação, não apresentando narrativas de vida lineares, mas sim evidenciando suas trajetórias.

Nesta seção, verificam-se elementos da trajetória profissional das diretoras na função de professoras. Convém registrar que se entende trajetória a partir da perspectiva analítica de Bourdieu (1996, p. 81, grifos do autor), para o qual a “*trajetória* descreve a série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo), em um espaço que é ele próprio um devir, estando submetido a transformações incessantes”. Tentar compreender uma vida como uma série única é quase tão absurdo quanto explicar um trajeto no metrô sem levar em consideração a estrutura da rede.

No quadro a seguir, são identificados alguns dados pessoais das diretoras, sua escolarização e o início da sua carreira como professora, questões que inicialmente permitiram compreender como se deu o percurso no magistério, além de estabelecer algumas relações de contexto social entre elas. A organização dos nomes ocorreu pela ordem das entrevistas realizadas.

Quadro 8 – Dados Pessoais das Diretoras de Escolas

Nome Diretora	Idade	Escolarização/ Curso Normal	Ano de Formação Curso Normal	Ano que Inicia no Magistério	Ano de Aposentadoria
Eliana Casagrande Lorenzini	74 anos	Primário até a Escola Normal Escola Normal Nossa Senhora Medianeira	1965	1966	1990
Neiva Maria Perissolo Tolotti	81 anos	Primário até a Escola Normal Escola Normal Nossa Senhora Medianeira	1958	1956	1984
Claudete Ferrari	80 anos	Primário Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva; Ginásio até a o Normal: Escola Normal Nossa Senhora Medianeira	1958	1958	1983

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A experiência escolar das entrevistadas, em especial do curso normal, mostrou-se com um valor sentimental em evidência nas entrevistas. Memórias sobre como definiram que seriam professoras e a importância da família nessa escolha emergiram em suas narrativas com sentimentos de nostalgia.

A História Cultural permite analisar as singulares experiências de cada uma delas, como estudantes da Escola Normal, como professoras, até se tornarem diretoras. Como profissionais, assumiram suas carreiras muito jovens, eram submetidas a lecionar ainda sem formação no Curso Normal, e em escolas muitas vezes bem distantes dos seus lares. Conforme Chartier (2005), a cultura não está em produtos, objetos, mas sim nos gestos e ações, ela é, portanto, um sentido; sentido esse que foi expresso em suas experiências.

Todas as diretoras exerceram a função na década de 1960, e, mesmo sendo privilegiado como recorte temporal um período em que todas atuaram no cargo, cada uma deu um sentido para as narrativas das suas memórias. Perceberam-se singularidades e também questões que foram compartilhadas em comum, como o contexto político, a profissão sugerida para as mulheres da época, o inesperado convite para ser diretora, entre outras. Suas narrativas trouxeram para o presente seus vínculos com a educação, com suas colegas e ainda amigas de profissão.

No período em que faziam o curso normal, havia duas escolas que o ofertavam, uma da rede privada e a outra da rede pública estadual. Elas realizaram o curso normal na Escola Nossa Senhora Medianeira.

A Escola Nossa Senhora Medianeira, de ensino privado, iniciou suas atividades em 1915 e em 1941 já ofertava o Curso Complementar para a Formação de Professores Primários sob o regime Estadual. Na época, essa escola e a Escola Nossa Senhora Aparecida eram da rede

privada, muito estimadas no município, onde estudavam os filhos das famílias tradicionais de Bento Gonçalves. Atualmente, elas ainda se mantêm com essa ideologia, além de disseminarem em sua cultura a religião católica. Essas instituições se inserem na comunidade, participando de reuniões da Igreja e realizando cursos de catequese destinados aos professores e alunos do magistério, ainda nos dias atuais.

Logo, estudar na Escola Nossa Senhora Medianeira, assim como realizar o Normal nesse local de ensino, trazia prestígio para as jovens da época, como aponta a Diretora Eliana Casagrande (2020): *“Eu fiz o primário e o Normal na Escola Medianeira, a escola mais tradicional de Bento”*²⁹. Para a diretora Neiva Tolotti (2020), a escola representava uma instituição de qualidade: *“o Medianeira tinha as melhores irmãs como professoras, elas eram rígidas, mas reconhecidas na comunidade como as melhores formadoras”*. Já para a diretora Claudete (2020), estudar nessa escola representou um desejo dos seus pais.

Com exceção de Eliana Casagrande, as demais estudaram também em outras escolas, essas da rede pública de ensino. Como narrado, o orgulho fez parte não só da escolha pela profissão, mas pela instituição e por realizar a vontade dos pais. Isso é importante para que se discuta a influência da família na decisão de serem professoras.

A década de 1960 foi um período em que novas identidades femininas se solidificaram no mundo do trabalho, porém isso precisava estar atrelado ao papel de esposa e família (ALMEIDA, 1998). Nesse caso, as entrevistadas conciliavam a profissão de professoras, socialmente aceita, e a vida familiar, na qual exerciam o papel de mães e esposas.

Ficou unânime entre elas que para a família, além da realização de formar as filhas, ser professora também era sinônimo de um bom casamento, e por isso, para os pais, as filhas estudarem e serem professoras se tratava de uma posição social bem aceita na sociedade da época, uma vez que, para mulheres, a profissão trazia *status* e a possibilidade de constituírem famílias.

Todas iniciaram seus namoros enquanto normalistas e se casaram após estarem lecionando. Sobre esse fato, Claudete (2020) rememora:

[...] meu marido começou a me procurar quando eu era solteira... a me namorar porque eu seria professora, tanto que ele não tinha estudos, mas tinha uma loja de carros, e dizia, depois que nos casamos, estou garantido, agora casei com uma professora... mas claro, sempre foi ele que ganhou mais... (Risos).

²⁹ Os trechos transcritos das entrevistas são apresentados em itálico e mantêm eventuais desvios gramaticais.

Quando grávidas, além da licença maternidade, usufruíram da licença prêmio³⁰, para se dedicarem aos filhos, mas retornavam ao trabalho, assim que findavam as licenças, o que evidencia que ambos os papéis eram importantes para elas, que como mulheres ocupavam seus espaços, seja na família ou no trabalho.

Dissertar sobre diretoras de escola, ainda que não seja o foco da pesquisa, permite refletir a respeito da formação profissional de mulheres no que diz respeito a sua educação, levando em conta as narrativas sobre como foram suas iniciações na formação escolar e conseqüentemente no magistério. Isso porque, conforme Almeida e Soares (2012, p. 1), “a importância da presença feminina nos recursos humanos da Educação pode ser observada pelos aspectos históricos, culturais, sociais e políticos”.

O papel que a mulher exerceria na educação foi sendo delineado a partir do final do Império, em que as escolas normais foram sendo abertas ao público feminino, em especial para o trabalho no magistério primário, visto que esse era de pouco interesse pelo público masculino em função dos baixos salários, motivo esse atribuído à “feminização precoce do magistério” (FRAZÃO, 2018, p. 140). Ainda conforme a Frazão (2018), o magistério e a enfermagem foram profissões ocupadas por mulheres, estando entre as razões o cuidado que as mulheres devem exercer na esfera do privado e no espaço público, além da vocação, oriunda do seu papel de ser mãe alinhado aos cuidados com a família e da possibilidade de ascensão profissional.

De acordo com Almeida (1998), ser professora era uma profissão que dava às mulheres de classe média a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho e ainda conciliar as obrigações com a família, sendo vista como uma profissão de prestígio social e distinta, com recomendações familiares ou, ainda, cobiçada pelas próprias jovens.

O foco desta reflexão não foi analisar as relações de gênero na crítica feminista, mas sim discutir de forma breve a predominância das mulheres no magistério, relacionando com as narrativas das diretoras de escola, que são todas mulheres. Nessa perspectiva, buscou-se compreender suas escolhas, suas experiências, o percurso que as levou a serem diretoras de escola e como desempenharam sua função, possibilitando, assim, verificar o quanto a trajetória profissional ocupou um lugar de destaque em suas narrativas.

As entrevistadas residem no município de Bento Gonçalves, todas foram normalistas, sendo que duas concluíram o curso superior além do curso Normal. É importante ressaltar que duas tiveram suas formações com ênfase na administração escolar, o que posteriormente será

³⁰ A licença-prêmio, trata-se de um benefício concedido aos professores estaduais, permitindo um período de descanso (na ocasião, as diretoras não recordam exatamente do período) ou afastamento das suas atividades laborais temporariamente.

abordado no subcapítulo de processos formativos de forma mais aprofundada. As três diretoras são viúvas e moram sozinhas, todas possuem 2 filhos.

Uma das entrevistadas foi diretora de uma Escola Isolada de 1959 a 1961, a diretora Claudete Ferrari, que só retornou como diretora de escola na década de 1970. As demais foram diretoras de grupos escolares a partir de 1965 até meados da década de 1970 e, após esse período, assumiram outros cargos públicos.

Devido à impossibilidade de mapear de forma precisa pelas memórias o percurso profissional, em especial suas atuações como diretora, entre idas e vindas, considerou-se pertinente buscar nos arquivos os documentos das entrevistadas, para assim refletir acerca das suas experiências, compreendendo que o que passou não está inacessível; porém, reconhece-se que as memórias, na sua totalidade, podem ser inacessíveis³¹.

Dessa forma, de posse das informações dos arquivos, foi possível desenvolver um olhar mais aprofundado, à medida que foram sendo lidos e relidos para compor a categoria das trajetórias. Isso permitiu que a análise fosse feita de maneira mais precisa e articulada a partir dos vestígios que se apresentaram, construindo assim uma narrativa histórica “[...] plausível, possível, verossímil de fato [...]” (PESAVENTO, 2004 p. 37).

O quadro a seguir apresenta o percurso profissional das diretoras de escola entrevistadas.

Quadro 9 – Percurso Profissional das Diretoras de Escola

Nome Diretora	Escola	Período (desde/até)	Município	Distrito	Função Exercida	Observação
Eliana Casagrande	Grupo Escolar Km 2	03/06/1966 a 25/09/1966	Bento Gonçalves		Professora	Nada consta
	Grupo Escolar Km 2	26/09/1966 a 22/08/1972	Bento Gonçalves		<u>Diretora</u>	Nada consta
	Escola Estadual Imaculada Conceição	05/05/1972 a 04/10/1972	Bento Gonçalves		Professora	Nada consta
	Campanha Nacional de Alimentação Escolar	05/10/1972 a 01/10/1974	Bento Gonçalves		Administrativa	Nada consta
	Escola Estadual Imaculada Conceição	02/10/1974 a 16/03/1985	Bento Gonçalves		<u>Diretora</u>	Nada consta
	Escola Estadual de 2º Grau Cecília Meireles	26/03/1985 a 14/12/1988	Bento Gonçalves		<u>Diretora</u>	Nada consta

³¹ Embora o recorte deste trabalho seja a década de 1960, pois o objetivo foi investigar o início da trajetória dessas professoras na função de diretora, apresenta-se o quadro considerando que as memórias que rememoraram chegam no tempo presente carregadas de influência das diferentes experiências que cada uma das entrevistadas atribuiu às narrativas ao revisitar aquele tempo no curso da sua história profissional.

	Secretaria Municipal de Educação - SMEC	26/03/1990 a 10/04/1991	Bento Gonçalves		Chefe de Gabinete Secretaria Municipal de Educação	Nada consta
	16ª Delegacia de Ensino	11/04/1991 a 12/01/1995	Bento Gonçalves		Delegada de Ensino	Nada consta
Neiva Maria Perissolo Tolotti	Escola Municipal	1956 a 1958	Bento Gonçalves		Professora	Escola Santo Antoninho e escola na Linha Paulina
	Grupo Escolar Ipiranga	21/05/1959 a 18/08/1959	Faria Lemos Faria Lemos		Professora	Nada consta
	E.R Santa Rosa	19/08/1959 a 09/03/1960	Garibaldi	Carlos Barbosa	Professora	Escola Rural
	Grupo Escolar Ipiranga	01/03/1961 a 07/03/1962	Bento Gonçalves		Professora	Nada consta
	Grupo Escolar Maria Goretti	08/03/62 a 30/09/65	Bento Gonçalves		Professora	Nada consta
	Grupo Escolar Irmão Egídio Fabris	01/10/1965 a 07/04/74	Bento Gonçalves		<i>Diretora</i>	Nada consta
	Grupo Escolar General Amaro Bittencout	08/04/1974 a 31/01/1983	Bento Gonçalves		Professora	Nada consta
	Secretaria Municipal de Educação	01/02/1983 a 20/12/1983	Bento Gonçalves		Cargo Técnico Pedagógico	Nada consta
	E.E. de 2º Grau Santa Bárbara	21/12/1983 a 02/08/1984	Bento Gonçalves		Professora	Nada consta
Claudete Ferrari	E.I. S. Miguel	11/05/59 a 29/05/60	Grupo Escolar 1º Distrito Bento Gonçalves		Professora e <i>Diretora</i>	Escola Isolada
	Grupo Escolar de Jansen	30/05/1960 a 28/02/1961	Farroupilha		Professora e <i>Diretora</i>	Nada consta
	Grupo Escolar Visconde do Bom Retiro	01/03/1961 a 12/04/1962	Bento Gonçalves		Professora	Nada consta
	Grupo Escolar Pedro Vicente da Rosa	13/04/1962 a 1976	Bento Gonçalves		Professora	Nada consta
	Grupo Escolar Pedro Vicente da Rosa	15/03/1977 a 1983	Bento Gonçalves		<i>Diretora</i>	Nada consta

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A localização de maior atuação das diretoras majoritariamente foi no município de Bento Gonçalves, na zona urbana, porém chama atenção que todas iniciaram em escolas mais afastadas, em zonas rurais ou distritos. Isso se deve ao fato de que as normalistas recém-

formadas eram encaminhadas para as escolas mais afastadas, conforme rememora a diretora Claudete Ferrari (2020):

[...] a primeira escola que assumi era longe, levava mais de uma hora para chegar lá... eu ia de carroça... era um Distrito de Bento eu acho, mas lembro que era uma escola mais afastada, na zona rural [...] minha mãe disse, não importa onde te mandarem, tu tem que começar, aí depois a gente vê a transferência. Não tinha opção, as novatas sempre iam pra longe mesmo...

No estado do Rio Grande do Sul, o processo de nacionalização do ensino, como visto anteriormente, provocou a expansão da rede escolar. Contribuiu para o projeto o êxito da escola, diminuindo o índice de analfabetismo, dando identidade aos currículos escolares, preconizando valores e sentimentos à cultura nacional, em especial, no meio rural.

De acordo com Souza (2015), a Escola Isolada não foi um privilégio do meio rural, mas uma continuidade do projeto das escolas da república, conhecidos como grupos escolares, idealizados na zona urbana. O modelo de escolas rurais auxiliou a concretizar o projeto de escolas públicas no país, havendo, a partir de 1930, um esforço político para ampliar e elevar o ensino, no que tange à forma de organização e consolidação do ensino primário e ao acesso dos alunos à escola.

Nesse sentido, observa-se que, no período, havia um número expressivo de escolas no município, como já contextualizado, sendo que a maioria se encontrava no meio rural, nos Distritos, por isso muitas professoras eram contratadas ou nomeadas para essas escolas, pela demanda.

A partir do Quadro 9 e conforme a entrevista, observa-se que apenas uma diretora iniciou como professora na rede municipal de ensino, as demais iniciam sua carreira em escolas públicas estaduais, porém, no início dos anos 60, todas já se encontravam na mesma rede de ensino e, a partir disso, também atuaram no município. Como já relatado, o poder estadual tomou para si a alfabetização e, ao construir escolas pelo interior, ampliou a necessidade de contratação de professoras, em especial no Governo Leonel Brizola.

A partir deste capítulo, muito embora a vida profissional seja o foco, momentos da vida pessoal foram narrados. Cada entrevistada buscou apresentar uma retrospectiva da sua vida, idealizando fatos de acordo com suas expectativas e vivências, cabendo ao pesquisador a seleção, que ocorreu a partir da contextualização dos objetivos da pesquisa e também levou em consideração a análise documental realizada.

Assim, após uma breve apresentação dessas mulheres na educação, passa-se a desvelar o que, por meio de suas representações, cada diretora, seja com ou sem sentimentos, detalhes,

esquecimentos, permitiu-se evidenciar ou ocultar, sustentando ou não, em determinados momentos, as continuidades das suas memórias e das memórias daquilo que compõe sua trajetória enquanto educadora, diretora, profissional da educação.

Por essa razão, e sem a pretensão de relatar histórias de vidas, de forma individual e pela ordem das entrevistas realizadas, relatam-se suas trajetórias como profissionais da educação, no que tange a suas escolhas, que envolvem informações pessoais, desde o início das suas carreiras até os dias atuais. Saliento que, por apresentar posteriormente subcapítulos que darão enfoque aos processos formativos e como se tornaram diretoras, esses aspectos não serão exauridos aqui.

As entrevistas iniciaram com Eliana Casagrande Lorenzini, que, no auge dos seus 74 anos, ainda mantém atividades como voluntária, ao presidir uma entidade social, muito bem requisitada no município.

Seu pai era bioquímico, foi proprietário de uma farmácia e também teve o primeiro laboratório de análises clínicas de Bento Gonçalves; sua mãe era dona de casa. A entrevistada relatou que sua família era tradicional, com um tio médico, e seu pai, também com formação superior, foi quem obrigou todos os cinco filhos a estudar. Duas irmãs também fizeram o Curso Normal em outro município, a mais velha cursou jornalismo, mas acabou lecionando depois de casada, e os irmãos mais novos se graduaram em medicina e bioquímica.

Ao ser questionada sobre sua escolha pelo magistério, ela disse que não havia muitas opções, pois para fazer faculdade teria que sair de Bento Gonçalves, logo, o Normal era a opção, além de ser valorizada, como narra: “[...] naquela época não tinha muitas opções, ser professora era um máximo, professor era valorizado, ganhava bem. Foi uma época áurea dos professores, por isso meu pai nos obrigou a estudar” (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Embora seu pai a tenha obrigado a estudar, ela compreende que isso ocorreu por dois motivos: pelo fato de ele também ter estudado e por serem de família tradicional, na qual todos os filhos obrigatoriamente também deveriam estudar. Além disso, também pontua que a situação financeira da família privilegiou os estudos sempre em escola privada, e, apesar de terem uma situação financeira boa, sua formação garantiu desde jovem independência e responsabilidade.

Ainda sobre sua formação, além de garantir que as normalistas da época eram as melhores e mais valorizadas, as irmãs eram rígidas e seu estágio como professora foi cumprido de maneira exemplar.

Iniciou como professora após formada, em uma escola na zona rural em 1966, e, no mesmo ano, assumiu, por indicação, como diretora e professora de escola por dois anos;

conforme a escola aumentou sua estrutura e a quantidade de alunos, chegando a ter 155 alunos, ficou apenas com o cargo de diretora de escola. Como legado, ela enfatiza que ampliou a escola, com uma cozinha e uma sala para o Jardim de Infância.

Ao engravidar do segundo filho, foi encaminhada pela Delegacia de Ensino para uma escola mais próxima, o Grupo Escolar Imaculada Conceição, na ocasião, como professora. Rememora que não se adequou à escola nem com seu retorno à sala de aula, pois não estava conseguindo, como professora, dar atenção integral à família, em especial à filha que necessitava de cuidados em virtude da sua saúde.

Nesse caso, pediu transferência, sendo encaminhada para o setor de Merenda Escolar, local em que distribuía as merendas das escolas estaduais, atuando em cargo administrativo, no qual permaneceu por dois anos. Essa experiência lhe trouxe conhecimentos de funcionamento das escolas, rotinas e organização, já que esse local era ponto de partida das merendas escolares para os municípios.

Em 1974, por meio de um convite da Delegada de Ensino da 16^a, Eliana Casagrande retornou para a Escola Imaculada Conceição, onde inicialmente atuou como professora e não se adaptou, agora como diretora, onde permaneceu por 11 anos, seu maior tempo contínuo como diretora de escola.

Esse convite veio com um desafio, pois na ocasião a escola era um brizoleta com quatro salas e a proposta era a construção de uma nova escola, no bairro que estava em crescimento. Segundo ela, esse tempo lhe trouxe experiência e lhe referenciou para os próximos cargos, porém foi bem estressante, não só em virtude da construção, mas também pela ampliação do número de alunos, aumento de responsabilidade e sobrecarga.

Com a escola construída e em funcionamento, Eliana Casagrande solicitou transferência, inquieta, como ela mesma se define. Recebeu uma surpresa: ser diretora da única escola pública de Ensino Normal do município. Ela rememora o que chamou de desafio: “[...] eu até não queria ir, achava que não tinha condições de assumir uma escola de magistério, ensino primário, tão grande, reconhecida na comunidade...” (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Essa experiência foi, segundo relata Eliana Casagrande, um marco na sua trajetória, pois teve a oportunidade de se ver como uma diretora de uma escola que compunha mais cargos administrativos, na qual denominou equipe diretiva (vice-diretor, supervisores e orientadores), um grupo maior de professores e um grupo de alunos distintos. Por agir de forma diferente, era vista como “comandante”, no início da sua gestão, mas aprendeu a ouvir e a agregar a todos:

[...] cheguei na escola por indicação, não muito bem vista, me chamavam de comandante. Mas me adaptei, ouvindo as pessoas. No ano seguinte, já estavam valendo as eleições para diretores, e eu fui eleita. Acho que, por fim, gostaram de mim e do meu trabalho, mas porque mudei também, aprendendo (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Eliana Casagrande também teve uma passagem pela Secretaria Municipal de Educação de Bento Gonçalves, como Chefe de Gabinete, e, mesmo atuando somente por um ano, relembra como mais uma das suas experiências significativas, que só foi possível pela trajetória como diretora de escola.

Por indicação, Eliana Casagrande, já aposentada, foi nomeada para assumir o cargo de Delegada da Educação, da 16ª Delegacia de Ensino, e sobre isso finalizou a entrevista revelando e enfatizando que:

O que eu quero te dizer, é o seguinte: a minha trajetória como professora e diretora culminou em ser Delegada de Educação. Apesar de ser um cargo político (e na ocasião havia uma mais cotada e mais política), eu fui nomeada pelas minhas experiências, pela minha trajetória toda. Passei por tudo, escola rural, escola elitizada, escola grande, prefeitura, pelas minhas inovações, foram 25 anos dedicados ao desafio e à educação... até hoje ainda gosto de desafios (Risos) (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Como delegada regional, era responsável por dezesseis municípios e, com muito orgulho, rememora que visitou todas as escolas da base, sendo lembrada como uma das únicas que praticaram esse movimento. Ela teve essa ação como meta da sua gestão.

Compreende-se que esse cargo fechou um ciclo formal na vida profissional dessa diretora, sendo, como ela mesma coloca, um reconhecimento do seu trabalho e dedicação à educação. Em sua entrevista, procurou dar destaque para cada lugar que passou, relatando que em cada um teve uma experiência diferente, que agregou na sua vida pessoal e profissional.

Após sua aposentadoria, assumiu cargos municipais, trabalhou na iniciativa privada e atualmente é presidente de uma instituição social de Bento Gonçalves, entidade que tem o objetivo de desenvolver o atendimento a crianças, adolescentes e familiares e comunidade em situação de vulnerabilidade. Locais esses sempre ligados indiretamente à educação.

A trajetória da diretora Neiva Tolotti também foi marcada por experiências e desafios ao longo da sua carreira, além do fato de iniciar como professora muito jovem, aos 16 anos, antes mesmo da sua formação no curso normal.

Sobre essa questão, apontam-se relevâncias trazidas na trajetória da diretora Neiva Tolotti: uma entrevista longa, coberta de emoções, com pausas e memórias detalhadas sobre seu passado, apesar de alguns esquecimentos. Suas memórias foram compartilhadas de uma

maneira enriquecedora e útil. Coube então à entrevistadora encaminhar as abordagens, fazer perguntas, reconstruir acontecimentos, trazendo assim contribuições valiosas. Esse movimento é corroborado pela autora, quando discorre sobre a História Oral:

Na reconstituição de acontecimentos e conjunturas do passado no contexto de uma pesquisa de história oral, é muito útil poder contar com versões detalhadas de cada entrevistado, para ampliar a margem de comparação dos depoimentos entre si. Assim, cabe aos entrevistadores cuidar para que as questões relevantes para a pesquisa sejam desenvolvidas extensivamente, propondo diferentes ângulos de abordagem, trazendo perguntas que forneçam detalhes que confirmem ou não aquilo que o entrevistado acabara de dizer, enfim, cercado aquele tema com vistas ao por que?, o quê?, onde?, quando?, como?, quem? etc. (ALBERTI, 2013, p. 121).

Para Pesavento (2004, p. 40), “[...] representar é, pois, fundamentalmente, estar no lugar de, é presentificação de um ausente; é um apresentar de novo, que dá a ver uma ausência”. No apresentar de novo é que se revela a representação da diretora Neiva Tolotti sobre o início da sua trajetória, tão presente por determinadas narrativas, mas também ausentes em alguns momentos, os quais foram completados por documentos acessados.

Dessa forma, ela não lembrou de detalhes, como o ano de alguns fatos, nem todos os nomes das escolas por onde passou, mas recordou detalhadamente seu início como um marco, pelo fato de ter iniciado muito jovem, e a relevância quanto à qualidade do curso normal:

[...] antes da minha formatura no normal, eu já lecionava com 16 anos em escolas do município, eu era paga pela prefeitura e fazia o curso normal junto. Não tinha professores suficiente, mas eu já era professora muito novinha, porque eu adorava estudar, ler [...] e eu posso te dizer, o curso que fiz no Normal da época era dez vezes melhor que uma faculdade, tinha qualidade, tinha moral, costumes que hoje não valorizam mais. [...] no Estado estavam precisando de professores, e eu não lembro bem como, mas lembro que ganhava mais, era valorizada, então fui dar aula longe mesmo, nas escolas rurais, como todas as novatas faziam [...] (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Para além da euforia, há um destaque para a qualidade do curso e uma valorização da profissão. Durante sua narrativa, em vários momentos enfatizou que a formação da época era diferenciada ao se comparar com o presente, trazendo elementos como moral, valores religiosos e disciplina. Conforme Almeida (2007), as Escolas Normais dominadas pela Igreja Católica tinham como princípios claros o de promover os ensinamentos da moral, os bons costumes, além do civismo nas formações de professoras.

Os pais não tinham formação escolar, mas a preocupação do pai era a formação dos dois filhos. Seu irmão cursou Enologia e Direito. Rememora, de maneira sentimental, que o pai,

funcionário público, foi a inspiração dos filhos, pois era um leitor nato e muito inteligente, indicando indícios da importância da educação dos filhos, conforme relata:

Meu pai era um homem inteligente, e se tem uma coisa que me fez gostar de ler foi pelo exemplo. Meu pai lia o jornal, que na época era grande, então ele abria na mesa, e dependendo da notícia que ele lia, buscava o mapa e localizava onde foi a notícia, aí eu comecei a ler jornal por causa dele, claro aquilo que me interessava, eu gostava da coluna social, eu tinha só 13 anos. [...] era meu pai que me levava para a escola, inclusive, meu pai vendeu umas terras e fomos morar no centro, para estudarmos (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Em 1956, iniciou sua trajetória na educação em escolas do município, com detalhes que impressionam, desde como planejava as suas aulas, a sua ansiosa espera de mais de duas horas pelo transporte, até as amizades com as colegas de profissão.

De 1958 até 1965, tornou-se professora de escolas estaduais, passando por um total de cinco escolas, entre o município de Bento Gonçalves, Distritos e municípios vizinhos. O orgulho de ser professora ficou evidente em vários momentos da entrevista: “*eu achava um máximo ser professora, na época, ou tu era dona de casa, ou professora, eu tinha orgulho de ser professora, e eu era boa professora*” (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Em 1965, assumiu pela primeira vez como diretora de escola, no Grupo Escolar Irmão Egídio Fabris, por meio de um convite da Coordenadora da 6ª Coordenadoria da época, que era amiga pessoal do seu irmão, e, por esse motivo, ficou envergonhada de negar. Não acreditava ter condições para o cargo e lembra que ficou muito nervosa pelos medos e erros que poderiam ocorrer e decepcionar o irmão e quem a indicou.

Depois de cerca de 9 anos no cargo de direção, e logo após o nascimento da sua segunda filha, teve depressão pós-parto, afastando-se do cargo e da escola. Nessa ocasião, houve uma pausa na entrevista, pois a emoção tomou conta do momento.

Após essa experiência como diretora e com o fim do afastamento temporário, foi convidada por uma amiga/colega a trabalhar no município. Teve algumas dificuldades na Delegacia de Ensino, mas foi cedida para a Secretaria Municipal de Educação, exercendo um cargo técnico-pedagógico, sendo responsável por visitar as escolas, fazer levantamentos estatísticos e dar suporte administrativo à secretaria. Aposentou-se no cargo em 1984.

Claudete Ferrari, em comum com suas colegas, evidencia a importância da família na sua decisão profissional, em especial sua mãe, por uma formação de professora como um desejo e sonho dela: “*A minha mãe queria ser professora, mas como não tinha condições, ela disse: pelo menos meus filhos terão uma boa formação e serão*”. Entre seis irmãos, quatro eram

mulheres e também se formaram professoras, os irmãos concluíram o ginásio e optaram por não dar continuidade aos estudos.

Sua mãe, definida por ela como “uma pessoa eclética”, desempenhava muitas atividades, entre elas, doces e costuras, além de cuidar dos seis filhos. Via nos trabalhos realizados em casa uma forma para contribuir, já que não podia ter um trabalho formal; além disso, seu pai era caminhoneiro e pouco ficava em casa.

Iniciou sua escolarização na escola pública Grupo Escolar General Bento Gonçalves da Silva. Visto que a intenção da mãe era ser professora, do Ginásio até o Curso Normal estudou na escola privada Nossa Senhora Medianeira.

Rememora que, apesar de ser uma vontade da sua mãe, sempre gostou de ensinar, contar histórias e explicar para os irmãos mais novos, o que a motivou pela escolha profissional. De 1959 a 1960, iniciou como professora em uma escola rural, sendo a única professora do local, também atuou como diretora concomitantemente, o que na época ela ainda nem definia como funções de direção, foi percebendo muito tempo depois, como rememora:

Não usávamos o termo “diretora”. A delegacia da educação me dizia: tu tens que fazer esses papéis aqui pra me trazer, tu tem que te reunir com os pais, tem que matricular os alunos, tu isso, tu aquilo [...] Eu tinha que fazer tudo. Como eu aprendi no curso normal, eu achava que era função da diretora (CLAUDETE FERRARI, 2020).

Após essa primeira experiência, de 1961 a 1976 atuou como professora em duas escolas estaduais. Durante esse período, recebeu convite para ser diretora, porém, além de dois filhos pequenos, estava fazendo faculdade de Letras à noite e lecionando durante o dia, e, portanto, não via como oportuno, pela responsabilidade que acreditava ter o cargo; via-se sobrecarregada.

De 1977 a 1983, ela assumiu como diretora do Grupo Escolar Pedro Vicente da Rosa, até sua aposentadoria. Sua nomeação, segundo ela, deu-se pelo fato de a delegacia de ensino ter visto nela uma líder, porque tinha uma boa relação, indo no lugar da então diretora fazer as entregas e rotinas administrativas da escola. Então, quando esta saiu, ela recebeu o convite.

Como diretora, via-se como uma autoridade na comunidade. Fora do espaço escolar, na época, era convidada para eventos do bairro, missas importantes, eventos das famílias, como bailes de debutantes, e eventos sociais. Construiu uma sala de aula só com doações e festas para arrecadar dinheiro, sem ajuda do governo; de acordo com a diretora, ela “dava seu jeito”.

Na sua trajetória, vê o desenvolvimento da sua liderança como a maior experiência, pois, além do percurso profissional, após sua aposentadoria, auxiliou na construção da primeira casa de repouso para idosos do município, o Lar do Ancião, liderando as doações para que fosse

construído. Quando pronto, assumiu como presidente e, nos dias atuais, ainda faz parte da diretoria, trabalhando de forma ativa.

Os discursos das diretoras legitimaram a construção de uma representação sobre a carreira de professora, reconhecendo que essa profissão, além de ser muito reconhecida, era a melhor opção para as mulheres. Sobre o cargo de diretora de escola, constatou-se que elas não se imaginavam ocupando-o, e assumiram com surpresa.

Nas suas trajetórias, são pontos em comum: o incentivo da família pela realização do Curso Normal, a valorização da profissão e sua realização em ser professora, revestida de dignidade e prestígio social. Observa-se que as memórias sobre suas experiências de vida são influenciadas sobremaneira pelas vivências da atualidade, como exemplo, todas, apesar de não atuarem na educação, exercem ainda hoje papéis de influência na sociedade, motivadas pelas relações que construíram quando diretoras de escola.

O acompanhamento atencioso das narrativas desses sujeitos levou à reflexão e à escolha, em conjunto com os objetivos desta pesquisa, pela construção das categorias deste capítulo. Compreende-se que a trajetória dessas diretoras é composta por uma representação que envolve desde sua formação, o tornar-se diretora, as práticas que as legitimaram como tal, até o que são nos dias atuais. A seguir, discorre-se sobre essas categorias, sobre como ocorreu o processo formativo dessas diretoras.

4.1 OS PROCESSOS FORMATIVOS

Esta seção está organizada a partir da discussão dos processos formativos das diretoras de escola, iniciando pelo cenário da formação profissional das professoras primárias, estabelecendo relações de contexto com a preocupação em formar administradoras, que surge durante o ingresso das diretoras na função.

Nesse âmbito, também é abordado como ocorreu a *formação dos professores*, compreendendo a necessidade, visto que todas as diretoras são professoras. Após, partindo do pressuposto da pluralidade, busca-se compreender, pelas lentes de teóricos clássicos e pelas memórias das diretoras, como se deu o processo de *formação profissional*, considerando-o como conhecimentos técnicos e pedagógicos, legitimados cientificamente por meio de formações e certificações. Por fim, apresentam-se os *saberes da experiência*, como resultado do exercício da prática profissional.

Para Tardif (2002, p. 89), o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e

da prática cotidiana”. O autor destaca diferentes tipos de formações e saberes e, na possibilidade de classificá-los de maneira coerente, leva em consideração que eles só existem quando relacionados à natureza diversificada das suas origens, às variadas fontes de obtenção e aos saberes das experiências adquiridas.

Para Souza (2019 p. 42), “a trajetória de vida é fundamental para a constituição docente, já que o conhecimento é o que cada pessoa traz consigo em sua essência como forma própria de saber”, o que justifica o motivo pelo qual o caráter pessoal do ato de ensinar vem sendo assunto discutido entre os pesquisadores pela perspectiva de entrelaçar as histórias de vida com o desenvolvimento profissional, dado que a construção histórica do professor se dá a partir de algum conhecimento.

Sendo assim, é importante verificar-se, de forma breve, como se deu o processo de formação de professores no Brasil e as iniciativas no estado e no município, para após compreender-se o processo formativo das diretoras por meio dos conceitos mencionados.

No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada em 1835, no Rio de Janeiro. A partir daí, outras escolas foram sendo criadas pelas Províncias a fim de formar professores para o ensino primário, cuja preocupação estava em disseminar às camadas mais populares a civilidade e a ordem. No Rio Grande do Sul, o marco inicial foi o ano de 1869, o qual foi ofertado pelo Instituto Flores da Cunha, em Porto Alegre, o qual atualmente ainda oferta o curso na modalidade integrada ao Ensino Médio ou subsequente, por aproveitamento de estudos.

A década de 30, do século XX, deu caráter formal, teórico e conceitual à educação do país mediante regulamentações, estudos e manifestos realizados na época, marcando o movimento importante para o contexto da educação, sendo que a Escola Normal atravessou a República marcada como sendo fundamental no papel de formação dos professores do ensino primário em todo o país, sendo reorganizada em quatro anos.

Anísio Teixeira, um dos teóricos clássicos que discute a administração escolar, no ano de 1932, manifestou sua preocupação com a preparação dos professores para um ensino de qualidade, pois, para o autor, não só a quantidade de alunos nas escolas, mas qualidade dos professores deveria estar em evidência. Anísio Teixeira também exerceu o cargo de diretor de Instrução Pública do Rio de Janeiro, criou o Instituto de Pesquisas Educacionais, organizou a Escola Normal em Instituto de Educação para todos os estados.

Ressalta-se que nesse período a Escola Normal passou a ser profissionalizante e ser mais acessada pelas mulheres. Em 1946, o Ensino Normal se dividiu em dois ciclos, o de formação de regentes de 4 anos e o de formação de professor primário de 3 anos.

A Lei 4.024/61, como já citado, manteve a estrutura do ensino e não alterou de forma significativa o ensino normal, mantendo a organização anterior com relação a sua duração e divisão. Foi a Lei 5.692/71 que, em função da profissionalização de forma obrigatória, alterou a Escola Normal numa das habitações de nível de ensino de segundo grau.

Lourenço Filho (1976, p. 19), em seu livro *Organização e administração escolar*, apresenta duas dificuldades sobre a formação de administradores escolares: a primeira consiste nas instituições de ensino em compreender que a formação não se discute como “simples disciplina” dos cursos pedagógicos, mas como um amplo domínio de estudos que envolvem desde a sociologia, economia, finanças, ciências políticas, administração pública até direito; a segunda caracteriza os tipos de formação, pois requerem uma preparação básica, em virtude da “*classificação de cargos nos sistemas públicos de ensino do país*”³².

Para ele, de forma prática, baseado no modelo de administração industrial, a administração deveria estar organizada em três grandes setores: execução, pesquisa e planejamento como uma referência geral. A partir desses pilares, o autor propõe que seja considerado para a formação um conceito básico em organização e que se levem em consideração as especificidades do ensino e da escola e, partir disso, seja definido o que ele coloca como especializações que vão desde a modalidade de ensino ao perfil dos estudantes, como, por exemplo, os alunos especiais. O autor apresenta essa proposta, pois, além de ser um estudioso da área, foi diretor de escola, analisou os estudos produzidos pela Associação Nacional de Professores de Administração Escolar e os modelos de países como Estados Unidos.

Sobre o curso de Pedagogia, Durli (2007, p. 21) diz que,

durante o governo autoritário de Getúlio Vargas [...] em 1939, criou-se o Curso de Pedagogia com a finalidade de formar técnicos em educação para atuar junto à estrutura burocrática oriunda da institucionalização do Ministério da Educação e Saúde Pública e nos sistemas de ensino, como Administrador Escolar, mediante a titulação de bacharel, alcançada após três anos de estudos.

Ainda para o autor, foi por meio do curso de Graduação em Pedagogia que houve as primeiras tentativas de organizar o currículo que contemplaria os estudos teóricos para a formação do diretor de escola, porém seu fundamento está nos interesses oriundos do Estado em formar técnicos enquadrados nos mecanismos estatais. Em 1961, a Lei nº 4.024, de Diretrizes e Bases tratou o tema de formação, alterando a situação vigente por meio de

³² Grifo do autor.

regulamentações, sendo uma delas sobre o currículo mínimo do Curso de Pedagogia pelo Parecer CFE nº 292/1962, tencionando o curso a três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, esta última em

No Rio Grande do Sul, pela lei n. 2.588, de 25 de janeiro de 1955, o ensino normal foi reestruturado, apresentando como objetivos principais um sistema de formação de profisses flexível, a descentralização do ensino normal, formar professores e regentes de ensino primário para suprir as escolas urbanas e rurais, e ainda possibilidade da formação especializada de administradores escolares, supervisores de ensino primário.

Nessa ocasião, as escolas se organizaram em sistemas departamentais, sendo vinculadas disciplinas de caráter obrigatório, as eletivas, as facultativas. Os Departamentos eram organizados em: Departamento de Cultura Geral, compreendendo conteúdos programáticos de Filosofia, Psicologia, Sociologia, Língua Portuguesa, Literatura, História, Geografia, Matemática, Economia, Religião, Educação Física, Ciências Físico-Químicas, Ciências Naturais e Artes; e o Departamento de Cultura Especializada, com disciplinas referentes à formação profissional, como Filosofia da Educação, Biologia Educacional, Psicologia da Personalidade, Psicologia da Criança, Psicologia da Aprendizagem, Sociologia Educacional, História da Educação, Higiene Escolar, Didática Geral, didáticas especiais (Linguagem, Matemática, Estudos Sociais, Estudos Naturais, Música, Desenho e Educação Física), Estatística Educacional e Administração Escolar (QUADROS, 2006).

Destaca-se que duas diretoras entrevistadas iniciaram o curso normal em 1956, e uma em 1962, portanto todas foram impactadas pela reestruturação, que, além de propor uma formação mais flexível, também contribuiu com a formação para atuação como diretoras de escola, já que o currículo previa conhecimentos de administradores escolares, além disso, todas pontuam, de forma enfática, o conteúdo de qualidade das disciplinas que eram ministradas no curso normal e o quanto isso proporcionou versatilidade ao serem professoras, já que podiam ter autonomia. Sobre a reestruturação e corroborando com a ideia, Quadros (2006, p. 215) coloca que

[...] além dessa nova organização das escolas formadoras, não menos importantes são os conceitos que orientam a estruturação do Curso Normal e que propõem um modo de ser do professor. Formar, de maneira adequada, o professor primário envolve, a partir de então, um currículo orientado pela flexibilidade, pelo desenvolvimento de atividades extraclasse, pelo exercício da autonomia.

Ao serem questionadas sobre o assunto, as entrevistadas expressaram-se das formas a seguir. Eliana Casagrande rememora: *“Eu cursei, depois do normal, faculdade de Pedagogia*

em *Administração Escolar*, e confesso que o curso me auxiliou mais nas questões de direção, para as aulas o normal foi melhor”. Já Neiva Tolotti diz que: “Iniciei faculdade de letras e abandonei, achei que aprendi muito mais com as irmãs do curso normal, o currículo era espetacular e completo, além disso, tinha autonomia, ah e também tinha até administração para as diretoras, acho que foi daí que já sabia algo”. Observa-se que o vocábulo “até” significa para ela um “algo a mais” no curso, já que, na ocasião de aluna do normal, ela não almejava ser diretora.

Para dar conta das novas orientações dessa legislação que impactou o estado, identificou-se, no Boletim do CPOE de 1960, na seção de Cursos e Visitas às Escolas Normais, p. 281, que um seminário sobre a reforma do ensino normal foi realizado para professores que ministravam o curso.

Dessa forma, isso demonstra uma preocupação em “formar de maneira adequada”, como aponta Quadros (2006, p. 214). Cabe salientar que nessa página consta a capital, Porto Alegre, como local de realização, porém, ao longo da seção, identificou-se que os cursos e seminários eram ministrados em todo o estado do Rio Grande do Sul, como segue, no material identificado:

Figura 7 – Seção de Cursos – CPOE

CURSOS, SEMINARIOS, CONVENÇÕES, PALESTRAS, ETC. PROMOVIDOS PELO C.P.O.E.			
NATUREZA DO TRABALHO	NÍVEL	LOCAL	EPOCA
CURSOS:			
Português	Ens. Sec. e Normal	Capital	18 a 22.7
Ciências Naturais		"	11 a 15.7
Preparatório ao exame de admissão à E. N. "D. Diogo de Souza"		"	
SEMINARIOS:			
Preparação para adoção da Reforma do Ensino Normal	Ens. Normal	"	5 a 8.1
Divisão de Línguas e Literatura	Ens. Normal	"	11.5
Divisão de Matemática e Ciências	Ens. Normal	"	27.5
Físico-Naturais		"	18.10 9.11
Departamento de Educação Religiosa	Ens. Normal	"	junho
Divisão de Artes	Ens. Normal	"	1.º.7
Divisão de Educação Física, Recreação e Jogos	Ens. Normal	"	20.10
Divisão de Fundamentos da Educação	Ens. Normal	"	27.10

Fonte: Boletim CPOE (1960).

Verificou-se que a formação do professor sofreu transformações importantes no estado após 1930, sendo acompanhada pelo discurso da Escola Nova. A partir de então, essa formação

exigiria treinamento e formação continuada, sendo o curso normal impactado com a responsabilidade de desenvolver as habilidades dos professores.

Para que se possa pensar sobre a região, e conseqüentemente sobre o município, em aspectos de formação de professores, citam-se Luchese e Grazziotin (2015), que apontam, em seus estudos, que professoras que atuaram na Região Colonial Italiana do Rio Grande do Sul, em meados de 1950, tornam-se professoras por terem os conhecimentos mínimos exigidos para a função, além de a oportunidade ter surgido pela ausência de profissionais com formação, o que levou as professoras a assumirem cargos com base em experiência de vida e pela ligação com a comunidade. Dessa forma, o bom professor era aquele que “conseguisse ser exemplo de vida”, cumprindo regras e disciplina, ensinando o essencial, além de ordem, respeito, asseio e momentos de socialização da comunidade (LUCHESE; GRAZZIOTIN, 2015, p. 354).

Contribuindo com as autoras, apresenta-se o exemplo da diretora Neiva Tolotti, que iniciou como professora, aos 16 anos, sem formação completa no curso normal. Ao lembrar sobre isso, ela explica como iniciou na carreira:

[...] eu adorava ler, era inteligente como meu pai. Quando eu estava no curso normal como aluna, alguém me indicou, porque na prefeitura estavam precisando, não existia professoras na época. Meu irmão era do meio político, conhecido de todos. Acho que pensaram: ela tem os conhecimentos mínimos para a função. Então eu assim comecei (NEIVA TOLOTTI, 2020).

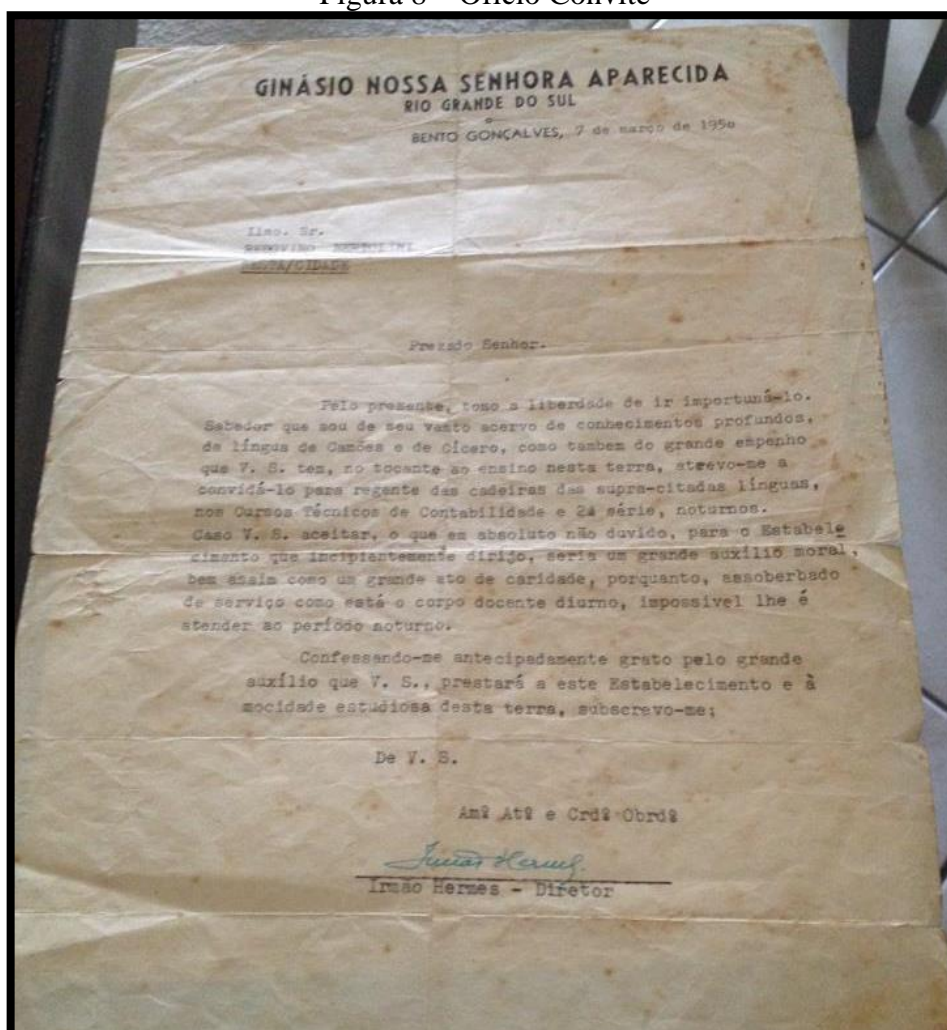
Luchese (2015) afirma que muitos dos primeiros professores da Região Colonial Italiana atuavam a partir de seus estudos primários, porém eram os mais instruídos da sua comunidade, o que gerava notoriedade, respeito e permitia que assumissem o papel de líderes na comunidade em que estavam inseridos. Muitas vezes, tornavam-se representantes de seus grupos, devido ao fato de serem professores e professoras.

Contribuindo com as autoras, apresenta-se o documento a seguir, que, pela ilegibilidade, está transcrito em nota³³. Trata-se de um convite do Diretor Irmão Hermes, do Ginásio Nossa Senhora Aparecida, enviado no dia 7 de março de 1950, a um possível professor, o qual estava sendo convidado para ministrar aulas no curso Técnico em Contabilidade e na 2ª série, pelos

³³ Transcrição do Ofício: “Prezado Senhor: Pelo presente, tomo a liberdade de ir importuná-lo. Sabedor que sou de seu vasto acervo de conhecimentos profundos, de línguas de Camões e Cícero, como também do grande empenho que V. S. tem, no tocante ao ensino nesta terra, atrevo-me a convidá-lo para regente das cadeiras as supras citadas línguas, nos cursos Técnicos de Contabilidade e 2ª série, noturnos. Caso V.S. aceitar, o que em absoluto não duvido, para o Estabelecimento que incipientemente dirijo, seria um grande auxílio moral, bem assim como um grande ato de caridade, porquanto, assoberbado de serviço como está o corpo docente diurno, impossível lhe é atender ao período noturno. Confessando-me antecipadamente grato pelo grande auxílio que V.S., prestará a este Estabelecimento e à sociedade desta terra, subscrevo-me; De V.S. Irmão Hermes – Diretor.”

seus “conhecimentos”, pelo “grande auxílio moral”, bem como o “ato de caridade”, em virtude da falta de professores no período, pois o texto informa que o corpo docente diurno está sobrecarregado. Isso demonstra que, no período citado, os convites para professores levavam em consideração características como essas, além de demonstrar prestígio no convite, mas também apelo, pela necessidade de professores com seus conhecimentos e saberes nessa região, em especial no município.

Figura 8 – Ofício Convite



Fonte: Grupo do Facebook *Amigos de Bento*. Disponível em: <https://www.facebook.com/groups/amigosdebento607080>. Acesso em: 05 maio 2019.

Conforme Scussel (2011), foi na década de 1940 que o município de Bento Gonçalves contou com um curso de formação de professores. Em 1941, o Colégio São Carlos passou a oferecer o Curso Normal – Escola Complementar Equiparada para formação de professores primários, colégio esse que iniciou suas atividades em 1915, sendo em 1945 extinta a Escola

Complementar, passando a funcionar como Ginásio Feminino Nossa Senhora Medianeira³⁴. Em 1948, foi criado o Curso de Formação de Professores Primários, que teve início em 1949, denominando-se Escola Normal Nossa Senhora Medianeira. Em 1968, foi aberto o Curso Colegial Secundário; em 1971, os cursos Colegial e Normal; e, em 1973, o 2º Grau com habilitações plenas e parciais.

No município, em virtude do desenvolvimento social e econômico, houve a necessidade de uma escola pública para a formação de professores, solicitada pela comunidade, já que até aquele momento somente a Escola Normal Nossa Senhora Medianeira, que era privada, formava professores, dificultando dessa forma o acesso livre a essa formação. Por isso, surgiu, em 1962, a Escola Normal Estadual de 2º Ciclo Cecília Meireles.³⁵

Observa-se que, na década de 60 do século XX, havia duas alternativas para escola Normal no município, uma privada e uma pública. Essas escolas geraram uma cultura escolar própria, singular e dinâmica. Isso resultou em eventos e experiências, que podem impactar nas relações das suas práticas cotidianas, formando professoras e posteriormente constituindo diretoras com perfis distintos que, ao se deslocarem para suas atividades profissionais, produziram ou não práticas escolares e de administração comuns ou distintas, questões que serão abordadas na seção de Práticas de administração.

Após refletir sobre os aspectos de formação de professores, que se tornam diretores, passa-se a verificar como se deu o processo de formação profissional formal, identificando-os como cursos e qualificações. Tal afirmação será contextualizada a partir de interações de teóricos clássicos e das memórias das diretoras de escola entrevistadas.

Nos anos de 1930 e 1940, apresentaram-se as primeiras diretrizes institucionais visando à formação de profissionais qualificados para a função de diretores de escola, como também a publicação de trabalhos pioneiros sobre a administração das atividades escolares no país. Pela necessidade de se adaptar ao modelo de racionalização do trabalho, apoiada nas teorias de Fayol, surgem as primeiras teorias sobre administração escolar, voltadas à função do diretor de escola.

Na LDB nº 4024, de 1961, a administração escolar ganha um espaço significativo na formação do educador, conforme diretrizes, formaria “orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância” (BRASIL, 1961, não paginado). Se antes não havia uma exigência na formação do educador, esta passa a ser discutida, e as próprias

³⁴ Atualmente denominado Colégio Scalabriniano Nossa Senhora Medianeira.

³⁵ Atualmente denominada como Instituto Estadual de Educação Cecília Meireles.

produções teóricas demonstram e apontam essa necessidade e euforia. Caberia aos Institutos de Educação a oferta de cursos de especialização para os orientadores, supervisores e administradores escolares, com graduação no ensino normal colegial (MARINHO, 2014).

Observou-se, no Capítulo 3, que o campo teórico da administração escolar na década de 1960 ficou bem aquecido por pioneiros que já vinham discutindo o processo de renovação pedagógica na educação, além da criação da ANPAE, que permitiu que essas discussões fossem mais difundidas no país. Tais discussões, na sua grande maioria, versavam sobre a introdução da administração e sua função, enquanto conceito, sendo permeadas pela necessidade de formação dos profissionais da administração escolar.

Nesse sentido, a ANPAE sustentou “a administração escolar como um campo de pesquisa, prática educacional, e disciplina o processo de formação pedagógica de professores e dirigentes de ensino[...]” (FRAZÃO, 2018, p. 111). Isso acabou se tornando pauta dos Simpósios realizados na década de 1960, um deles específico sobre a formação dos administradores, realizado em Porto Alegre, em 1963.

Os autores clássicos, como Anísio Teixeira, Loureço Filho e Querino Ribeiro, entre suas inúmeras publicações, abordam de forma geral a formação dos administradores escolares, mas, como apontado anteriormente, foi nas discussões de Moysés Brejon que se encontrou um título específico sobre os aspectos da formação de administradores escolares, por meio de discussões que ocorreram durante a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar.

No Quadro 10, apresenta-se o que discutiam os pioneiros sobre a Formação dos Administradores Escolares.

Quadro 10 – Concepções sobre a Formação dos Administradores de Escola

Pioneiros	Formação de Administradores Escolares
Anísio Teixeira	O administrador escolar depende do que ele tenha aprendido e de uma vasta experiência. Ele delimitou as tarefas para que o ensino fosse administrado, sendo assim o professor que revele capacidade administrativa deverá orientar-se para especialização de administrador escolar. Aquele que tem grandes habilidades para o magistério deverá especializar-se em supervisionar, e ainda ter capacidade para guiar o aluno. Deveriam ser ofertados cursos de pós-graduação e somente professores deveriam ter conhecimento hábil para a função administrativa da escola.
Antônio Carneiro Leão	A formação mínima para o cargo de direção é ser professor, conhecedor das ciências pedagógicas, psicológicas e da Sociologia Educacional, Psicologia e Pedagogia. Sendo um homem culto e ciente de suas funções para com a sociedade. É do professor que deve sair o diretor de escola, o inspetor e o orientador.
José Querino Ribeiro	Para o exercício da função de administração escolar é preciso dominar filosofia da educação. A formação deve ocorrer nos cursos de especialização ou nas cadeiras de Administração Escolar.
Loureço Filho	Um administrador de escola é um professor que se especializa em Administração Escolar. Seu foco está nas esferas de caráter material, financeiro, pedagógico e de pesquisa.

Moysés Brejon	Necessidade de aperfeiçoamento para a preparação dos profissionais, já que as escolas devido a sua expansão se tornavam mais complexas, assim como as funções dos administradores. No que tange às abordagens normativas, os estudos que privilegiam as relações humanas no trabalho, relativas à motivação, são consideradas pelo autor, estudos e pesquisas importantes, que contribuem para o desenvolvimento da administração escolar, chamando a atenção para a habilidade das comunicações.
---------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de dados de Frazão (2018).

Há alguns pontos em comum entre os autores, como a importância dada à necessidade de ser professor como formação mínima para o cargo. Todos consideram a escola como sociedade, influenciados pelos estudos de Jonh Dewey, além dos seus trabalhos serem orientados pela Teoria Geral da Administração, principalmente pelas teorias de Taylor e Fayol (FRAZÃO, 2018).

Essas discussões consideram, além da constituição do diretor de escola, três dimensões indispensáveis para o processo: a técnica, a política e a pedagógica. Compreende-se que a técnica aborda o conjunto de procedimentos e processos, além de conhecimentos específicos inerentes à função; a política envolve todas as questões legais sobre educação, que sofrem mudanças; e a pedagógica abrange as transformações sociais e tecnológicas que ocorrem em sala de aula e envolvem alunos, pais e professores e a cultura escolar.

Tais dimensões possuem complexidade de atividades, o que demonstra que, além da formação básica e experiencial, o diretor de escola em sua trajetória necessitou de formações continuadas, pois estas serão seu aporte teórico, em conjunto com a representação das práticas escolares, experiências e o exercício da sua função.

Sobre a atuação do diretor e suas múltiplas tarefas, Gadotti e Romão (2004) ressaltam que o aspecto administrativo e burocrático da função se opõe à atividade mais importante do diretor, sua responsabilidade para com as questões pedagógicas e educativas, que pertencem à sociedade de forma geral.

Dessa forma, a função exigiu uma formação básica, além da continuada para dar conta de atender às mudanças, cada vez mais aceleradas e compostas por desafios que envolvem os processos burocráticos, a responsabilidade de promover, fiscalizar, planejar e executar os projetos para maior eficiência dos resultados, o que demanda indiscutivelmente uma formação profissional, além da necessidade de atualização constante.

Nóvoa (2012, p. 12) reflete que a sociedade está diante de “paradoxos e contradições” e, ao propor olhar de outra forma para os problemas da formação docente, faz algumas propostas, entre as quais duas envolvem o espaço escolar e a necessidade de se preocupar com isso e construir novos modelos de formação a partir disso. Para o autor, é necessário tecer esse

trabalho, e, embora suas articulações sejam direcionadas aos professores, não há tessitura se não se abrangerem e integrarem todos os responsáveis pelos processos que envolvem um “conjunto de modos coletivos de produção”, como ele mesmo coloca.

Feito esse percurso, a fim de compreender os aspectos teóricos clássicos, também foram realizados movimentos, a partir das narrativas das memórias das entrevistadas, buscando identificar e relacionar os saberes profissionais e experienciais, das diretoras.

Sobre suas formações como diretoras de escola, as entrevistadas rememoraram seus cursos, suas necessidades, suas possibilidades, suas trocas e suas experiências, que ocorreram ainda durante suas carreiras como professoras e perduraram como diretoras de escola.

Realizei muitos cursos que me ajudavam na função, mas eles ocorreram com o passar dos anos no cargo. Quando iniciei, acredito que já ter sido professora ajudou, né? Eu sabia das nossas necessidades. Mas fazer curso para diretora fazia diferença, os cursos eram cansativos, mas importantes [...] (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Conforme Tardif (2000), o saber profissional dos professores é uma combinação de diferentes saberes, que são oriundos de diversas fontes, construídas, relacionadas e mobilizadas entre si, e conforme seu percurso profissional. Embora contemple todos os saberes que julga serem utilizados pelos professores, o autor faz uma classificação de saberes, entre eles, os saberes da formação profissional, como sendo das ciências da educação e da ideologia pedagógica, e os saberes experienciais, do saber-fazer e saber-ser.

A compreensão do autor sobre os saberes da formação profissional abrange o conjunto de saberes desenvolvidos pelas instituições de formação de professores, transmitidos durante o processo de formação inicial e/ou continuada, baseados nas ciências, conhecimentos pedagógicos e técnicos. Com base nisso, relaciona-se, no quadro a seguir, aquilo que pode ser identificado como “saberes da formação profissional”, a partir do arquivo pessoal da diretora Eliana Casagrande: “foram os certificados que guardei, mas tinha muito mais, naquela época guardávamos tudo como relíquias” (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Quadro 11 – Cursos realizados pela diretora Eliana Casagrande

Curso	Carga Horária	Ano	Entidade
Noções de Serviço Social para a Comunidade	40 horas	1963	Serviço Social da Indústria - Delegacia Municipal de Bento Gonçalves
Introdução a Psicologia Profunda	160 horas	1963	Faculdade de Filosofia de Caxias do Sul
Dicção	8 horas	1964	GEM
Seminário de Diretores	30 horas	1967	16ª Delegacia Regional da Secretaria de Educação e Cultura
Intensivo para Diretores de Escolas Primárias	40 horas	1969	CPOE - Delegacias Regionais da Educação
Reciclagem Estrutura e Funcionamento de 1º e 2º Graus	40 horas	1972	16ª Delegacia Regional da Secretaria de Educação e Cultura / 6ª Coordenadoria Regional da Secretaria de Educação e Cultura
Reciclagem Currículos e Programas de 1.a, 2.a, 5.a e 6.a Séries do 1º Grau	48 horas	1972	16ª Delegacia Regional da Secretaria de Educação e Cultura / 6ª Coordenadoria Regional da Secretaria de Educação e Cultura
Reciclagem do Currículo de 1º Grau para Implantação da Reforma do Ensino	40 horas	1972	Universidade de Caxias do Sul e Secretaria de Educação E Cultura
Encontro de Diretores de Escola	20 horas	1980	6ª Coordenadoria Regional da Secretaria de Educação e Cultura
I Encontro Estadual de Administradores Educacionais	16h	1981	ADERGS - Associação dos Administradores Escolares do Rio Grande do Sul
I Encontro de Administração da Educação da Região Sul	24 horas	1983	ANPAE / ADERGS - Associação dos Administradores Escolares do Rio Grande do Sul
IV Seminário Estadual de Administração da Educação	24 horas	1983	ANPAE / ADERGS - Associação dos Administradores Escolares do Rio Grande do Sul
II Congresso Interamericano de Administração da Educação	40 horas	1984	ANPAE / Sociedade Interamericana de Administração da Educação
IX Simpósio Brasileiro de Administração da Educação: "A administração da Educação e o Desafio da Mudança"	40 horas	1984	ANPAE / Sociedade Interamericana de Administração da Educação
Psicologia da Vida Adulta	40 horas	1987	Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Região dos Vinhedos
Estrutura e Administração da Pré-Escola	160 horas	1988	Faculdade de Educação, Ciências e Letras da Região dos Vinhedos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do arquivo pessoal Eliana Casagrande (2020).

A partir do Quadro 11, que evidencia os saberes que ocorreram por meio de cursos e qualificações, organizados por instituições, é possível afirmar que o cargo de diretora exigia uma formação ampla, com cursos e qualificações. Essas exigências eram realizadas conforme

as necessidades levantadas pela Secretaria de Educação e Cultura, por meio do CPOE, sendo referenciadas nos Boletins, e também por meio de outros órgãos, que abordavam temas específicos sobre o tema, desde assuntos técnicos a assuntos mais amplos, os quais permitiam o desenvolvimento profissional, a exemplo da formação intitulada ‘Desafio da Mudança’.

Nos Boletins do CPOE, foi possível verificar seminários e cursos realizados pelas Delegacias de Ensino, como lembrou Eliana Casagrande e conforme levantamento realizado nos Boletins da década de 1960. Entre eles, destacam-se o enfoque e a preocupação com a legislação e as orientações referentes às tarefas operacionais, como, por exemplo, realização de matrículas, preenchimento de boletins estatísticos e orientações sobre planejamento aos professores.

No Boletim de 1965-1966, identificou-se o discurso de como ocorriam as formações nas escolas estaduais. Segundo o documento, o Seminário para Diretores de escola primária era planejado em etapas – diagnóstico, justificativas, objetivos, atividades programadas, avaliação e replanejamento – e ocorria em seis dias, por meio do estudo de problemas em grupos.

Cada etapa previa uma orientação. O planejamento era iniciado a partir do diagnóstico, com uma sondagem por meio de questionários enviados aos diretores da capital e do interior, e também a partir dos estudos dos Relatórios das Orientadoras.

O Seminário foi realizado pela necessidade de atender os alunos e seu desenvolvimento, sua integração com a comunidade, dentro dos padrões de comportamento exigidos pela sociedade, por meio do atendimento a metas, planejamento, processos e materiais de ensino, assim como a avaliação.

Buscavam-se quatro objetivos: a) proporcionar experiências e compreensões básicas essenciais de um trabalho individual e de equipe; b) buscar soluções para os problemas, de acordo com cada localidade; c) compreender os conceitos técnicos da educação; e d) desenvolver atitudes como cooperação, receptividade e respeito ao trabalho do outro. As atividades previstas na programação eram de acordo com a sondagem e os objetivos, além de verificarem a Lei de Diretrizes e Bases, os Regimentos e as reformas. Finalizavam realizando a Avaliação do trabalho e o Replanejamento, sendo este o encaminhamento para o próximo encontro, de assuntos que não tivessem sido esclarecidos (CPOE, 1965, p. 407).

No arquivo pessoal da diretora Eliana Casagrande, foi identificado um curso realizado em 1968 pelo CPOE, o que demonstra a atuação com relação às capacitações ofertadas às diretoras das escolas estaduais, conforme Quadro 11. A seguir, verifica-se um certificado de um curso intensivo realizado pela diretora Eliana Casagrande no ano de 1968.

Figura 9 – Certificado, 1968



Fonte: Arquivo pessoal de Eliana Casagrande.

Tardif (2002), sobre relações entre tempo, trabalho e aprendizagem dos professores, coloca que os saberes profissionais estão na prática cotidiana e dela advêm, dando sentido às situações que se expressam por meio da trajetória de vida, das aprendizagens adquiridas e da carreira profissional. Segundo autor, “[...] para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2014, p. 61).

Cada diretor de escola, ao ser professor, carrega em sua bagagem a experiência da cultura escolar, as múltiplas vivências escolares, não assumindo sua função sem ao menos ter tido contato com seu exercício no trabalho, pois o desenvolvimento do saber profissional, para o autor, “é associado com suas fontes e lugares de aquisição quanto aos seus momentos e fases de construção” (TARDIF, 2014, p. 68).

O autor também aborda outros fatores importantes para a trajetória da formação de um professor, como a origem familiar, a influência de seus professores e a sua boa experiência

como aluno, enfatizando que esses, por si só, não os permitiram o saber profissional, mas tornaram possível fazer carreira no magistério.

Observa-se que ao, realizarem muitos cursos, houve uma busca permanente pela formação profissional, corroborando com os estudos e as necessidades que estavam sendo colocados em pauta na década de 1960. Além disso, se os saberes da experiência forem considerados, há uma sinalização de que o processo formativo é permeado pela consciência do inacabado, pois, no seu bojo, também estão as demandas pessoais, profissionais e sociais.

Observa-se que suas carreiras levaram-nas a buscar, além dos cursos de formação inicial e continuada, conhecimentos também em Cursos Superiores, em virtude das necessidades, e, embora cada uma tivesse um objetivo e um desfecho diferente, todas cursaram o ensino superior.

Segue relato da diretora Eliana Casagrande (2020):

Me formei no ensino superior em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, num curso intensivo que foi ministrado aqui em Bento Gonçalves pela UCS. Já estava no cargo de diretora e achava importante ter faculdade, além do que, ganhava mais. Sempre soube que era esse curso que queria, aí quando ele veio para a cidade, fiz todo o possível para cursar.

Em 1968, foram realizadas adequações, e a Lei da Reforma Universitária nº 5.540 reorganizou a estrutura do ensino superior, permitindo ao graduado em Pedagogia as habilitações de Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento e às necessidades do mercado de trabalho. Foi essa graduação a realizada pela diretora Eliana Casagrande.

Nesse mesmo caminho, embora em outro curso, a diretora Maria Claudete Ferrari explana sobre sua escolha por cursar o ensino superior:

Me formei em 1977. Quando comecei a faculdade, eu não estava como diretora, ainda bem, porque tinha filhos e ainda dava aula de dia, estudava à noite. Eu fiz faculdade, porque tinha me formando em 1958, todos esses anos sem estudar, e alguém me disse na Delegacia, tu tens que fazer faculdade [...]. Minha mãe me incentivou muito, e ainda quem tinha faculdade dobrava o salário. Escolhi por Letras – Inglês/Português, e fiquei no 4º lugar no vestibular. Tive vontade de desistir muitas vezes, mas minha mãe foi minha maior incentivadora [...], e, logo que me formei, fui convidada para ser diretora de escola (MARIA CLAUDETE FERRARI, 2020).

Na mesma perspectiva, porém com desfecho diferente, a diretora Neiva Tolotti relata: “Eu, como diretora, achava que tinha que ter uma formação superior, aí ingressei na Faculdade de Letras, mas não concluí, além de achar o ensino fraco, fui tendo outras prioridades, como filhos e cuidar da minha saúde, pois nesse período tive depressão”. Isso

demonstra o anseio social por cursar uma faculdade, mas os motivos pessoais a levaram a não concluir. Foi possível observar que, nos dias de hoje, ela faria diferente e teria concluído o ensino superior, porque, para ela, “[...] a educação sempre deveria ser prioridade [...]”.

Em comum, além da questão financeira, a necessidade pela busca do conhecimento foi evidenciada. A diretora Eliana Casagrande, já na função, buscou por aperfeiçoamento na sua carreira como administradora de escola. Maria Claudete Ferrari sentiu uma necessidade de voltar a estudar, além do incentivo em ter uma faculdade. Já Neiva Tolotti, embora considerasse importante, foi desmotivada por questões pessoais. Todas sendo permeadas pela consciência do inacabado, além das necessidades pessoais e sociais.

Para Tardif (2002), a atividade profissional dos professores de profissão deve ser considerada como um espaço prático de produção, que mobiliza os saberes e, conseqüentemente, teorias, conhecimentos e práticas que são exclusivas ao ofício da profissão.

Nesse sentido, passa-se a verificar o processo relacionado aos saberes da experiência, os quais as diretoras, enquanto agentes de mudança, adquiriram e desenvolveram nos seus espaços escolares, e que consideravam como suas práticas cotidianas.

Os *saberes experienciais*, conforme Tardif (2002), são aqueles saberes que brotam da experiência e são por ela validados, incorporando a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

Considerando que as diretoras, ao longo da sua carreira, realizaram cursos, questionou-se sobre como faziam com as dificuldades ou atividades que não tinham conhecimentos. A diretora Neiva Tollotti (2020) relata: “*aprendi com colegas diretoras, lendo as Revistas do Ensino, até com as professoras eu aprendia, aprendia fazendo, errando e acertando*”. Observa-se que essas habilidades foram desenvolvidas pelas necessidades e aprimoradas pelo saber-fazer.

As dificuldades e os questionamentos que emergem da prática instigaram as diretoras no seu desenvolvimento. Elas elaboraram maneiras e concepções acerca da função, desvelando as necessidades em decorrência dos desafios e das exigências do cargo.

[...] também lia muito, embora não conseguíssemos entender tanto as leis da época, que vinham nas comunicações, aí fazíamos grupos de estudo. Tinha as Revistas da Educação, que inicialmente usava para planejar minhas aulas, como um guia, mas lá também tinha textos para direção de escola, aí a gente sempre aprende lendo e aplicando, também trocando entre nós. Ah, eu era associada à ANPAE, aprendi muito nessa associação (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Acerca das suas dificuldades e como se desenvolveram os conhecimentos para exercícios da profissão, verificou-se que possibilidades foram experienciadas, e, partindo dos fios condutores da formação profissional, Tardif (2002) coloca que os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano são considerados alicerces da prática e da competência profissional, é nesse contexto que desenvolvem o *habitus*.

As inquietações das diretoras e suas necessidades revelaram, ao longo das entrevistas, como superaram alguns desafios, os quais acabaram por ser alicerces das suas práticas. Embora haja um subcapítulo para discutir tais práticas de administração escolar, faz-se importante refletir sobre o que colaborou nos saberes experienciais e como eles são emergidos no processo formativo.

Como já citado, houve, em contexto nacional, a ANPAE, que contribuiu para as discussões e difusão do tema no país, e o CPOE, que foi um órgão importante de orientações, formações e pesquisas educacionais no estado, que, a partir de 1965, passou a elaborar e disseminar os referenciais educacionais por meio da Revista do Ensino.

Entre as entrevistas, verificou-se, nos cursos realizados, que a diretora Eliana Casagrande participou de seminários organizados pela ANPAE e que, nas suas memórias, a associação é citada de forma bem evidente. Além das suas formações, o fato de ser associada contribuiu para seu desenvolvimento e atuação, pois recebia materiais sobre administração escolar, fazia importantes leituras dos teóricos clássicos, como segue: “[...] *me associei à ANPAE, na faculdade lia muitos autores teóricos de lá, achava importante me atualizar, eu era uma Administradora Escolar, me via mais do que uma diretora [...]*” (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

As demais diretoras não se recordam da instituição. Conjectura-se que o curso superior com habilitação em Administração Escolar proporcionou a Eliana Casagrande a aproximação com a associação, que, como ela mesma relata, foi importante no seu processo.

Também foi possível identificar que para elas a Revista do Ensino contribuiu para lidar com seus anseios. Esta era um instrumento já muito utilizado por elas enquanto professoras, portanto, já era familiar entre elas. Como diretoras, seguiram utilizando esse instrumento com suas professoras.

Quando associada ao CPOE, a RE ganhou novas abordagens; além de ser referenciada como um documento legitimador do currículo, passou a divulgar assuntos educativos, a disseminar informações técnico-pedagógicas, além de legislação do ensino.

Embora o CPOE produzisse os Boletins, conforme Quadros (2006), eles não foram o suporte dos professores para suas atividades – inclusive, poucos professores tiveram acesso,

devido a dificuldades de circulação. Porém, a RE possuía grande circulação e abrangência e, por isso, estava disponível facilmente aos professores, que as adquiriam por meio de assinatura, compra mensal, biblioteca das escolas e nas reuniões de professores. Conforme Bastos (2002, p. 54), a Revista do Ensino pode ser considerada “como um importante, e muitas vezes único, meio de (in) formação à disposição do professor e de utilização na sua prática cotidiana”.

Todas as diretoras mencionam a RE/RS como o importante instrumento na sua rotina de trabalho como professora. Enquanto diretoras, precisavam apoiar de maneira pedagógica seus professores, portanto, continuaram atentas a ela.

Como diretoras, o uso, as leituras realizadas quanto à legislação e as orientações de rotina, além dos aprendizados gerados, apareceram de formas diferentes.

Neiva Tolotti rememora sobre a RE:

Desde professora, eu lia a RE, usava para o planejamento das aulas. Às vezes a revista sumia da escola, aí eu comprava. Quando assumi como diretora, vi que tinha alguns textos, sempre se aproveitava algo, se não era lei, eram coisas do dia a dia (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Quanto às orientações, Claudete Ferrari:

Na escola circulava a revista, sempre teve, mas não era todo mês. Lembro que usava como professora nas aulas [...], como diretora, eu lia as orientações, mas nem sempre tinha assuntos para nós, não lembro assim bem sobre direção (CLAUDETE FERRARI, 2020).

Já para Eliana Casagrande, verifica-se um instrumento de prática:

[...] era na RE que aprendia o que em muitos cursos não entendia. Às vezes queremos algo na prática, como fazer uma reunião, por exemplo? Foi na revista que li que eu era uma líder. Ser diretora é entender e saber de tudo, então cursos e leituras sempre precisávamos fazer (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Conforme pontuado, todas possuem lembranças das revistas, associando-a primeiramente a sua atuação docente, e cada uma fez o uso de acordo com a sua necessidade. No quadro a seguir, verifica-se que, durante a década de 1960, muitos assuntos específicos à direção da escola foram abordados na revista, e, conforme rememorados pelas diretoras, pode-se afirmar que houve um processo que contribuiu com suas formações ao se analisarem os assuntos:

Quadro 12 – Assuntos da RE/RS sobre Direção de Escola, publicados na década de 1960

Ano	Edições	Mês	Sumário: Assunto	Pág.
1960	Nº 66	Março	Como conduzir a solução alguns problemas de direção de escola?	52
	Nº 69	Junho	Instituições Escolares	58
			Preparação Profissional	62
Nº 70	Agosto	Administração Escolar - Planejamento na Administração	48	
1961	Nº 74	Março	Plano de Direção	24
	Nº 76	Maio	Um Plano Educacional faz o Brasil voltar-se para o Rio Grande do Sul	6
	Nº 78	Setembro	Diretrizes Especiais para o Serviço de Orientação Educacional	60
1962	Nº 81	Março	Relações Humanas entre Diretor e Professor	30
	Nº 83	Maio	As atividades extraclasse e os Círculos de Pais e Mestres	67
	Nº 85	Julho	Sugestões para Organização de estatutos da Associação de Pais e Mestres	59
	Nº 89	Novembro	Sumário de Direções para a Unidade de Trabalho	43
Administração de Classes e Escolas: administração escolar			57	
1963	Nº 90	Março	Um Educador na Pasta de Educação	2
	Nº 92	Maio	10 Princípios Básicos de Liderança e Reuniões	61
1965	Nº 105	Agosto	O Diretor - Um líder na Escola	56
1967	Nº 113	Abril	Que necessidade tem a escola de promover círculos de pais e professores?	34
1969	Nº 122	Abril	Depoimentos de Líderes	2

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Dessa forma, é preciso ponderar e refletir sobre o deslocamento e a apropriação de conceitos presentes em impressos ao longo da história, análise que muitos autores já fazem. Sobre apropriação, Chartier declara que, no processo de diálogo entre texto/sujeito, existem empregos diferenciados e apropriações plurais “[...] dos mesmos bens, das mesmas ideias, dos mesmos gestos” (CHARTIER, 2002, p. 12). Assim, tais normas, orientações que circularam nas escolas por meio das revistas, podem ser interpretadas, recebidas, compreendidas, além de utilizadas de diversas formas, conforme se verificou.

A partir dos referenciais construídos ao longo dos seus processos formativos, é possível tornar consciente o processo de aprender a ser diretora, que é influenciado pelo meio, por suas escolhas pessoais, pela cultura acadêmica, pelo contexto social e pelo ambiente em que se encontram.

Assim, ao tomarem consciência dos seus percursos, foi possível identificar suas dificuldades, seus conceitos, suas crenças e ideias, que podem constituir-se em motivos que mobilizam sua trajetória formativa.

4.2 TORNAR-SE DIRETORA DE ESCOLA

O diretor de escola, a partir das narrativas, em sua trajetória profissional, assume o cargo após sua formação como professor, conforme visto no subcapítulo anterior. Dessa forma, o professor torna-se diretor a partir de um contexto histórico, político e social, que se inicia com sua nomeação ou indicação, mas se consolida a partir de um processo identitário.

Compreender o perfil das diretoras de escola, assim como a escolha profissional atrelada à vocação e à constituição identitária que as levaram a se tornar diretoras, é o objetivo desta seção.

Sobre o conceito de identidade, Iza *et al.* (2014, p. 275) compreendem-no como: “[...] um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Em se tratando da identidade profissional, esta se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições”.

Logo, o conceito entendido de identidade está na perspectiva de compreendê-la a partir de um contexto e um espaço, que foram construídos a partir de significados e experiências.

A conjuntura social e a tendência pessoal já são referências da constituição identitária dos professores. Conforme Nóvoa (2013, p. 16), a construção da identidade docente é um processo em que o professor “[...] se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional”.

A construção da identidade do diretor de escola se inicia ainda como professor, nos espaços onde circula, atua e convive. Oliveira (2008) entende a construção da identidade como uma construção essencialmente política, gerada cotidianamente nos espaços de inter-relacionamentos, que foram experienciados cotidianamente pelas entrevistadas.

Ser diretor de escola é desafiador, exige conhecimento específico e constante atualização, como visto na seção anterior, com a promoção de diferentes ações do CPOE. Isso fica evidente ao se considerar que esse cargo é assumido por professores de diferentes conhecimentos e áreas de atuação, e que são diferentes as formas de se ascender a essa posição, sendo suficiente para assumi-la, na maioria das vezes, apenas o fato de ser professor.

É evidente que o conceito se transformou, a figura do diretor mudou do administrador para o líder democrático, o qual busca ser um integrador da comunidade escolar, além de ser democrático aos anseios da comunidade e do grupo escolar. Sobre política e gestão da educação, Oliveira (2008, p. 136) afirma que

[...] não há como negar que o perfil do diretor escolar mudou sobremaneira nos últimos anos, pelo menos nos estados e municípios onde se passou a realizar eleições diretas. As propostas governamentais, a literatura específica e mesmo os debates na

área de Administração Escolar, têm demonstrado relativo consenso de que houve mudanças no perfil do diretor escolar.

Para Oliveira (2008), essas mudanças são resultado de alterações significativas na rotina administrativa das escolas, a partir de políticas públicas descentralizadas do Estado e União, as quais sobrecarregam o diretor.

O conceito, o perfil, as práticas e as concepções da função do administrador escolar sofreram alterações e mudanças significativas, as quais exigem habilidades específicas para a atuação. A identidade profissional constrói-se num processo permanente dentro da função, em que se fundem todas essas mudanças profissionais e pessoais.

Logo, explicar e compor o perfil e a função desse profissional auxilia na compreensão e reflexão sobre o tornar-se diretora, assim como as continuidades e as rupturas desse cargo, que contribuíram na construção da identidade profissional das entrevistadas.

No período de 1930 a 1970, os estudos sobre administração escolar e educacional concentravam-se em apresentar definições para o campo, com autores considerados clássicos, já pontuados no Capítulo 3. Nesse sentido, faz-se importante discutir o perfil e a função do administrador escolar, a partir desses conceitos, para posteriormente apontar-se como as diretoras assumem seus cargos e as influências desses conceitos em suas atuações, assim como no seu processo de identidade profissional.

Com base nos estudos publicados pelos pioneiros Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Lourenço Filho e Querino Ribeiro, pode-se mapear o perfil do Administrador Escolar.

Para Anísio Teixeira, o foco do trabalho é no pedagógico. O diretor deverá ser multifuncional, exercendo diversas funções na escola, como financeira, pedagógica, patrimonial e recursos humanos. O perfil do administrador escolar para Carneiro Leão é de liderança, em que o foco deve ser no financeiro, nas pessoas e no patrimônio. Lourenço Filho apresenta um perfil com atenção aos alunos, professores e funcionários, com foco em funções distribuídas por nível de ensino, nas dimensões financeiras, de pessoa e patrimonial. Com abordagem mais humana, Querino Ribeiro apresenta um perfil comunicativo, humano e orientador, com foco numa liderança de condução na dimensão social da escola, administrando pessoas e material escolar (MARINHO, 2014).

Em comum, verificam-se o perfil multifuncional, o foco nas pessoas, professores e alunos, uma liderança que conduz o trabalho pedagógico e administrativo da escola. Os conceitos dos autores são orientados pela Teoria Geral da Administração.

Uma vez apresentando esse perfil, desenvolvendo ou não, o diretor de escola executa suas funções de administrar a escola, que irão variar de acordo com a instituição, as

características, experiências e identidades. Ao ingressarem no cargo, diferentes fatores fizeram com que as entrevistadas se tornassem diretoras, como será abordado.

Presentificar os fatos, por meio de momentos vivenciados em outro tempo histórico, possibilita pensar as representações das realidades, pois influenciam na construção do sujeito histórico. Nesse encadeamento, o conceito de memórias e o de identidades, compreendidas no plural, entrelaçam-se, pois elas são dependentes uma da construção da outra. Conforme afirma Nóvoa (2012, p. 110),

a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Nesse sentido, compreende-se que a profissionalização do diretor de escola corresponde ao processo de transformação de um professor em um diretor, qualificando-o, assim, a assumir funções profissionais complexas e diversificadas (TARDIF, 2012). Portanto, tornando-o um diretor de escola.

Os excertos extraídos das falas das entrevistadas revelam que “[...] o imaginário comporta crenças, mitos, ideologias, conceitos, valores, é construtor de identidades [...]” (PESAVENTO, 2004, p. 43). Isso pode ser percebido a partir do questionamento de como elas se tornam diretoras.

Conforme Souza (2019), é no grupo escolar que se institui a figura do diretor, porém é na figura dos professores de escolas isoladas que se podem verificar indícios da função sendo executados.

Conforme referido, Maria Claudete Ferrari ingressou no cargo na Escola Isolada de São Miguel, em 1959, ao ser enviada em substituição, para ministrar aulas, pela 16ª Delegacia de Ensino de Bento Gonçalves. Foi chamada em casa, para assumir seu cargo. Era a única professora da escola, por isso, conforme verificado, desempenhou vestígios de administração escolar, devido ao fato de precisar dar conta de todas as tarefas, sejam elas pedagógicas ou administrativas; algo muito comum em escolas isoladas.

A estrutura da escola contava com uma sala de aula grande de alvenaria, com um pátio e um banheiro. Essa escola foi construída e doada por um morador do distrito. Era uma turma multisseriada, composta por 25 alunos, e cabiam a Maria Claudete Ferrari todas as atividades, sendo elas matrícula, reunião com os pais, preenchimento e entrega de boletins, além de planejar suas aulas de forma diferenciada, já que possuía todas as séries na mesma sala. Na

ocasião, ela não se via como diretora, mas identifica atualmente que exercia funções administrativas na sua rotina, como segue:

Na época não me via como diretora, mas fazia tudo, e, para dar conta, ia pela manhã e ficava lá na escola, só tinha aula à tarde, mas pela manhã cumpria com essas atividades extras, e fazia tudo que a 16ª Delegacia ordenava. Depois é que vim a me dar conta que eram rotinas de direção (MARIA CLAUDETE FERRARI, 2020).

É possível identificar que há um início do seu processo de constituição de identidade como diretora sendo construída, que mesmo não tenha sido identificada na ocasião, passa a ser lembrada pelas marcas das experiências ao longo da sua carreira. “Essa identidade não é dada, ao contrário, é construída tanto pelo indivíduo ao longo de sua vida, como pelo coletivo de profissionais [...]” (ROMANOWSKI, 2007, p. 16).

Após um ano no cargo, Maria Claudete Ferrari assumiu o Grupo Escolar de Jansen, que, muito embora tivesse o nome de grupo escolar, mantinha características de Escola Isolada, como ela mesma identifica “[...] não era um grupo escolar, só tinha eu atuando lá...”.

Assim como na escola anterior, ela foi convidada pela 16ª Delegacia e exercia as mesmas atividades que exercia na escola anterior. O convite foi aceito, pois gostaria de atuar em local mais próximo do centro da cidade, e, embora ainda estivesse na zona rural, viu como oportunidade de crescimento, permanecendo por menos de um ano.

Em 1977³⁶, assumiu como diretora no Grupo Escolar Pedro Vicente da Rosa, escola que já atuava como professora e já havia recebido convites para assumir, porém, em virtude da família e de estar cursando faculdade, negou o convite. Porém, por já ter concluído a graduação e seus filhos estarem maiores, aceitou o desafio.

Nessa ocasião, Maria Claudete Ferrari, além de ter um bom relacionamento com a 16ª Delegacia de Ensino, pelas atuações anteriores, auxiliava a atual diretora da escola nas funções administrativas, sendo ela quem ia até a delegacia fazer a entrega da documentação da escola e também buscar os materiais. Isso, segundo ela, facilitou o convite: “[...] acho que eu era mais diretora, do que a própria diretora, fazia muitas vezes o papel dela, porque já tinha exercido esse papel. Era mais líder que ela, fora a relação que já tinha na delegacia”.

Percebe-se que suas primeiras experiências como diretora ocorreram de uma maneira informal, o que despreziosamente iniciou seu percurso e sua construção de identidade profissional. Na ocasião, as professoras se viam obrigadas a desenvolver funções de administração, atuando de forma insulada e estremada dos seus pares.

³⁶ Embora o recorte temporal seja a década de 1960, fez-se importante, no âmbito de trajetória e construção de identidade, elencar fatos posteriores.

Ao colocar que, como professora, negou o convite para assumir o cargo devido às experiências vividas ao longo da sua carreira, percebe-se o quanto o cargo exigia responsabilidades, tanto no que experimentou atuando como professora-diretora como quando era somente professora. Sobre isso, Tardif e Raymond (2000, p. 211) colocam “que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem [...]”.

Claudete demonstrou que se tornar diretora ocorreu ao mesmo tempo que se tornar professora, de forma espontânea, mas também por uma necessidade imposta. O perfil multifuncional foi sendo constituído como diretora desde sua primeira ocupação no cargo, o que fez com que, muitos anos depois, fosse nomeada e reconhecida formalmente como diretora de escola. Seu processo de constituição de identidade apresenta marcas das experiências do cotidiano, que envolveram sentimentos, competência e compromisso.

Neiva Tolotti assumiu a direção do Grupo Escolar Irmão Egídio Fabris em 1965, tornando-se diretora de uma forma, segundo ela, “*inusitada e surpresa*”, função que exerceu por uma única vez até 1974. Ela afirma que, ao longo da sua trajetória profissional, foi a melhor experiência da sua carreira: “*como diretora, fui reconhecida pela comunidade, o papel da escola era ensinar, e meu papel era fazer isso acontecer [...] aprendi muito, inclusive a ser uma professora melhor*” (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Sobre a maneira “*inusitada*” como assumiu a função, rememora:

Não fui designada através de uma Portaria como a maioria, recebi o um bilhete da Coordenadora Regional da 16ª Zenaide Boff, que era amiga pessoal do meu irmão. A escola ficou acéfala, sem diretora, e não sei por que ela lembrou de mim[...] não lembro mesmo, e enviou um bilhete pelo Carlos, que dizia assim: Será que tua irmã gostaria de ser diretora do Egídio Fabris? Assinado Zenaide Boff. Minhas pernas tremeram quando eu li, por quê? Eu tinha medo de não me sair bem, e teria vergonha pelo meu irmão, e da própria Zenaide... (NEIVA TOLOTTI, 2020).

A construção da identidade profissional dessa diretora foi associada a crenças, valores e saberes adquiridos como professora, pois, quando assumiu a função em meio à surpresa, a sua experiência como professora foi sua base para atuação, conforme aponta: “*eu não achei fácil, estava muito nervosa, muito preocupada, gaguejava com as professoras [...] porque eu nem sabia o que dizer e fazer [...], mas eu fui professora, então aos poucos fui aprendendo e resolvendo os problemas*”.

O desenvolvimento profissional, como um processo contínuo de aprendizado, acrescenta uma cultura profissional que propicia a construção da identidade profissional, uma identidade individual, que será a florada a partir do contexto social, situação essa que tornou

Neiva Tolotti, uma diretora a partir da sua profissão como professora, não por sua formação, mas sim pelas experiências vivenciadas enquanto professora de escola.

Conforme Munsberg e Silva (2019), há muitas possibilidades de investigar as identidades docentes, em virtude das condições de formação e atuação desses sujeitos, da diversidade de mecanismos culturais e discursos envolvidos na produção dessas identidades.

Neiva Tolotti, ao tornar-se diretora, demonstrou certa preocupação em atuar no cargo, já que nunca o almejou, e, quando se viu diretora, buscou a partir do seu grupo a resolução das atividades cotidianas. Além disso, buscava, como já mencionado, formações e leituras sobre o tema. *“Foi um momento muito trabalhoso, ali, como diretora, eu era muitas profissões, e isso me fez inclusive um ser humano melhor”* (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Ao ficar no cargo por nove anos, Neiva Tolotti apontou muitas dificuldades e também vitórias oriundas da função. Como diretora, aprendeu a conviver melhor com as pessoas, pois, segundo ela, tinha que lidar com um grupo de professoras muito jovens. Com as famílias dos alunos, resolvia os problemas de saúde, orientando os pais e alunos. Era constantemente atrelada às questões burocráticas e adversas da escola. Além de inúmeras vezes ter que substituir professoras, retornando para a sala de aula.

Foi reconhecida pela comunidade pelo trabalho como professora e também diretora, reafirmando seu papel como administradora. A esse respeito, Frazão (2018, p. 172) reflete que

reconhecer a importância do trabalho desenvolvido naquela comunidade como professora e diretora é reafirmar a capacidade das mulheres como administradoras. Trabalhar em condições adversas, sem dispor de orçamento, suprir as necessidades da escola [...] foram algumas das vivências da diretora.

Por motivos de saúde, ela deixou o cargo e não retornou para a mesma função, pois não se via em condições, dada a responsabilidade de uma diretora de escola, passando a retornar à sala de aula como professora, após sua licença saúde. Muito embora tenha enfatizado a função social de uma professora, observou, por meio das demandas, que a preocupação como diretora sempre se colocou maior e mais responsável frente a necessidades.

Conforme Iza *et al.* (2014), a identidade profissional dos professores e diretores compreende uma construção marcada por inúmeros fatores, o que repercute numa sequência de representações que eles fazem de si e de suas funções, determinando, consciente ou não, suas escolhas, negociações e condições de trabalho, como ocorreu com Neiva Tolotti.

A constituição de uma identidade associada à função de diretoras de escola perpassou questões muito imbricadas com a docência, ora por motivos de atuarem de forma conjunta, ora

pelas escolhas que tiveram que tomar pela permanência ou não na carreira. Nesse sentido, ao tencionar sobre as particularidades que constituem a identidade de uma diretora de escola, considera-se que o desenvolvimento profissional na função é algo pertinente de ser analisado, atribuindo a esse desenvolvimento a relação tempo e espaço, ou seja, considerando o período e o exercício da função de administradora escolar. Dessa forma, compreende-se como Eliana Casagrande tornou-se diretora de escola e permaneceu na função por quase todo seu tempo de profissão.

De todas as entrevistadas, Eliana Casagrande foi a que maior tempo esteve frente ao cargo de diretora de escola, totalizando 21 anos de experiência na função. Assumiu a direção do Grupo Escolar Km2, em 1966, uma escola localizada na zona rural, identificada como Rio das Antas, do município de Bento Gonçalves, formalização essa sendo realizada por um ofício, como segue:

Figura 10 – Ofício Substituição de Direção, de 1966

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA

ANO DA EDUCAÇÃO CÍVICO DEMOCRÁTICA

Of. nº 1364/66

Da 16ª D R da SEC para o G E KM²

Tercero de Estado
Pa. 6
Exp. 34886

Bento Gonçalves, 22 de setembro de 1966

ASSUNTO: SUBSTITUIÇÃO DE DIREÇÃO

SENHORA DIRETORA

Pelo presente, estamos comunicando a V.Sª que a partir de 26 de setembro do corrente ano, deverá assumir a Direção dessa Unidade Escolar, a professora ELZIANA C. LOREZI, em substituição a professora ZULMA M SCHMAEDEKE, que passará a exercer suas funções no G E Gen Amaro Bittencourt, escola em que é lotada.

Saudações Cordiais

Eliziana Dias Galvani
DELEGADA REGIONAL DA SEC

SENHORA DIRETORA
ZULMA M SCHMAEDEKE
G E DO KM²
BENTO GONÇALVES

Fonte: Arquivo pessoal de Eliana Casagrande Lorenzini.

Eliana Casagrande assumiu como diretora na primeira escola que atuou como professora por sete meses. Após a saída da então diretora, que se mudou de cidade, em virtude da transferência do marido, foi indicada por ela ao cargo. Ao recordar esse episódio, evidencia:

Eu, mesmo na época de escola, era uma líder, fui do Grêmio Estudantil da minha escola, era líder de turma, me destacava por isso [...]. Quando assumi como professora, ajudava a diretora, mesmo em turnos que não tinha aula. Acho que pela minha liderança, ela me indicou para a delegacia de ensino. Tinha outras professoras na escola, mas acredito que eu tinha o perfil ideal, porque não era só ser diretora, fazia as duas funções, diretora e professora (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Destaca-se que Eliana Casagrande enfatiza sua liderança como maior propulsora do início da sua carreira. Além disso, após sua primeira experiência no cargo, coloca que ser diretora de escola foi uma realização profissional que a constituiu como profissional e pessoa, pois ainda nos dias de hoje atua como uma liderança.

Na escola onde iniciou, exerceu a função de professora e diretora por cerca de dois anos e, após, por quatro anos foi somente diretora – circunstância que todas as diretoras vivenciaram. A escola era composta por uma auxiliar de limpeza e quatro professoras, e a estrutura contava com uma cozinha, banheiro, sala administrativa e quatro salas de aulas. Cabe salientar que a escola era praticamente frequentada pelos filhos dos militares do 1º Batalhão Ferroviário³⁷, que se alojavam próximo à escola, o que contribuiu para o desenvolvimento urbano do município e da região.

Os anos 60 no município foram marcados pelo êxodo rural e pelo desenvolvimentismo, que iniciou décadas antes no cenário histórico brasileiro. “Além do intenso crescimento populacional, a urbanização e a industrialização eram características da época” (LUCHESE, 2015, p. 28).

Inicialmente exercendo as duas profissões, dividia suas vinte horas entre administrar a escola e lecionar para seus alunos de 4ª e 5ª série. Na época, a escola contava com cerca de 100 estudantes. Para dar conta das atividades, fazia muitas tarefas administrativas, como atas e

³⁷ Coordenado pelo exército brasileiro, o 1º Batalhão constituiu cerca de 1.500Km de ferrovias no estado do Rio Grande do Sul, contribuindo com o desenvolvimento urbano de 14 cidades e repercutindo em mais de 40 municípios. Sua participação foi destacada nos mais diferentes segmentos da sociedade, sendo considerado, hoje, um dos propulsores do progresso e desenvolvimento do município. Instalou-se em 1943, permanecendo até 1971. Fonte: Jornal Semanário. Disponível em: <https://jornalsemanario.com.br/historico-do-primeiro-batalhao-ferroviario/>. Acesso em: 10 ago. 2020.

preenchimento de documentos, em casa. Após dois anos, assumiu integralmente a direção da escola, dedicando-se quarenta horas semanalmente.

Pontua que o trabalho foi aumentando, e a escola passou a ter mais de 150 alunos e seis professores. Isso proporcionou a ela construir uma cozinha e uma sala de aula para o Jardim da Infância.

No ano de 1971, o batalhão foi se retirando do município, e, na ocasião, o número de alunos da escola foi reduzindo. Eliana Casagrande, grávida, foi transferida para a Escola Estadual Imaculada Conceição, mais no centro, como professora, conforme já mencionado em sua trajetória.

Embora o foco da problemática deste estudo seja a década de 60, apresenta-se, de forma breve, o desfecho da carreira da professora Eliana Casagrande como diretora de escola, para contextualizar o conceito de identidade utilizado no início desta seção, como um processo de construção social, que se vai se compondo a partir de significados da profissão e do seu percurso, portanto uma identidade que não é estática.

A sua inadaptação como professora a levou a realizar serviços administrativos no setor responsável pelas merendas da 16ª Coordenadoria da Educação, no qual ficou por dois anos coordenando atividades de entregas das merendas para todas as escolas da região da 16ª.

Após essa experiência, que envolvia atividades administrativas e também de liderança, Eliana Casagrande foi convidada a retornar à escola que havia atuado como professora, permanecendo por onze anos. Encerrou sua carreira na função no ano de 1988, na Escola Estadual de 2º Grau Cecília Meireles, após quatro anos no cargo.

Para Day (2003), o conceito de desenvolvimento profissional é o processo em que os professores reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como propulsores da mudança. A partir das suas experiências, adquirem novos saberes, como inteligência emocional, que são fundamentais ao pensamento profissional, ao longo de cada etapa da sua carreira.

Nesse sentido, compreende-se que as experiências foram desenvolvendo Eliana Casagrande, muito embora as percepções na ocasião fossem outras, ao longo do tempo foram se constituindo saberes que a tornaram diretora. *Saberes*, no plural, construídos no âmbito social da função, o qual vai apresentando modificações ao longo da carreira (IZA *et al.*, 2014).

Ainda sobre o tornar-se diretora, Eliana Casagrande aponta:

Sempre gostei de desafios, me tornei diretora pelas minhas características [...]. A primeira vez foi no susto, não sabia direito, fui fazendo e aprendendo, mas depois eu gostei tanto, que era o lugar onde me reconhecia como profissional. Eu gostava de inovar, em todas as escolas que passei, teve construções. Como professora, me senti melhor como diretora (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Dessa forma, ela constituiu-se por meio de suas experiências, pois sua carreira como diretora foi longa e duradoura, estabelecendo uma cultura profissional.

O magistério representou, para as entrevistadas, a concretização do desejo de ocupar uma profissão, de serem reconhecidas e, ainda, constituírem suas famílias. Elas tornaram-se diretoras de escola por percursos distintos, que se deram em meio à configuração das escolas isoladas, às necessidades políticas e sociais e às afinidades com o cargo, o que as fez construir de forma individual sua identidade. Para Iza *et al.* (2014, p. 277), “a identidade que cada professor constrói baseia-se em um equilíbrio único entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida”.

No entorno dessas questões, verificou-se que diferentes aspectos implícitos à identidade das diretoras emergiram, os quais são relacionados com as próprias subseções aqui dissertadas: trajetórias de vida, o processo formativo e as práticas no espaço escolar, além das reflexões realizadas sobre o saber das suas experiências.

Além de verificar esses campos de discussões, destaca-se que o poder proporcionou a produção de práticas e saberes. Sendo assim, buscou-se analisar, por meio das narrativas de memórias e do percurso nos subcapítulos aqui apresentados, o conjunto de práticas que contribuíram para a constituição de uma cultura escolar. Nesse sentido, Julia (2001, p. 11, grifo do autor) coloca que

normas e *práticas* não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores.

Dessa forma, compreende-se que os diretores de escola, ao executarem suas funções, elaboram suas práticas a partir de táticas singulares ou comuns, as quais são interferidas por ordens e normas, questões que serão abordadas na seção seguinte.

4.3 VESTÍGIOS DAS PRÁTICAS DE ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Durante o percurso da pesquisa, ao exercitar o olhar “para os traços secundários, para os detalhes, para os elementos que, sob um olhar menos arguto e perspicaz, passariam despercebidos”, como assinala Pesavento (2004, p. 64), identificaram-se outras possibilidades de análise, envolvendo elementos do objetivo geral e das culturas escolares, como, por exemplo,

os espaços e os saberes que representam as culturas escolares e as práticas de administração escolar. Ao longo da escrita, algumas informações sobre a história de vida das entrevistadas, que já foram citadas nas seções anteriores, serão retomadas, com o objetivo de refletir sobre as circunstâncias das práticas, pois, de acordo com Chartier (2000, p. 160), “ao isolar uma variável, ao definir a priori um objeto, corre-se sempre o risco de perder aquilo que faz seu valor de uso: sua posição relativa aos outros elementos do campo”.

Kreutz e Malikoski (2014, p. 247) observam que a escola é formadora de uma cultura e, a partir desse pressuposto, que a análise dessa cultura escolar se torna importante, pois constrói sentidos sobre o passado das instituições escolares, as quais podem regular as condutas além de organizar a vida em sociedade, sendo que o conhecimento dependerá do espaço e tempo. Cabe, então, ao pesquisador, buscar o rigor e a seriedade das fontes, com uma metodologia que considere a cultura como “configuração objetiva de processos sociais”.

Logo, deparar-se com os vestígios provocados por cotidianos escolares passados é trabalho indispensável para a construção da história da cultura escolar. No entanto, conforme afirma Julia (2001), investigar as práticas culturais não é tarefa fácil, pois elas não deixam traços; porém, pondera que, embora haja dificuldades, também há possibilidades.

Portanto, a partir do rigor com as fontes e do cuidado com a definição da metodologia, verificaram-se as possibilidades de identificar e compreender as representações das práticas de administração escolar de diretores de escola. Essas fontes apontaram representações que foram entendidas, a partir de definições de Chartier (2002), por classificações e exclusões que constituíram as estruturas sociais e conceituais próprias de um tempo e espaço.

As representações estão introduzidas num espaço de concorrências e de competições, no qual desafios se manifestam em termos de poder e dominação. É nesse contexto de relações e tensões que se colocam as “lutas de representação”, que dão início a muitas “apropriações” de acordo com os interesses que motivam os sujeitos (CHARTIER, 2002).

Dessa forma, compreende-se que as práticas aqui analisadas aconteceram no cotidiano escolar e foram entendidas como modos de fazer próprios das diretoras de escola. Tais práticas foram determinadas pelas representações que viabilizaram conceber de que modo os sujeitos da educação se apropriam delas e como estruturam o mundo social. Ademais, por estratégia de imposição e táticas de apropriação, essas práticas permitiram delimitar as formas de implementação de uma administração escolar, além de práticas de apropriação desses modelos.

Por se tratarem de conceitos atrelados diretamente à função dos sujeitos investigados, a partir de Certeau (2014, p. 86), as práticas escolares são entendidas neste estudo como “as mil

maneiras de fazer com”, as quais envolvem a rotina, os ritos e os hábitos que são produzidos dentro e fora da escola e envolvem todos os sujeitos que a ela pertencem ou fazem parte.

As relações de poder marcam as práticas no ambiente escolar, em especial num espaço em que transita a figura de autoridade, liderança, coordenação e controle, algumas das características da função dos diretores de escola. Logo, essas produções que sinalizam a administração escolar são atravessadas pelos conceitos de *táticas* e de *estratégias*.

Os conceitos de táticas e estratégias, neste estudo, são trabalhados a partir de Certeau (1994, p. 99), por entender que são relevantes para a compreensão das práticas de administração escolar, pois a estratégia, segundo o autor, refere-se a uma ação que supõe a existência de um espaço singular “como algo próprio [que seja] base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade”.

Dessa forma, a partir dos estudos das estratégias, é possível focar um olhar para o que é exterior à escola, como, por exemplo, a legislação e os discursos produzidos.

Já no caso de táticas, volta-se para aquilo que é interior à escola, visto que elas podem ser definidas como

[...] a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha (CERTEAU, 1994, p. 100).

A distinção entre os dois conceitos está relacionada com a ação que os sujeitos geram, visto que as estratégias possuem a capacidade de produzir e impor, estão ligadas às relações de poder e força, e as táticas admitem utilizar, manipular e alterar algo, que, neste estudo, impõe relações de poder que marcam as práticas no espaço escolar, pois nem sempre as diretoras conseguiram implementar sua gestão, seja ela administrativa ou pedagógica, por diversas razões, ou ainda privilegiavam ou se dividiam entre atividades burocráticas, pedagógicas e sua função social. No entanto, deve-se considerar que as diretoras podem desempenhar suas funções a partir das estratégias ou táticas em suas práticas, como verificaremos ao longo da seção.

Partindo do pressuposto que as práticas de administração escolar são influenciadas pelas funções impostas pelo cargo, além das necessidades exigidas pelo contexto social e político, será abordado, ao longo do texto, o conceito da função do diretor de escola, pelo viés dos autores clássicos, assim como também sobre a produção e a circulação de questões sobre o tema nas Revistas de Ensino e nos Boletins do CPOE.

No que tange a essas questões de produções e conceitos sobre administração escolar,

apresenta-se o conceito de apropriação de Chartier (2002), pois ele é verossímil para assimilar que as práticas administrativas das diretoras de escola se constituíram também pela produção que elas acessaram ou que estava disponível a elas, como livros, manuais, documentos legais, revistas e formações. Para o autor, “a apropriação tal como a entendemos, tem por objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem” (CHARTIER, 2002, p. 20).

Dessa forma, a partir do processo formativo, das suas experiências, da produção e circulação de assuntos sobre o tema, as diretoras, além de constituírem suas práticas, também apropriam-se e representam-nas pelas suas narrativas, conforme rememora Maria Claudete Ferrari (2020), sobre sua função como diretora de escola no início da década de 1960: “*Era mais professora que diretora, minha função principal era dar aula, mas como era somente eu de professora, ficava responsável por todas as tarefas referente aos alunos e pais*”.

Conforme Souza (2019), é no grupo escolar que se institui a figura do diretor, porém é na figura dos professores de escolas isoladas que se percebem os primeiros vestígios de práticas de administração, pois a escola se reduzia a um professor que tinha certa liberdade docente e, portanto, de organização da sua rotina.

Quanto aos vestígios de gestão que compuseram uma memória organizacional dessas instituições, ainda para o autor, salienta-se o acúmulo de tarefas as quais os professores executavam, que iam do planejamento das aulas às questões burocráticas, como preencher documentos, controlar o patrimônio, participar de reuniões e cursos, o que evidencia que o professor, ao assumir a direção de escola, já era familiar a essas práticas burocráticas.

A organização das escolas isoladas produzia por estratégia práticas de administração burocráticas, pois, além de a escola ter um único professor, o que “forçava” a realização das práticas, esse professor não se identificava como um diretor de escola, seja pela não formalização do cargo ou pelo fato de sozinho garantir todas as demandas da escola. Para Marinho (2014, p. 160), “a burocratização dos serviços escolares sustenta essa estrutura de poder, tendo como base a presença da autoridade na estrutura administrativa”.

Ainda sobre o professor que exerce também a função de diretor de escola, Marinho (2014, p. 138) também coloca que,

em escolas isoladas, em que o número de classes é inferior a três, os professores exercem ao mesmo tempo a função de diretores escolares, coordenando seu próprio trabalho e dos alunos. Parte desse princípio a administração do aluno nos quesitos de nivelamento, de alunos novatos e veteranos, realizando o agrupamento correspondente aos conhecimentos de cada um; realizar a matrícula e consolidação de

dados dos pais dos alunos; administrar a frequência e assiduidade dos alunos, bem como a didática e material a serem utilizados nas aulas.

Dessa forma, Maria Claudete Ferrari, sobre as funções realizadas na primeira Escola Isolada em que atuou, rememora:

A escola tinha uma sala de aula e uma cozinha. Tinha poucos alunos, todos ficavam juntos na mesma sala. Eu matriculava, na ocasião preenchia os documentos. Fazia reuniões com os pais, e eu mesma já fazia a ata. Os documentos que vinham da Coordenadoria, eu preenchia todos, também tinha que fazer os boletins estatísticos, além dos boletins que entregava para os pais. Eu também dividia eles em grupos, porque cada um tinha um nível de escolaridade (MARIA CLAUDETE FERRARI, 2020).

Conforme aponta a Marinho (2014), percebe-se que, pelo número pequeno de alunos e também pela estrutura, Maria Claudete Ferrari exercia sua função como professora e diretora ao mesmo tempo. Segundo ela, as atividades de rotinas administrativas eram feitas no turno inverso, além do planejamento de suas aulas.

Sobre as atividades de uma diretora de escola no estado do Rio Grande do Sul no início da década de 1960, aponta-se que elas podem ser identificadas a partir da estrutura do Serviço de Orientação, conforme aponta o Boletim do CPOE (1960, p. 384), organizando essa estrutura em: “direção de escola, coordenador de serviço de orientação educacional, professores de classe, assistente social, serviço médico e dentário e pessoal administrativo”, o que possibilita uma reflexão sobre a organização da escola.

Essa estrutura proposta pelo CPOE/RS previa rotinas e práticas, com uma estratégia que regularia os setores da escola, inclusive definindo o que competia ao diretor de escola:

1 – fazer o planejamento da Escola, tendo em vista os objetivos da Orientação Educacional. 2 – Elaborar, com o coordenador do S.O.E., o planejamento do trabalho a ser realizado na Escola durante o ano. 3 – Cuidar que o currículo da Escola atenda aos objetivos da Escola Primária e que seja rico de oportunidades e de sugestões que favoreçam, também os objetivos da Orientação Educacional. 4 – Levar os professores e funcionários a colaborarem no S.O.E. 5 – Prestigiar as atividades do S.O.E. 6 – Zelar para que o aluno receba, individualmente, a assistência que necessitar. 7 – Facilitar ao coordenador do S.O.E e aos professores os meios de realizarem esse serviço. 8 – Criar oportunidades de contato dos professores e do Orientador Educacional com a família do aluno. 9 – Criar oportunidades de articulação entre o Orientador Educacional e os demais professores. 10 – Tornar a Escola verdadeiramente participante da comunidade local. 11 – Fazer, organizar e manter atualizado o registro dos alunos da escola Primária, de maneira a poder fornecer as informações necessárias ao Serviço de Orientação Educacional (CPOE, 1960, p. 385).

Esse contexto de orientações e regulações é oriundo da reforma educacional, que foi promovida, conforme contextualizado no Capítulo 3, por instâncias políticas que iam afetando a organização das escolas, produzindo discursos, conforme aponta Quadros (2006, p. 37):

Se os discursos produzidos e disseminados no âmbito da reforma educacional se inscrevem numa perspectiva de governmentação, de regulação das condutas por meio de uma ação sobre capacidades e propensões mentais, é importante examinar as condições no interior das quais novas formas de pensar e agir foram introduzidas por um regime de verdade.

Dessa maneira, a reforma educacional produziu e conduziu, por meio dos seus discursos, também o modo de administrar as escolas, porém como pode-se observar na fala de Maria Claudete Ferrari, entre os anos de 1959 e 1961, esses discursos foram providos, mas não implementados nas escolas pelas quais ela passou.

Conforme é possível verificar, havia um discurso sobre as responsabilidades do diretor de escola, porém esse discurso cabia a uma escola que tivesse o setor de Orientação Educacional ou a um grupo escolar mais estruturado e já instalado. Porém, o que se observa na prática é que o estado, em especial o município de Bento Gonçalves, ainda estava composto por estruturas de escolas isoladas.

Sobre esse fato, a partir de Chartier (2002) e Certeau (1994), reflete-se sobre os discursos produzidos e disseminados pelo CPOE/RS, que se inseriram numa concepção de governmentação, de regulação das normas, não significando que tais discursos fossem atingidos na sua plenitude. Quadros (2006, p. 38) aponta que “os Boletins se configuram numa publicação institucional oficial, inscrita numa ordem do discurso que lhe fixa um sentido”.

Segundo já apontado na sua trajetória, Maria Claudete Ferrari, na época, não se via como diretora de escola, e sim como professora. Ela percebeu que realizava funções do cargo de diretora quando foi ministrar aulas como professora no Grupo Escolar Visconde de Bom Retiro, pois havia mais professoras e também uma estrutura física maior, o que se consolidou quando passou a fazer tais rotinas e práticas, como diretora de escola.

Tardif (2002) situa o saber do professor e sua formação profissional a partir de alguns fios condutores. Nesse sentido, é possível afirmar que Maria Claudete Ferrari, a partir da *experiência de trabalho enquanto fundamento do saber*, compreendeu uma íntima relação entre o que havia feito com o que passou a fazer, a partir da sua experiência anterior, que foi alicerce da sua prática e competência profissional. Foi na circunstância em que ocorreu sua primeira experiência com a administração escolar que a diretora iniciou o *habitus*, porém foi na e pela prática que certas disposições foram adquiridas e reconhecidas.

A segunda escola que ela atuou executava tarefas semelhantes, e ela rememora que, mesmo sendo um grupo escolar, tratava-se de uma Escola Isolada na zona rural de Jansen, onde também trabalhava sozinha e, portanto, exercia atividades e rotinas administrativas. Para ministrar suas aulas, ela utilizava a Revista do Ensino, planejamentos de aulas que havia aprendido no curso normal e alguns livros didáticos, que eram trocados entre colegas professoras.

Maria Claudete Ferrari era responsável por entregar os documentos referentes aos alunos e suas aulas na Delegacia Regional de Ensino de Bento Gonçalves, ocasiões essas que lhe permitiram uma maior aproximação com a instituição, fator que ela coloca ter sido relevante quando veio a ocupar novamente o cargo em 1977, por convite.

Como dificuldades, ela compreende que a distância era algo que a prejudicava, pois seu rendimento não era sempre o mesmo devido ao tempo que levava para chegar à escola, além de relatar que sua preocupação sempre fora com o aprendizado dos alunos, e, por isso, dedicava-se mais horas do que sua contratação exigia.

É possível afirmar que Maria Claudete Ferrari, para que pudesse dar conta de ser professora e diretora, utilizava-se do hábito de trabalhar um outro turno, realizando atividades administrativas relacionada à escola, as quais ela organizava rotineiramente ao menos duas vezes por semana; nas demais horas e dias, planejava suas aulas. Para ela, a rotina de dividir as tarefas nos dias auxiliava na sua organização, portanto caracterizando sua prática de administrar tanto a escola quanto o ser professora. Para Teixeira (1961, p. 84), a função do administrador escolar “depende muito da pessoa que a exerce; o administrador depende de quem ele é, do que tenha aprendido...”.

Ainda sobre a função do administrador escolar, Teixeira (1961) salienta o exagero das funções exercidas pelo professor na escola, pela ausência da figura e estrutura administrativa. Para ele, somente a figura do professor não era suficiente para administrar a escola, portanto, ela deveria ser administrada inclusive por níveis de ensino, tamanha importância da administração.

Diversas foram as instruções, as diretrizes, os comunicados e os ofícios sobre a administração escolar ou designados aos diretores de escola, identificados nos Boletins do CPOE/RS na década de 1960. Embora, grande parte do seu conteúdo fosse direcionado aos professores com orientações legais e também didáticas, foi possível construir um *corpus* empírico que apontasse elementos entre os quais fosse possível analisar as formas como esses discursos influenciaram nas práticas das diretoras de escola.

Cabe destacar que o objetivo não foi analisar o conjunto de discursos produzido sobre administração escolar nos Boletins (embora tenha sido apontado o levantamento da produção no Capítulo 3), mas, sim, a partir das narrativas, estabelecer conexões possíveis, já que “suas finalidades se dirigem no sentido de informar, promover a difusão de novas práticas e vincular o trabalho desenvolvido pelo Centro com o movimento renovador em educação” (QUADROS, 2006, p. 39).

O que mais foi possível identificar, ao longo das publicações do Boletim de 1960, foram os comunicados e ofícios direcionados às diretoras de escola, contendo as orientações sobre as atividades que cabiam a elas, como, por exemplo: atividade de orientação educacional, orientações sobre provas de reajustamento, material didático, em especial sobre o ensino da Matemática, aplicação de prova, informações sobre a Reforma do Ensino, instruções sobre a matrícula, classificação dos alunos, indicação de bibliografia, organização do arquivo e comemorações de datas cívicas.

Dessa forma, muitas das orientações expostas no Boletim eram aplicadas Maria Claudete Ferrari como professora e diretora, como matrículas, classificação dos alunos, organização dos documentos etc., evidenciando que ela realizava tais práticas por determinação e orientação legal, mesmo sem acesso aos Boletins. Segundo Quadros (2006), era por meio dos comunicados que as orientações de como proceder chegavam aos professores:

Mais do que simples orientações de como proceder, os Comunicados definiam os objetivos das atividades propostas, as normas para o desenvolvimento do trabalho, as atividades a serem desenvolvidas, a bibliografia a ser utilizada, os exercícios a serem propostos e os critérios para a avaliação (QUADROS, 2006, p. 41).

Ainda sobre administração escolar, o Boletim de 1961/1962 (p. 311) produziu um texto sobre liderança e administração escolar, o qual iniciou com a seguinte epígrafe: “o chefe nasce com suas qualidades de liderança ou essas qualidades são adquiridas? ”. Essa frase situa a motivação da obra, apresentando um texto totalmente influenciado pela renovação pedagógica, pelas discussões e pelos conceitos que estavam sendo realizados no período, focando em idealizar reflexões acerca do papel do diretor enquanto líder: “É preciso distinguir, em primeiro lugar, o espírito dominante, imperativo, do demagogo e do verdadeiro líder. Este último, que é do interesse para o nosso estudo...”.

Essas discussões, bem como as que foram verificadas no Capítulo 3, evidenciaram o movimento político e intelectual, marcando debates, com respostas na promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 e ainda gerando produções, como verificado no Boletim de 1961/1962, entre outras manifestações.

Sander (2007), em relação a essas mudanças ocorridas nas últimas décadas, sobre o aspecto da administração escolar, ratifica que:

O exame das reformas, alicerçadas no movimento neoliberal da globalização econômica e comercial, revela uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo comercial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a flexibilização laboral [...] (SANDER, 2007, p. 69).

Diante disso, a administração é engendrada como um fenômeno global e complexo, com muitas possibilidades de análises, articuladas de maneira síncronas entre si (FRAZÃO, 2018). Dessa forma, compreendem-se e analisam-se as representações das práticas das diretoras Eliana Casagrande e Neiva Tolotti, que, ao iniciarem suas funções a partir de 1965, foram influenciadas diretamente pelas construções, pelos conceitos e discursos acerca do cargo, uma vez que esses movimentos iniciados na década de 1960 tardaram até serem concebidos, externados e executados por elas, em virtude do tempo e espaço.

O foco das análises do tema proposto não foram os Boletins e as Revistas do Ensino, mas sim as memórias, que, ao serem visitadas, em especial das últimas entrevistadas citadas, tiveram uma recorrência de lembranças, sendo possível afirmar que tais materiais foram produções associadas às representações das práticas de administração escolar, além de apresentarem uma fonte inesgotável de possibilidades.

O Boletim de 1963-1966 apresenta um texto sobre as “Possibilidades de realização, por parte do professor, de outras tarefas paralelas à função docente” (CPOE/RS, 1965, p. 81). Em sua introdução, coloca que “todo aquele que escolhe o MAGISTÉRIO, como carreira, assume a in’ludível obrigação de se conduzir de acordo com os ideais da profissão, na plena consciência de sua responsabilidade na sociedade em que vive”. Como responsabilidades do educador, apresenta o aperfeiçoamento pessoal e profissional e o planejar e orientar a educação de acordo com as necessidades e aspirações; assim, de acordo com o órgão, estariam todos contribuindo para o atingimento da obra educacional. Para realização dessa obra, via o professor primário como elemento primordial (CPOE/RS, 1965, p. 81).

Sobre a carreira do professor, o estado integrava as diretrizes pedagógicas da Secretaria da Educação e Cultura, as normas da Lei n.º 4024, de 20/12/61. Tendo em vista o discurso sobre as responsabilidades do educador, o CPOE/RS realizou uma pesquisa para verificar a possibilidade de realização, por parte do professor, de outras tarefas paralelas à função docente,

e apresentou no Boletim os resultados. Apontam-se alguns resultados, relacionados ao cargo de direção de escola.

Tal pesquisa foi realizada com professores das escolas da capital e do interior, ficando a critério das Delegacias Regionais de Ensino a seleção das unidades, totalizando um número de 831 questionários respondidos no interior. A respeito do interesse no desempenho de outras tarefas, paralelas à função docente, o resultado da pesquisa realizada pelo CPOE/RS demonstrou que 80% dos professores tinham interesse por desempenhar a função de direção e que ela deveria ocorrer em outros horários, que não dentro do horário de atividades escolares.

Além disso, foi congruente a necessidade de uma remuneração extra e atenção a um preparo específico para ocupação do cargo de direção por meio de cursos intensivos: “Há, por parte tanto dos professores da Capital, como do Interior, a conscientização de que precisam receber uma preparação especial para levar a cabo com êxito, um trabalho dessa envergadura” (CPOE/RS, 1965, p. 91).

É possível, a partir desse resultado exposto, refletir que as escolas no interior do estado tinham diferentes funcionamentos e que esses resultados não exprimem algumas realidades. Além disso, questiona-se se algumas diretoras, ao responderem o questionário, respondiam-no com a visão de professoras ou diretoras, já que acumulavam funções, e se o número de respondentes correspondia à realidade da educação gaúcha da época.

Para Le Goff (2012), é importante que o historiador observe a origem de um documento, pois ele é resultado de uma produção selecionada. Ou seja, “o documento não é inocente”, dessa forma, devem-se questionar os acervos, visto que “o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado tanto para impor uma imagem desse passado como para dizer ‘a verdade’” (LE GOFF, 2012, p. 167).

Há silêncios que, mesmo existentes, devem ser expostos para que se possa explicar o estranhamento de certos fatos e discursos ou compreender que “os discursos inscritos nesses impressos produzem formas de ver, falar, pensar e de agir, ou seja, conformam o espaço no qual se pretendia que as ações e o comportamento de pessoas e de instituições transcorressem” (QUADROS, 2006, p. 278).

Sobre tarefas paralelas às atividades dos professores, as diretoras Neiva Tolotti e Eliana Casagrande, que assumiram suas funções em 1965 e 1966, respectivamente, pontuam: “*Eu era professora e diretora, naquela época as escolas menores não tinham só diretores, isso veio a ocorrer depois, conforme a escola foi crescendo em número de alunos*” (ELIANA CASAGRANDE, 2020); “*Eu era diretora, mas, em casos de licenças saúde, não tinha professores suficiente na escola, e eu ia pra sala de aula*” (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Logo, se, nas escolas isoladas, o cargo era implícito, por estarem atuando sozinhas, tomando, assim, para si as atividades burocráticas de administração, além das atividades como professora, verifica-se que também nos grupos escolares, mesmo tendo o cargo de diretora formalizado, as atividades de professora eram realizadas em concomitância com as administrativas, embora por motivos diferentes como explorado a seguir.

Para que se possa pensar nas práticas exercidas pelas diretoras, faz-se importante repensar as representações acerca dos grupos escolares em que elas atuaram, pois tais instituições produziram uma cultura escolar própria e, portanto, também foram produtoras de práticas de administração escolar singulares.

Para Viñao Frago (1995), a cultura escolar recobre as diferentes manifestações das práticas instauradas no interior das escolas, transitando de alunos a professores, de normas a teorias, em que espaço e tempo são dimensões neutras na educação. A cultura escolar, para o autor, varia de acordo com a instituição investigada, por isso se utiliza da acepção de *culturas escolares*, pois haveria tantas culturas escolares como escola; por isso é necessário de forma mais ampla compreender o contexto de cada escola.

O Grupo Escolar Irmão Egídio Fabris iniciou suas atividades em 25 de abril de 1962³⁸. Neiva Tolotti iniciou como diretora de escola em 1965, permanecendo até 1974. O grupo escolar era pequeno, porém com uma estrutura bem organizada e um pátio enorme. Contava com quatro salas de aulas grandes, uma sala de aula para o Jardim da Infância, uma biblioteca organizada por Neiva Tolotti, dois banheiros, uma cozinha e uma sala de uso administrativo. Na sala administrativa, ficava toda a documentação dos alunos, com armários e gavetas. Havia quatro professoras, a diretora Neiva Tolotti, uma doméstica (responsável pela limpeza e em fazer a merenda dos estudantes) e cerca de cinquenta alunos.

Sobre sua rotina diária na escola, Neiva Tolotti, ao chegar ao local, primeiramente caso tivesse turmas, atendia seus alunos. Caso contrário, ia para a sala administrativa, onde checava os pontos, os materiais dos professores e ficava à sua disposição. Além disso, organizava-se

³⁸ “Através do Decreto nº 13486, de 25 de abril de 1962, criou-se o estabelecimento de ensino denominado: Escolas Reunidas na Zona do Campo da Aviação, por estar localizado nas proximidades do antigo aeroclube. Em 07 de março de 1964, pelo Decreto nº 16502, foi transformado em Grupo Escolar e pelo Decreto nº 17268, de 09 de abril de 1965, passou a denominar-se ‘Grupo Escolar Irmão Egídio Fabris’. Em 14 de maio de 1979, pelo Decreto nº 28787, mudou para ‘Escola Estadual Irmão Egídio Fabris – 1ª a 4ª Série’. Com a Portaria nº 26185, de 17 de setembro de 1982, mudou para ‘Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Irmão Egídio Fabris’. Em 11 de janeiro de 1996, pela Portaria nº 00017, mudou para ‘Escola Estadual de 1º Grau Irmão Egídio Fabris’. A partir de 15 de dezembro de 2000, com a Portaria nº 00314, mudou para o seu atual nome ‘Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmão Egídio Fabris’. O nome é em homenagem a Egídio Fabris, irmão marista nascido em Bento Gonçalves” (DAL PIZZOL, 2014, p. 80-81).

para ir até a Delegacia Regional de Ensino quando necessário ou quando era chamada dentro do seu horário de trabalho, que ficava em média em dois turnos.

Cabia a Neiva Tolotti, a organização da classificação das séries dos alunos, assim como orientar as professoras com relação aos conteúdos. Ela recebia da Delegacia uma Instrução do que realizar de atividades anualmente, junto com um calendário, que ia desde atividades de recapitulação, conteúdos novos até datas comemorativas. Rememora que a Delegacia Regional de Ensino enviava em folhas mimeografadas diversas informações, orientações, resoluções e pareceres, e até mesmo questões que envolviam a legislação da educação primária.

Todos os anos, como diretora, deveria realizar o Plano Anual de Direção, que era composto por objetivos gerais e específicos, atividades, projetos pedagógicos, reuniões de pais, reuniões com professores, previsão de reforma estrutural no prédio, círculo de pais e mestres, tudo que ela como diretora iria fazer no ano. Ela fazia em conjunto com uma colega diretora, pois, segundo ela, *“era muita coisa, e não queria esquecer de colocar nada, uma lembrava de uma coisa, era muita coisa que tinha que colocar...”* (NEIVA TOLOTTI, 2020).

O Plano tinha rigor e prazo e deveria ser entregue à Delegacia Regional de Ensino. Ela ressalta que nunca teve retorno desses planos e que não sabe se eles de fato tinham utilidade ou eram *“mais um documento engavetado, não sabíamos se era bom ou ruim”* (NEIVA TOLOTTI, 2020). Sobre esse controle do trabalho de professores e diretores:

tanto os orientadores da educação primária, quanto os diretores de escolas, não escapavam ao rigoroso controle dos técnicos do CPOE/RS, que exigiam o planejamento anual do trabalho, relatórios e quadros demonstrativos mensais das atividades de orientação. Esses registros eram objeto de atenção da Secção de Orientação do Ensino, que procedia à verificação da documentação recebida [...] (QUADROS, 2006, p. 194).

Tais documentos e fiscalização eram realizados pelos técnicos da Delegacia Regional de Ensino. Ela relembra que recebia visitas e era fiscalizada pelo trabalho realizado, entre as principais cobranças, estava o preenchimento adequado do Livro Ponto, as Atas de Reuniões e o preenchimento dos Boletins Estatísticos, a aplicação das provas aos alunos, entre outros que não se recorda. Ainda conforme Quadros (2006), essa documentação instituiu-se como um dispositivo de vigilância.

Dessa forma, com relação a documentos e orientações, destaca-se a atenção para uma publicação sobre o Plano de Direção na Revista do Ensino de nº 74, de março de 1961, na qual foi possível identificar, no sumário, no campo Administração Escolar, o título “Plano de

Direção”, que consta na página nº 24, sendo possível cogitar a hipótese de que ele orientava as diretoras na realização.

Ainda sobre a Revista do Ensino, entusiasmada relembra:

Eu adorava essa Revista... eu gostava da Revista, mas de repente desapareceu. Tinha um pouco de tudo, assuntos de direção, aulas. Cada uma lia aquilo que lhe interessava, mas, no geral, quando se tratava de assunto de direção, todas liam. Tinha muito conceito, mas não recebíamos todos os meses. [...] Eu tenho saudades daquelas revistas. Todos recebiam com alegria, era muito boa (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Neiva Tolotti, para organizar a rotina escolar, realizava diversos formatos de reuniões, com professoras, pais e comunidade. Para cada contexto, utilizava uma pauta e um formato:

Com os professores, no início do ano, em fevereiro, fazia a reunião para distribuir as classes, cada professora ficava com uma série, eu que decidia, e quando faltava professora, ficava com a turma que sobrava [...]. Fazia reuniões sempre que recebia “ordens” da Delegacia de Ensino, quando as mesmas eram dirigidas as professoras, e já repassava, essas não tinham uma rotina específica, assim como quando precisa reunir todas para falar de situações que não estavam corretas ocorrendo na escola. Fazia reunião com os pais, na entrega de boletins, mas os pais falavam era com as professoras em caso de situações de problemas de aprendizado ou faltas. E os professores tinham liberdade de falar com os pais (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Como dificuldades, aponta que havia poucas professoras, professoras não preparadas, muito jovens, e, portanto, cabia a ela muitas orientações. Além disso, coloca que teve uma professora que não ensinava nada aos alunos, porém ela não se sentia com autonomia para solicitar a transferência delas.

Rememora que, no final de um ano letivo, uma mãe bateu na porta da sua casa para reclamar que a filha havia tirado notas dez no ano todo, porém não sabia ler nada. Ela, encabulada, não sabia nem o que dizer para a mãe, mas se sentiu culpada por não ter ido até a Delegacia Regional de Ensino sinalizar a situação, que já era de conhecimento dela.

Sobre as questões de saúde inadequadas, com alunos sem higiene, pobres, sem condições financeiras, ela rememora:

Tínhamos um aluno com sarna na escola, eu tive que me informar como resolver e chamei a mãe para instruir, além de dizer para ficar em casa, se não iria passar sarna para os demais. Outra vez, tive um aluno que tinha um cheiro muito ruim, nenhuma criança chegava perto, também chamei a mãe, e falei que banho tinha que ser todos os dias, com água e sabão, e que também a roupa tinha que ser trocada por roupas limpas, eram alunos muito pobres, com pais sem instrução nenhuma (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Sobre outras atividades, pode-se observar que outras ações, que não pedagógicas,

pertenciam à rotina da escola. Sobre esse fator, Ribeiro (1952) ressalta que a função da escola não se reduz somente aos professores em situações escolares, mas, sim, somam-se às necessidades de desenvolvimento social dos sujeitos.

A escola deve ser um meio favorável à criação de bons hábitos, não só os de estudo, como os da vida comum. Entram forçosamente neste quadro, os de higiene, de pontualidade, de trato urbano, e outros, bem como as noções de direitos e deveres. Tudo isso ultrapassa o simples trabalho docente (RIBEIRO, 1952, p. 8).

Ainda sobre sua função e as dificuldades, via a legislação da época como *“burocrática e confusa”*, pois muito do que era previsto na Lei não era colocado em prática. Para estudar a legislação, a Delegacia Regional reunia tanto professores quanto diretores em grupos para formações específicas na legislação, ou, ainda, quando havia os encontros e seminários, sempre havia como pauta assuntos voltados à compreensão da legislação.

Sobre a função burocrática de um administrador escolar, Ribeiro (1952) aponta que cabe ao diretor zelar pela execução da lei, tanto no controle quanto no cumprimento, mesmo que seu reforço possa podar iniciativas positivas e negativas.

Neiva Tolotti aponta que o seu relacionamento com as professoras era tranquilo, mas remete que isso se dava pelo fato de ela não se indispor com nenhuma, e na atualidade reconhece muitas atitudes que deveria ter tomado e não o fizera, assim como não remetia situações para a Delegacia Regional de Ensino. *“Na minha frente elas gostavam de mim, mas vai saber pelas costas o que elas falavam, pois nem sempre eu fazia as vontades delas”* (NEIVA TOLOTTI, 2020).

O cargo de direção impõe relações de poder e marca as práticas no espaço escolar; exercer essa função requer uma interação com egos, interesses e questões pessoais. Essas dificuldades foram apontadas por Ribeiro (1952, p. 103):

Nada mais fácil do que a sabotagem na empresa escolar. Dê-se ao professor a melhor orientação de trabalho e ele poderá, com alguma habilidade, sabotá-la toda, sem que se possa acusa-lo directamente. Por isso, jamais vencerá o administrador escolar que não estiver em condições de conquistar a boa vontade dos seus auxiliares.

O autor, ao conceituar a função do administrador escola, divide-a em funções pedagógicas, sociais e burocráticas. A função pedagógica pode ser compreendida a partir de dois pontos: o trato do professor com o aluno e com outros professores. É necessário que haja harmonia dentro dessas relações, e estabelecê-las é responsabilidade do diretor de escola. *“Se a escola tem obrigação de, acima de tudo, formar caracteres, é claro que, à base dessa formação,*

deverá estar uma unidade de vistas que leve o trabalho escolar a um máximo de harmonia” (RIBEIRO, 1952, p. 7).

Além da harmonia, Neiva Tolotti presava pelo bom relacionamento com a comunidade, pois, conforme aponta, “*a comunidade via o diretor como alguém que encaminha os filhos, pois o papel da escola era direcionar os filhos dessas famílias que tinham perspectiva de crescimento*” (NEIVA TOLOTTI, 2020). Nesse contexto, rememora o Círculo de Pais e Mestres e os projetos que a comunidade auxiliava a realizar para arrecadar dinheiro para a escola, principalmente em eventos festivos, como a Festa de São João:

[...] tem uma coisa que eu quero dizer, é sobre a festa de São João. Nós angariávamos dinheiro na Festa de São, por quê? Porque nós fazíamos a ‘festa’ na escola, os pais, a diretoria do círculo de pais e mestres era muito boa, todos se envolviam e colaboravam, fazendo todas as coisas para vender. Vendíamos tudo, e assim arrecadávamos dinheiro para a escola. Eu que ficava responsável pelo dinheiro, e investia em pequenas ações para a escola (NEIVA TOLOTTI, 2020).

A respeito dos saberes indispensáveis para a função de diretora, Neiva Tolotti enfatiza: “*autoridade, segurança, sabedoria*”. Para ela, a autoridade impõe respeito, a segurança faz buscar alternativas para os problemas, e a sabedoria faz buscar informações sobre o cargo que ocupa, para de maneira legal e correta aplicar as atividades.

Ser diretora de uma escola é assumir a responsabilidade de uma diretora no que diz respeito em primeiro lugar aos alunos, com os professores, com a estrutura física da escola, o papel da educação permeia esse cargo, e nos dias atuais o papel da educação está em segundo plano, o que deixa o professor e o diretor profissionais desvalorizados. Havia amor na Educação (NEIVA TOLOTTI, 2020).

Reconhecer seu trabalho como relevante naquela comunidade e escola, enquanto professora e diretora, é reafirmar sua capacidade enquanto mulher e administradora. Atuar em situações adversas, acreditar que não estava preparada para a função, conseguir ser professora e diretora, inicialmente não receber diferença de salário e atuar mais do que seu horário requeria foram algumas das vivências dessa diretora. Dessa forma, segue-se com a afirmação na constituição da professora que se torna diretora. Uma constituição que ocorreu a partir de circunstâncias não previstas, mas que, ao ser realizada, consolidou uma experiência tão marcante, que ela rememora com detalhes e significação que impressionam.

Essa experiência constituiu uma identidade profissional e pessoal, num espaço de conflitos, de maneiras de ser e estar na profissão; logo, analisar outras representações das práticas de administração escolar construídas em um outro contexto contribui para se refletir sobre outras construções e possibilidade de análises das culturas escolares.

Eliana Casagrande passou grande parte da sua carreira como diretora de escola, afirmou que *“como professora, me sentia melhor como diretora”*. Sua trajetória, como já verificado, foi marcada por uma liderança contínua e com grandes conquistas. Tudo isso, ela avalia, desde sua primeira experiência como diretora de escola, iniciada em 1966 e ao longo da década de 1960.

Eliana Casagrande, ainda no seu primeiro ano de atuação como professora, assumiu como diretora no Grupo Escolar Km2³⁹, que, na ocasião, apresentava em seu quadro de funcionários quatro professoras e uma doméstica, uma configuração similar ao Grupo Escolar Egídio Fabris, administrado por Neiva Tolotti.

A escola foi instalada nesse local mais isolado em virtude do 1º Batalhão Ferroviário ter se instalado na região do Km2, portanto para atender a uma grande parcela dos filhos dos militares, além dos moradores da redondeza.

A estrutura era pequena, de material, construída com auxílio do 1º Batalhão. Composta por três salas de aula, dois banheiros, uma sala administrativa, para a direção e professores, e para a guarda dos documentos escolares. Também tinha uma quadra de esportes, construída pelos oficiais, para uso deles e dos alunos. Atendia inicialmente cerca de 100 alunos, porém o número foi aumentando, ampliando a estrutura da escola, o que também a possibilitou, após dois anos, atuar somente como diretora.

Durante seus dois primeiros anos, para que pudesse ministrar aulas para alunos da 4ª e 5ª séries e ser diretora, levava muitas atividades para realizar em casa, além de trabalhar sem remuneração em mais de um turno da escola, mesmo sua contratação sendo de 20h/semana. As atividades que fazia em casa eram de preenchimentos de documentos, como atas e boletins dos alunos. Quando ficava um período a mais na escola, era para atender pais e alunos, além de planejar suas aulas.

Pontua que o trabalho foi aumentando, e a escola passou a ter mais de 150 alunos e seis professores. Isso proporcionou a ela construir novamente uma estrutura ao lado, composta por uma cozinha com refeitório, uma sala de aula para o Jardim de Infância, e uma sala de depósito para os alimentos, ampliando essa estrutura na sua gestão. Essa construção foi realizada com

³⁹ O Grupo Escolar Km2 foi transferido para a Escola Estadual de Ensino Fundamental Major José Colombo Morganti, criada pelo Decreto Estadual nº 19.599, de 14 de abril de 1969, reclassificada pelo Decreto Estadual nº 19.818, de 13 de agosto de 1969, classificada pelo Decreto Estadual nº 20.661, de 9 de novembro de 1970, denominada pelo Decreto Estadual nº 20.935, de 22 de janeiro de 1971, reorganizada pela Portaria SE nº 63.636, de 2 fevereiro de 2001. Pelo Decreto de nº 45.174, de 20 de julho de 2007 foi extinta (RIO GRANDE DO SUL, 2007).

auxílio dos soldados do 1º Batalhão, após o pedido formalizado para a Delegacia Regional de Ensino e para o Batalhão.

Para Eliana Casagrande, o diretor de escola era, antes de mais nada, um líder:

A vontade de fazer as coisas diferentes [...] desde o magistério, eu já me destacava. Gostava de inovar. Todas as escolas que passei, construí e fiz coisas diferentes. Sempre me destaquei pela minha liderança, um diretor, antes de tudo, deve ser um líder (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Carneiro Leão, ainda na década de 1940, já identificava o administrador escolar como um líder, e introduziu o tema no país, percebendo a necessidade de sistematizar os conhecimentos e as práticas de administração da educação. Para o autor, o diretor deveria ser renovador, conhecedor da educação, ser diplomático na solução de regimento dos funcionários, ser “coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações [...]” (LEÃO, 1945, p. 167).

Além do Boletim de 1961/1962, que produziu um texto sobre o administrador escolar e sua liderança, aponta-se também a produção sobre o tema, realizada pela Revista do Ensino, do ano de 1965, com o título: “O diretor um líder da escola”, escrita pela professora Paulina Vissoky.

De fato, e por direito, deve o diretor merecer a liderança de seu grupo, na escola. Só então, de forma construtiva, ele será solicitado a atender as necessidades individuais de cada um dos componentes da escola, seja do professor de cada uma das disciplinas, do aluno, dos pais do aluno, do servente ou em particular de qualquer auxiliar de administração (REVISTA DO ENSINO, 1965, p. 56).

Discursos como esses produzem verdades e também fazem parte da constituição da identidade profissional. Eliana Casagrande, além de realizar muitas formações enquanto diretora de escola, relata que estudava sobre administração escolar:

Já no curso normal, eu me identifiquei com a matéria de administração escolar [...] nas Revistas de Ensino sempre vinha alguma coisa sobre o tema, e quando a Revista não chegava na escola, eu achava uma pena, ficava tentando com outras colegas. Eu também me associei à ANPAE, tudo de mais moderno eu sabia através dessa associação (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Chartier (1999) alerta para os discursos em obras, colocando que eles só existem quando materializados, transmitidos e narrados. Para compreendê-los, convém também decifrar com rigor as produções que os fundamentam e comunicam.

É possível afirmar, pelas narrativas de Eliana Casagrande, que ela apresenta um perfil muito próximo com a teoria clássica de 1960 e algumas análises realizadas nos documentos. De todas as diretoras, foi a única que cursou graduação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar, sendo influenciada a realizá-lo em virtude do cargo que ocupava e também pela afinidade com as funções. *“Curso Administração Escolar me deu muita visão sobre o cargo”*, afirma ela.

Como dificuldades, não as via como tal, coloca que *“havia desafios”*, que no início ia *“fazendo e aprendendo”*. Um dos desafios que aborda era organizar seu tempo para o cumprimento das atividades, e também com área de supervisão da escola e pedagógica, pois tinha mais afinidade as questões burocráticas.

Como diretora de uma escola pequena, Eliana Casagrande, por meio das suas táticas, desenvolvia as atividades pedagógicas utilizando-se das próprias professoras para fazê-las, *“o grupo era pequeno e muito participativo, trocávamos muitas ideias”* (ELIANA CASAGRANDE, 2020). Nas demais escolas, por haver uma equipe maior, conseguia dividir as tarefas com a equipe diretiva.

Sobre suas atividades na década de 1960, coloca que a Delegacia Regional de Ensino informava o que deveria ser feito, mas não dizia como. Porém, ela tinha como referência que o diretor de escola *“fazia tudo”*, dava aula, conferia as chamadas dos professores, o ponto, fazia as atas das reuniões, entre outras.

Afirma que sua atuação e formação como professora contribuíram muito para sua constituição e atuação como diretora, e que ia mudando sua forma de administrar e liderar, de acordo com o momento e a escola: *“lidava com públicos muitos diferentes, tanto com alunos, quanto professores e pais, fui durona, muito durona, mas tinha um lado afetuoso, dependia muito da ocasião”* (ELIANA CASAGRANDE, 2020). A experiência, segundo ela, foi imprescindível para seu desenvolvimento.

Exercer a função de administradora escolar tinha um significado e uma representação de autoridade, tanto para os alunos como para a comunidade: *“na comunidade, eu tinha muito prestígio, inclusive, ainda nos dias atuais sou lembrada e chamada de diretora e não professora”* (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Eliana Casagrande relembra que muitas datas eram comemoradas pela escola e que mantinha uma prática bem patriota, pois, segundo ela, valorizava essas questões. Dessa forma, uma vez por semana, os alunos hasteavam e arriavam a bandeira e cantavam o hino nacional.

Na década de 1960, a Ditadura Militar alterou o cenário brasileiro, provocando algumas mudanças sociais, limitando alguns atos de liberdade. Eliana Casagrande não se recorda de ter sofrido interferência do Estado ou da política em suas ações em virtude da Ditadura.

Relembra que ela organizava o ensino primário da escola da seguinte forma: do Jardim de infância ao 3º ano, eram turmas independentes e com uma professora cada, e o 4º e 5º ano eram ministrados junto com uma única professora, devido ao baixo número de alunos que essas turmas tinham, devido a transferências e desistências.

Sobre o planejamento das aulas, vinham da Delegacia as orientações, e o registro ficava no diário de classe, como uma prestação de contas sobre o que era ministrado, pois cabia à diretora verificar. O planejamento das professoras iniciava com a programação mensal, e durante a semana era revisado e acrescentado conforme a necessidade, cabendo à diretora revisar e validar.

Fazíamos reuniões semanais, no sábado ou em dia da semana. Nessas reuniões discutíamos o planejamento e também as dificuldades dos alunos, como eu não era muito boa em supervisão pedagógica, usava essa estratégia para discutirmos e resolvermos juntas. Nas reuniões também discutíamos as orientações que vinham da Delegacia. Éramos poucas, então tudo era muito tranquilo de administrar (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Para a entrega dos boletins e relações com os pais, havia uma reunião mensal, conduzida pela diretora; segundo ela, pelo pequeno número de alunos, ela conseguia fazer esse papel sozinha.

Entre atividades administrativas, assim como a diretora Neiva Tolotti, também lembra que era responsável pela organização e solicitação da merenda dos alunos.

Enxergava-se como uma administradora questionadora e responsável em tomar as decisões da escola, portanto, com uma certa autonomia em algumas decisões. Segundo ela, suas relações políticas a auxiliavam a realizar as demandas da escola, como, por exemplo, a ampliação do Grupo Escolar Km2.

Para Eliana Casagrande, para ser um diretor de escola:

Em primeiro lugar não pode faltar liderança, ser um líder. Ter um bom relacionamento com as pessoas, alunos, professores e sociedade, para lidar com os desafios [...] Ser político, e não partidário. Conquistar as pessoas, para conquistar as coisas. Respeitar e ser respeitado. Ser diretora significa muita responsabilidade, naquela época éramos respeitadas. Hoje eu não seria diretora... (pausa) eu acho (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

Para ela, o papel da educação nos anos 60 era muito valorizado. A representação dos diretores para a comunidade era de autoridade, os diretores de escola só não eram mais respeitados que o padre e o prefeito, após esses, a figura do diretor era suntuosa.

A minha trajetória como professora e diretora culminou para que eu assumisse como Delegada de Educação, que, apesar de ser um cargo político, não tenho dúvidas que o que me fez chegar até ele foi minha experiência no cargo de diretora que iniciou ainda nos anos 60 e me tornou em que sou até hoje (ELIANA CASAGRANDE, 2020).

A partir disso, compreende-se que as táticas foram os pilares das práticas de administração das diretoras e, conforme Certeau (1994), foi por meio das táticas que desenvolveram suas maneiras de fazer, além da experiência que ia permitindo conhecimento. Dessa forma, as táticas foram manifestações de dependência entre conhecimento e necessidade, desenvolvidas ao longo de suas carreiras.

Ao longo do capítulo, por meio das seções, tentou-se responder aos os objetivos específicos, relacionados às trajetórias, aos processos formativos, ao perfil e à identidade de um diretor de escola, entendendo que todos estão relacionados e imbricados com a compreensão das representações das práticas e administração produzidas pelas entrevistadas.

Assim, foi possível verificar os fios que teceram tais conjecturas, não objetivando um sentido linear, mas procurando constatar os vestígios de práticas de administração escolar, a partir das memórias e dos documentos de diretoras de escola primária do município de Bento Gonçalves, na década de 1960.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não existem trajetórias perfeitas, se você conhece alguma, é porque não conhece a narrativa completa. Aliás, a única história completa que conhecemos é a nossa.”
(BELOTTE, 2020)

Foi com a certeza da importância de compreender as histórias do passado que transitei no significado das condições do presente, fazendo uma reflexão sobre a função que exerço, enquanto Gestora Educacional, e que procurei tecer as narrativas que tramam esta dissertação, sobretudo as considerações finais.

Desde então, a cada construção teórica, conceito mobilizado, entrevista realizada e analisada, tenho desenvolvido, além do aprendizado, uma sensibilidade para a figura do diretor de escola. Como considerei inicialmente nesta dissertação, concluo que atribui um sentido novo a minha carreira.

Esse sentido foi construído a partir das narrativas das entrevistadas, tendo como viés a História Cultural, uma possibilidade que supõe muitos caminhos. Entre eles, a percepção de que é plausível compreender como os diferentes sujeitos que participaram do processo histórico educacional deram sentido ao mundo que era o deles, a partir das suas práticas cotidianas, das suas percepções e dos modos de compreender as ações que constituíram suas trajetórias. Tais trajetórias foram feitas de histórias, incomparáveis e singulares.

O cargo de gestora escolar que ocupo motivou-me na busca por elementos e conceitos que fizeram parte da constituição dessa história. As narrativas das entrevistadas e a análise dos documentos proporcionaram-me uma reflexão e compreensão da minha constituição e identidade, enquanto profissional da educação.

Nesse processo, após a construção teórica, iniciei minhas análises a partir das trajetórias das diretoras, compreendendo como se constituíram, quais foram os saberes que as tornaram diretoras, para aí reconhecer suas práticas escolares de administração. Nesse processo, não objetivei uma história linear ou a construção de um jogo de xadrez, no qual a lógica pressupõe a chegada, mas muito mais uma *colcha de retalhos*, com histórias diferentes, que juntas formam uma fonte inesgotável de coerências e sentimentos.

Optar pelo caminho metodológico da História Oral fez-me compreender que essa *colcha de retalhos* composta por memórias apresenta suas limitações, já que a memória não são as

histórias – elas se relacionam, mas são distintas. Cobertas de vivências e significados, a partir do presente foram costuradas entre lembranças e esquecimentos, passando a ser vida. Esse foi o meu maior desafio, dar vida para as narrativas de memórias das entrevistadas, as quais, ao serem entrelaçadas com a história da educação, foram me despertando inquietações, mas também sinalizando frustrações, à medida que encontrava dificuldades em realizar as entrevistas e a pesquisa, como a ausência de arquivos e documentos escolares.

Essas frustrações foram sendo subtraídas, a partir da compreensão de que as instituições escolares se constituíram por meio das suas culturas escolares, por meio de um sistema de práticas exercidas por sujeitos, envolvendo contextos com conceitos, instrumentos e discursos.

Considerando os documentos e as narrativas de diretoras de escolas primárias no município de Bento Gonçalves na década de 1960, foi possível discutir como se deu o processo de constituição, as representações das práticas de administração escolar e a trajetória formativa das entrevistadas. Dessa forma, o objetivo de analisar essas representações foi alcançado à medida que, por meio das entrevistas, foi sendo identificado o processo que constituiu as professoras enquanto diretoras de escola. Pelas narrativas, assim como pelos documentos, como os Boletins de CPOE/RS e as RE/RS, foi possível compreender os processos que as formaram, além de cumprir o objetivo de identificar, por meio das memórias, as representações das práticas de direção de escola, na década de 1960, em Bento Gonçalves.

No que tange à administração escolar, verificou-se que seu campo conceitual, na década de 1960, foi fértil quanto ao movimento e à organização no campo teórico da administração da educação. Destacam-se o pioneirismo e o protagonismo da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), atualmente Associação Nacional de Política e Administração da Educação, que foi fundada em 1961, durante a realização do I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, com o propósito de sistematizar as práticas desse campo acadêmico, além de ser referência para a formação de administradores escolares, como identificado em documentos e certificados de uma das entrevistadas.

No Rio Grande do Sul, o Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais produziu os Boletins, inscritos em formato de discurso, que produziam sentido, com regras, legislação, pesquisas e orientações voltadas ao magistério. Nesse âmbito, identificou-se que, além da legislação que era apresentada nos boletins, muitos ofícios e diretrizes eram voltados aos diretores de escola, com orientações e determinações acerca da educação do estado, além de textos sobre o tema de liderança e direção de escola. Porém, esse documento era mais direcionado às Delegacias de Ensino. Por parte das entrevistadas, os apontamentos foram em receber orientações e legislação em páginas mimeografadas, além de uma pequena lembrança

dos Boletins. Conforme as entrevistas, as legislações e orientações eram cumpridas com rigor, constando evidências em atas e boletins estatísticos das escolas.

Dessa forma, as condições de existência do CPOE/RS relacionaram-se também diretamente à produção de conhecimento acerca da administração escolar dos grupos escolares do estado, muito embora as publicações fossem mais voltadas aos professores. Cabia, então, às diretoras supervisionar e orientar o trabalho de sala de aula, portanto, as ações desenvolvidas, inscreveram-se em relações de poder/saber e de governabilidade no âmbito da educação.

As Revistas do Ensino tiveram importância para a educação do município, além de serem narradas como um documento que auxiliou as professoras do período, também foram apontadas como instrumentos de auxílio às diretoras de escola. No levantamento dos assuntos pertinentes à administração escolar e à direção de escola, evidenciou-se que apenas os anos de 1964, 1966, 1968 e 1970 não apresentaram temas voltados especificamente à administração escolar.

Muito embora o foco das análises não tenha sido somente os Boletins e as Revistas do Ensino, é possível afirmar que há riqueza de material sobre o tema nesses documentos, o que torna possível a percepção de que os discursos que proliferaram pelo CPOE/RS podem ser providos como um amplo campo de manifestação dos discursos da reforma educacional, da Escola Nova, da forma como a educação foi sendo produzida ao longo do tempo, e ainda de como as professoras foram se tornando diretoras, mediante a textura de diferentes práticas sociais e escolares, além das institucionais.

Nas trajetórias das entrevistadas, as experiências atreladas às vivências, enquanto professoras, foram bem evidenciadas e apontadas como referências até se tornarem diretoras de escola. Experiências essas que marcaram o início de suas carreiras, como o curso normal e a importância na escolha da profissão, demonstrando satisfação e identificação com o magistério, o que permitiu que elas conciliassem carreira e profissão, marcando também a inserção e importância da presença feminina no mundo do trabalho, na década de 1960.

O percurso como diretoras de escola ocorreu por contextos diferentes entre as entrevistadas. Maria Claudete Ferrari e Neiva Tolotti dividiram parte das suas trajetórias profissionais ao atuarem como professoras e diretoras, ao contrário de Eliana Casagrande, que, ao se identificar muito com a função, permaneceu grande parte da sua carreira em direções de escola e em cargos de gestão. Todas constituíram famílias e se aposentaram como profissionais da educação, Eliana Casagrande e Maria Claudete Ferrari como diretoras.

A trajetória de cada uma das entrevistadas está entrelaçada às representações acerca da sua constituição profissional, que envolveu desde os processos formativos que as tornaram

diretoras até as práticas de administração que ratificaram em seus cargos e corroboram ainda com os dias atuais.

A formação como professoras no Curso Normal ocorreu na mesma instituição, vista por todas elas como sinônimo de qualidade e prestígio. O processo de formação profissional na carreira de diretora ocorreu por meio de cursos que na sua grande maioria abordavam conhecimentos técnicos e legais, ministrados pela Delegacia Regional de Ensino, subsidiada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, a experiência profissional como diretora levou Eliana Casagrande a cursar sua graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar, o que, pela narrativa, foi possível constatar que contribuiu muito para suas atuações seguintes, além dos saberes da experiência, que culminaram no cargo de Delegada de Ensino.

Os saberes da experiência foram adquiridos e processados por meio das dificuldades e dos questionamentos que emergiram das suas práticas, conduzindo-as num processo formativo que considerou instituições como a ANPAE e o CPOE/RS. Estas produziam discussões, orientações, disseminando os referenciais acerca do cargo. Todas as diretoras apontaram a RE/RS como um importante instrumento no desenvolvimento das suas práticas, além de cumprirem determinações e orientações oriundas do CPOE, disseminadas por meio da Delegacia Regional de Ensino.

A análise das narrativas apontou que a trajetória profissional das entrevistadas está fortemente imbricada com suas vivências familiares e escolares, e o fato de tornarem-se diretoras, com suas experiências pessoais e profissionais, além da vocação e identificação com o cargo, como apontou a trajetória da entrevistada Eliana Casagrande.

Para as diretoras entrevistadas, a família exerceu um papel decisivo no processo de escolha pela carreira no magistério, sendo o alicerce principal de sua formação, introduzindo-as na educação formal e ainda incentivando o seu crescimento. A figura da mulher professora e diretora, sendo vista como uma boa opção de profissão, foi marcada pelo desejo e incentivo das famílias pela carreira, marcando indícios de feminização.

Podemos afirmar que houve uma mescla, que caracterizou como cada professora se sentiu e disse ser diretora. O fato é que elas se tornaram diretoras, produzindo um desenvolvimento de competências profissionais, apropriando-se de dada cultura profissional e escolar, assim construindo sua identidade.

Importante refletir que o grupo social e familiar de convivência dessas mulheres era consequência do sentido atribuído pela decisão das famílias, de que estudassem em uma escola privada. Logo, isso também refletiu em suas experiências e escolhas, pois chegaram ao cargo

por indicação e também pelas relações que construíram. O processo de escolha das diretoras não seguia um padrão ou regulamentação, mas, como verificou-se, mesmo sem experiência, cada uma das diretoras, influenciadas pela função, seguiu uma trajetória que não somente as fez permanecerem no cargo, como transformou-as em administradoras.

Todas as diretoras apresentam um perfil multifuncional, conduzindo o trabalho pedagógico e administrativo burocrático das escolas, aproximando-se do perfil conceituado pelos autores de referência da época. Embora exercessem muitas funções, houve predominância de foco em cada uma delas. O perfil de Eliana Casagrande demonstrou um foco mais administrativo e burocrático, além da afinidade com esses âmbitos. As demais apresentaram o foco pedagógico mais visivelmente. Compreendo que o fato de Eliana Casagrande ter tido menos experiência em sala de aula e mais tempo como diretora impactou na apropriação das atividades burocráticas, além das relações com esse aspecto da profissão. As demais atuaram por mais tempo somente como professoras, preponderando o foco pedagógico.

No período de inicial das carreiras, nenhuma das professoras entrevistadas possuía graduação, não havia muitos profissionais com formação superior, bem como com especialização para atuar na direção de escola. Nesse sentido, muitas atuavam em mais de uma função, porém todas eram professoras, educadoras.

Além de destacar esses campos de discussões, compreende-se que o poder proporcionou e marcou a produção de práticas e saberes, em virtude de ser um espaço em que circulam autoridade, liderança e controle. Nesse sentido, identifiquei que o conjunto de representações de práticas que contribuíram para a constituição das culturas escolares desenvolveu-se por meio de estratégias e táticas, que deram início às apropriações, variando de acordo com os interesses que motivaram as diretoras, e também o contexto social e político.

As práticas de administração escolar, dentro de um contexto social político, foram influenciadas pelas estratégias da Secretaria da Educação, por intermédio do CPOE e das Delegacias regionais de Ensino, por meio de discursos oriundos de legislação, comunicações e orientações, o que permitiu que as diretoras fossem se apropriando e realizando-as.

Foi possível identificar, como primeiros vestígios de práticas de administração escolar na atuação da professora Maria Claudete Ferrari numa Escola Isolada, práticas de acúmulo de tarefas burocráticas e reunião com pais, além de suas aulas, utilizando suas horas vagas para cumprir suas funções.

Em comum, a atuação como professora em concomitância com a função da diretora também se dava nos grupos escolares, escolas em que as demais diretoras iniciaram suas funções. Essas situações iniciais submetiam-nas a trabalhar em carga horária extra, sem

remuneração.

Cabia às diretoras dos grupos escolares a organização da classificação das séries dos alunos, a orientação aos professores, as reuniões com pais, os planejamentos docentes, a interação com a Delegacia Regional de Ensino, a realização do Plano Anual de Direção, a participação de formações profissionais, o cuidado com o patrimônio e a estrutura física da escola, além do engajamento e relacionamento com a comunidade local.

Os modos de fazer, compreendidos com as táticas das diretoras, são semelhantes, porém o perfil e a identidade de cada uma mostram uma forma de fazer diferente, ou ainda, definem seu perfil como sendo mais pedagógico ou administrativo, situações que foram manifestadas numa relação de dependência entre conhecimento e necessidade, sofrendo mutações ao longo das suas carreiras.

Portanto, tem-se um paradoxo no âmbito da gestão educacional. Administrar escolas seria uma mediação entre o trabalho pedagógico e o administrativo? Ao nos aproximarmos das teorias clássicas, perceberam-se teorias liberais, buscando alternativas para administrar um modelo educacional democrático. Se, por um lado, reforça-se a necessidade de eficiência, produtividade, resultados, de outro, temos a necessidade de uma renovação da gestão pedagógica, questões que são muito discutidas atualmente e que, conforme verificamos, com representações no passado, ainda nos fazem discutir para compreender a identidade de um diretor de escola no presente.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2013, p. 34-88.

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, p. 13-31.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? Campinas: Autores Associados, 2007.

ALMEIDA, Jane Soares; SOARES, Marisa Soares. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. **Avaliação** (Campinas) vol. 17, n. 2, Sorocaba jul. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200013_Acesso em: 16 ago. 2020.

ANANIAS, Mauriceia. A Administração Escolar no Período Imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. São Paulo: Editora Alínea. 2012. p. 55-74.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas e no Nacional desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 102-123, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/art8_22e.pdf. Acesso: 20 jun. 2019.

ANDREOTTI, Azilde Lina. A administração escolar na Era Vargas. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Org.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. São Paulo: Editora Alínea. 2012.p. 103-124.

ANDREOTTI, Azilde Lina; GALLINDO, Jussara. A Administração Escolar no Nacional Desenvolvimentismo (1946 – 1964). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Org.). **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. São Paulo: Editora Alínea, 2012. p. 125-146.

BARROS, José D'Assunção. A história cultural e a contribuição de Roger Chartier. **Diálogos**, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 125-141. 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3055/305526860014.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BASTOS, M. H. C. As primaveras da Revista do Ensino: História de um projeto editorial (1951-1992). In: **A Revista do ensino do Rio Grande do Sul** (1939-1942): O Novo e o Nacional em Revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, M. H. C; CATANI, D. B. (Org.). **Educação em revista**: a imprensa pedagógica e a história da educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade:** lembrança de velhos. 12. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BOTO, Carlota. A História da educação pelo paradigma das práticas escolares: um convite à reflexão. In: ALVES, Claudia; MIGNOT, Ana Cristina. (Org.). **História e Historiografia da educação Ibero-Americana:** projetos, sujeitos e práticas. 1. ed. Rio de Janeiro: Quarteto / Faperj / SBHE, 2012. p. 137-154.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo.** Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-734.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** Sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília: 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 maio 2019.

BREJON, Moysés. Alguns aspectos da formação de Administradores Escolares. In: **Administração Escolar:** Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p. 41-59.

BURKE, Peter. **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CAMBI, Franco. A escola do Pós-Guerra até hoje. In: CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 625-643.

CAPRARA, Bernardete Schiavo; LUCHESE, Terciane Ângela. **Da Colônia Dona Isabel ao Município de Bento Gonçalves:** 1875 a 1930. Bento Gonçalves: Visograf; Porto Alegre: Corag, 2005.

CARBELLO, Sandra Regina Cassol; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari; ROSA, Chaiane de Medeiros. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica,** Catalão-GO, v. 13, n. 1, p. 162-179, jan/jun. 2015.

CARDOSO, Sergio Ricardo Pereira; LUCHESE, Terciane Ângela. De Grupo Escolar a Instituto Educacional: histórias e trajetórias da Escola Normal Cecília Meireles. In: TAMABARA, Elomar; CORSETTI, Berenice (Org.). **Instituições formadoras de professores no Rio Grande do Sul.** Pelotas: Ed. da UFPel, 2009, p. 119-143. (volume 3).

CASTANHO, Sérgio. História Cultural e História da Educação: diversidade disciplinar ou simples especialização. 2000. **Anais**. V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario5/c_historia%20cultural_castanho.doc. Acesso em: 22 jul. 2016.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316. (Coleção Sociologia).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHARTIER, Anne- Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. Trad. de Maria Cecília Silveira Bueno. **Revista Brasileira de Educação**. n ° 8. maio/jun./jul./ago. 1998. p. 4-12. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE08/RBDE08_03_ANNEMARIE_CHARTIER.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

CHARTIER, Anne- Marie. Escolar, culturas e saberes. In: XAVIER, Libânia Nacif *et al.* (Org.), **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 9-28.

CHARTIER, Anne- Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.2, jul./dez. 2000. p. 157-168. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v26n2/a11v26n2.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Marcia Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difusão Editorial, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, Roger. As revoluções da leitura no Ocidente. In: ABREU, Márcia (Org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999. p. 19-31.

CHARTIER, Roger. O Mundo como Representação. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr. 1991.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano da. A administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 124–139, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/Especial/Final/art9_22e.pdf. Acesso em: 23 jan. 2020.

DAL PIZZOL, Elis Viviana. **Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves: uma perspectiva onomástico-cultural**. 2014. 163f. Dissertação (Mestrado em Letras) UCS, Caxias do Sul, 2014

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, p. 151-188, 2003.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2007.

ERRANTE, Antoniette. Mas afinal, a memória é de quem? Histórias orais e modos de lembrar e contar. **História da Educação**. Pelotas, v. 4, n. 8, p. 141-174, set. 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30143/0>. Acesso em: 6 jun. 2019.

FAGUNDES, Sady Fialho. Relatório da Administração. Providências Pré-Administrativas Discursos e Posses do município de Bento Gonçalves 31-01-69 a 31-01-73. **Relatório**. Bento Gonçalves, 1973.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e Cultura Escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino (Org.). **Culturas Escolares, Saberes e Práticas Educativas**. Itinerário Histórico. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. (Org.). **Usos e Abusos da História Oral**. São Paulo: FGV, 2005.

FERREIRA, Jéssica Storchi. **Constituição do Ensino Superior em Bento Gonçalves/RS: Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (1955-1972)**. 2017. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Caxias do Sul, 2017.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Revista do Ensino/RS e Maria de Lourdes Gastal: duas histórias em conexão. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 14, n. 30 p. 61-79, Jan/Abr 2010. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>. Acesso em: 18 julho 2020.

FISCHER, Beatriz T. Daudt; FISCHER, Maria Cecilia Bueno. Boletins do CPOE/RS (1947-1966): Recortes sobre o Ensino da Matemática e a Gestão dos Processos Avaliativos. **Acta Scientiae**, v. 17. Canoas. p. 76-93. Ed. Especial, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/1457/1147>. Acesso em: 18 julho 2020.

FISCHER, Maria Cecilia Bueno; RIOS, Diogo Franco. Memórias de uma normalista: entrevista com Beatriz Daudt Fischer. **Educação**. Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 264-275, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/33785>. Acesso em: 18 jul. 2020.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Orientações para diretor (a) de escola nas décadas de 1960-70 no Brasil: recomendações da literatura pedagógica. **Anais do 22º Encontro da Asphe**. Bagé, outubro 2016. Disponível em: <http://asphe.blogspot.com/2017/03/anais-do-22-encontro-da-asphe-bage-2016.html>. Acesso em: 17 maio 2019.

FRAZÃO, Maria das Dores Cardoso. **Memórias de Diretoras: Práticas Administrativas no Cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970)**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2018.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da Escola**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Guia da escola cidadã; v. 1).

GERVASIO, Simôni Costa Monteiro Gervasio; BICA, Alessandro Carvalho. Revista do Ensino do Rio Grande do Sul: contribuições para o ensino gaúcho após 1965. **Anais do 9º Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE**. Universidade Federal do Pampa. Santana do Livramento, 21 a 23 de novembro de 2017.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi S.; ALMEIDA, Dóris Bittencourt. **Romagem no tempo e Recantos da Memória: Reflexões metodológicas sobre História Oral**. São Leopoldo: Oikos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto *et al.* **Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor**. 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/978/339>. Acesso em: 20 jun. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001. Disponível em: www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281. Acesso em: 7 jun. 2019.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (neo) liberal: da administração à gestão educacional**. 2011. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32163/000785804.pdf?sequence=1>. Acesso em: 9 jun. 2019.

KREUTZ, Lúcio; MALIKOSKI, Adriano. A Cultura Escolar como categoria de análise na produção de narrativas históricas sobre a Educação. **Textura**. Canoas, v. 16, n. 32, p. 245-260, set./dez. 2014.

KREUTZ, Lúcio; POLETTO, Julia Tomedi. Representações e cultura escolar compondo uma história: o processo identitário do Colégio Sagrado Coração de Jesus, Bento Gonçalves/RS (1956 – 1972). **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá/PR, v. 16, n. 3 (42), p. 266-287, jul./set. 2016. Disponível em:

http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/download/40747/pdf_139. Acesso em: 17 maio 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. P. 405-459.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LOPES, Natalina Francisca Mezzari. **A função do diretor do ensino fundamental e médio: uma visão história e atual**. 2003. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2003. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253452/1/Lopes_NatalinaFranciscaMezzari_M.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergstrom. **Organização e Administração escolar**. São Paulo, SP: Melhoramentos, 1963.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Organização e administração escolar: curso básico**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Prefácio. In: MEC/Inep. **A administração dos serviços de educação**. Boletim n. 12. Rio de Janeiro: MEC/Inep, 1941.

LOUZADA, Maria Cristina dos Santos. **Memórias e trajetórias de egressas das escolas normais Assis Brasil e São José em Pelotas/RS, no período do governo de Leonel Brizola (1959-1963)**. Pelotas, 2018. 270 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

LUCHESE, Terciane Ângela. Da prescrição a realização: os colégios elementares como um novo modelo de escola primária no Rio Grande do Sul (1909-1927). **Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá, 2013. p. 1-14. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592014000200009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 ago. 2019.

LUCHESE, Terciane Ângela; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi. Memórias de docentes leigas que atuaram no ensino rural da Região Colonial Italiana, Rio Grande do Sul (1930 - 1950). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 2, abr./jun. 2015. p. 341-358.

LUCHESE, Terciane Ângela. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**. Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 145-161, maio/ago. 2014.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: Educs, 2015.

MARINHO, Iasmim da Costa. **Administração Escolar no Brasil (1935-1968):** um campo de construção. São Paulo, 2014. 197 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de educação da Universidade de São Paulo, 2014.

MASCARO, Carlos Correa. A administração Escolar na América Latina. In: **Administração Escolar:** Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p. 60-93.

MUNSBURG, João Alberto Steffen; SILVA Denise Regina Quaresma da. Constituição docente: formação, identidade e professoralidade. **Seminário Internacional de educação.** Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/>. Acesso em: 18 jul. 2020.

NETO, Luiz Bezerra; PENTEADO, Ana Elisa de Arruda. As Reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da Administração Escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. São Paulo: Editora Alínea, 2012. p. 75-102.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Proj. história.** São Paulo, n. 10. Dez. 1993, p. 7- 28.

NÓVOA, Antônio. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação.** PPGE/UFES. Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan. /jun. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4927/3772>. Acesso em: 14 maio 2019.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Org.). **Política e Gestão da Educação.** 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

PARIS, Assunta de. Introdução: Histórico sobre Bento Gonçalves. In: CINI, Aldo; ROCHA, Ana Augusta; PARIS, Ana Augusta. (Org.). **Século XX: Memórias de Bento Gonçalves.** 2. ed. Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves: Arquivo Histórico Municipal, 2013. p. 34-47.

PARIS, Assunta de; CINI, Aldo. **Século XX: Memórias de Bento Gonçalves.** São Paulo: Auana Editora, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **RBP** – v. 23, n. 3, p. 561-570, set./dez. 2007.

PERES, Eliane Teresinha. **Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir a escola como oficina da vida:** discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública primária Gaúcha (1909-1959). 2000. 504 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cultura e representações: uma trajetória. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, v. 13, n. 23-24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. 2. ed. 2. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

PINTO, A. P. Apresentação. In: TEIXEIRA *et al.* **Administração escolar**. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), 1968.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como a arte da escuta**. São Paulo: Letra e voz, 2016. p. 45-58.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BENTO GONÇALVES. **Mapa da cidade**. Disponível em: <http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/a-cidade/mapas-da-cidade>. Acesso em: 17 maio 2020.

QUADROS. Claudemir. Brizoletas: a ação do governo de Leonel Brizola na Educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). **Teias**, Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, p. 1-12, jan/jun. 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23870/16843>. Acesso em: 7 jun. 2019.

QUADROS. Claudemir. Políticas Públicas e Reforma Educacional no Rio Grande do Sul na segunda metade do século XX: o Papel do CPOE/RS. **Anais**. Congresso Brasileiro de História da Educação. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo3/091.pdf>. Acesso em: 06 maio 2019.

QUADROS. Claudemir. **Reforma, ciência e profissionalização da educação**: o centro de pesquisas e orientação educacionais do Rio Grande do Sul. 2006. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

REVISTA DO ENSINO, edições diversas (1960 – 1970).

RIBEIRO, José Querino, Ensaio de uma teoria da Administração Escolar. In: São Paulo: **Boletim n° 158**, FFCL-USP, 1952.

RIBEIRO, José Querino. Introdução à Administração Escolar (alguns pontos de vista). In: **Administração Escolar**: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: ANPAE, 1968, p. 18-40.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, n. 4, p. 15-30, July 1993. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X1993000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 45.174, de 20 de julho de 2007**. Extingue estabelecimentos de ensino localizados no Município de Bento Gonçalves/RS. Porto Alegre: Palácio Piratini, 2007. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/DEC%2045.174.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais**. Porto Alegre: SEC/CPOE, 1960.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais**. Porto Alegre: SEC/CPOE, 1961-1962.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação e Cultura. Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais. **Boletim do Centro de Pesquisas e Orientação Educacionais**. Porto Alegre: SEC/CPOE, 1963-1964.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba, IBPEX, 2007.

SANDER, Benno. **Administração da Educação no Brasil: Genealogia do Conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 1-16. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735>. Acesso em: 4 ago. 2019.

SCUSSEL. Claudia Luci. **Constituindo-se professor (a): percursos, histórias e memórias docentes em Bento Gonçalves (1930-1960)**. 2011. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.

SOUZA, Ângelo Ricardo; TAVARES, Taís Moura. A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura. **RBP AE** - v. 30, n. 2, p. 269-285, maio/ago. 2014.

SOUZA, José Edimar. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SOUZA, José Edimar. **Educar: perspectivas e construções**. São Leopoldo: Oikos, 2019.

SOUZA, José Edimar. **Memórias de Professores**. Histórias de Ensino em Novo Hamburgo/RS (1940/2009). Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SOUZA, José Edimar; OLIVEIRA, Maria Augusta Martiarena de. Perspectivas históricas da escola pública no Brasil. In: RUCKERT, Fabiano Quadros; Souza, José Edimar. (Org.). **A Escola Pública no Brasil: Temas e Problemas**. Porto Alegre: Evangraf, 2016. p. 7-18.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola Primária. In: SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

STECANELA, Nilda (Org.). **Diálogos com a educação: a escolha do método e a identidade do pesquisador**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil, século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 416-427.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas/ SP, n. 73, p. 115-166. dez. 2000.

TEIXEIRA, A. Que é Administração Escolar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 36, n. 84, p. 84-89, 1961.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. Natureza e função da Administração Escolar. In: **Administração Escolar: Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar**. Salvador: ANPAE, 1968, p. 9-17.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

VINUTO, Alessandra. A Amostragem em Bola de Neve na Pesquisa Qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v.22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014.

TOURTIER-BONAZZI, Chantal. Arquivos: propostas metodológicas. O desenvolvimento da entrevista. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Usos & abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2002. p. 24-27.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

DOCUMENTOS ACESSADOS

Certificado do curso intensivo para diretores de escolas primárias, emitido pelo CPOE/RS, 18 de novembro de 1968. Acervo pessoal de Eliana Casagrande Lorenzini.

Fotografia da Escola Sagrado Coração de Jesus, 1960. Disponível em:
<http://sagradobg.redesagradosul.com.br/institucional>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Lista de escolas municipais extintas de Bento Gonçalves. Secretaria Municipal de Bento Gonçalves.

Ofício convite do Ginásio Nossa Senhora de Aparecida a um professor. Disponível em:
https://www.facebook.com/groups/amigosdebento607080/?multi_permalinks=1299100370214409¬if_id=1570462250213252¬if_t=group_highlights. Acesso em: 7 ago. 2019.

Ofício substituição de Direção emitido pela Delegacia Regional da SEC, 22 setembro de 1966. Acervo pessoal de Eliana Casagrande Lorenzini.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO PARA COLETA DE DADOS

PROPOSTA DE ENTREVISTA COM DIRETORAS DE ESCOLAS DA DÉCADA DE 1960

a) Dados gerais

Data da entrevista:

Local:

b) Dados de identificação

Nome:

Data e local de nascimento:

Estado civil:

Número de filhos (as):

Ano de formação docente:

Ano em que iniciou o trabalho como docente:

Ano que assumiu a direção da escola:

c) Trajetórias

1. Conte-me como foi sua formação escolar, desde o início:

Por que iniciou os estudos? O que representou ter estudado?

Seus pais, irmãos, irmãs e filhos (as) também estudaram?

2. Sobre sua formação profissional, me conte como foi?

O que motivou sua escolha? Onde foi?

Por que escolheu ser professora?

3. Sobre sua atuação como professora, me conte como foi:

Quanto tempo atuou como professora antes de ser diretora? Em quais escolas foi professora? O que representou ser professora?

4. Conte sobre o seu trabalho como diretora:

4.1 *Percurso Inicial*

✓ Como se tornou diretora? Onde? Em quais escolas atuou como diretora?

✓ Por que se tornou diretora? Alguém influenciou?

✓ Quais as dificuldades iniciais? Como superou? Alguém ajudou?

✓ O que sabia sobre o trabalho de administração escolar?

✓ No início da sua carreira como diretora, recebeu alguma formação para exercer essa atividade? Onde? Como? Quais?

✓ Durante sua trajetória de diretora, você realizava formações, quais?

✓ De que modo sua atuação docente contribuiu com atuação de diretora?

✓ Quais as regulamentações que orientavam as rotinas do seu trabalho? Havia alguma interferência do Regime Militar na administração escolar?

d) Atuação do Diretor de Escola

Como era a estrutura física e o quadro de funcionários?

Como eram selecionadas as professoras, zeladora, merendeira, porteiro, secretária?

Qual era o currículo oficial? Como era a organização das turmas?
Como era a participação no planejamento, no ensino, avaliação e normas disciplinares?
Havia relação com a família dos (as) alunos (as): Quando? Como?
Como era sua relação com os professores?
Quais eram as atividades administrativas da escola?
Quais eram as atividades pedagógicas da escola?
Conte qual era sua rotina diária de trabalho?
Que outros profissionais trabalhavam na administração escolar da escola?
Qual a sua relação na época, com a Delegacia de Ensino e com a Secretaria Municipal de Educação?

d) Outras Possibilidades

Na sua perspectiva, quais saberes são necessários ou indispensáveis para ser um diretor de escola?
O que entende por administração escolar? O que significa ser diretora?
Qual era o papel da educação naquele momento?
O que a diretora representava para a comunidade escolar?
Você se recorda da legislação da época?
O que você lia, estudava na época?

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelos presentes documentos, eu, _____, brasileiro(a),
 _____ (profissão), CPF nº _____,
 Carteira de Identidade nº _____, domiciliado(a) e residente em
 _____, na Rua _____, nº _____, Bairro
 _____, declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do
 depoimento de caráter Histórico e Documental, concedido a mestrandia Rosângela de Souza
 Jardim, orientanda do Prof. Dr. José Edimar de Souza, para pesquisa “CONSTITUINDO-SE
 DIRETORA: ENTRE HISTÓRIAS, MEMÓRIAS E REPRESENTAÇÕES EM ESCOLAS DE
 BENTO GONÇALVES /RS NA DÉCADA DE 1960” – título da pesquisa. A pesquisa tem
 como objetivo-parcial analisar as práticas e culturas escolares, buscando a compreensão do
 processo de constituição e trajetória da formação profissional de diretoras de escola. O
 pesquisador está ciente de que todos os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos de
 cultura material escolar etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os
 preceitos éticos. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa, e os resultados
 serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas, encontros científicos
 e congressos. Conforme Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, sobre Pesquisas em Ciências
 Humanas e Sociais, esclareço que a participação nesta pesquisa pode envolver riscos mínimos,
 como cansaço ou constrangimento no decorrer da entrevista a ser realizada.

Dessa forma, deixo claro ao participante que eventuais situações que possam gerar
 desconforto podem fazê-lo desistir de seu envolvimento nesta pesquisa, ou cancelar o uso das
 informações obtidas. A mestrandia Rosângela de Souza Jardim fica autorizada a utilizar,
 divulgar e publicar para fins culturais o depoimento integral ou em parte, editado ou não, bem
 como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a ressalva de sua integridade e
 citação de fonte e autoria. O entrevistado(a) poderá a qualquer momento obter informações
 sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do telefone (0XX) XXXXXXXX
 ou pelo e-mail: XXXXXXXXXX, bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer
 momento, sem nenhum prejuízo.

Bento Gonçalves, _____ de _____ de _____.

Autorizo a utilização do meu nome ()

Em caso de anonimato, serei identificado(a) com o nome de _____

Autorizo a utilização de minha (s) imagem (s) ()

Nome do entrevistado (a) e assinatura

Nome do responsável pelo participante e assinatura

 Rosângela de Souza Jardim

**ANEXO A – RELAÇÃO DE ESCOLAS IDENTIFICADAS ATUANDO DE 1915 A
1970**

Nome da Escola	Ano de
Colégio Nossa Senhora Medianeira	1915
Escola Estadual de Ensino Fundamental General Bento Gonçalves	1936
Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Vicente da Rosa	1937
EMEF Princesa Isabel	1939
Colégio Marista Aparecida	1940
Colégio Marista Aparecida: Curso Ginásial	1949
Escola Estadual de Ensino Fundamental Ângelo Chiamolera	1941
EMEF Floriano Peixoto	1941
EMEF Aurélio Frare	1941
EM Barão do Rio Branco	1941
EM Francisco Manuel	1941
EM Setembrino de Carvalho	1941
EMEF Rui Barbosa	1941
EMEF Isidoro Toniollo	1941
EMEF Assis Brasil	1941
EMEF Inácio	1941
EMEF Júlio de Castilhos	1941
EM Marcílio Dias	1941
EM Mauricio Cardoso	1941
EM Almirante Barroso	1941
EM Duque de Caxias	1941
EMEF Euclides da Cunha	1941
EM Joaquim Nabuco	1941
EMEF Padre Antônio Vieira	1941
EM Siqueira Campos	1941
EMEF Barros Cassal	1941
EM David Canabarro	1941
EMEF Dorothéia Muller	1947
EMEM Alfredo Aveline	1942
EM Carvalho Júnior	1947
EM Ana Néri	1949
EMEF Senador Salgado Filho	1952
EMEF Dr. Walter Galassi	1952
Escola Estadual de Ensino Fundamental General Amaro Bitencourt	1952
Instituto Estadual de Educação Cecília Meireles	1952
EM Santos Dumont	1954
Colégio Estadual Visconde de Bom Retiro	1954
EMEF General Rondon	1956
EMEF Santa Tereza de Jesus	1956
Escola Estadual de Ensino Médio Mestre Santa Barbara	1956
EM Catarina Paraguassu	1957
EM Dona Tereza Cristina	1957
EM João Pessoa	1957
Colégio Sagrado Coração de Jesus	1957
EM Estado do Ceará	1958
EM La Salle	1958
Escola Estadual de Ensino Fundamental Maria Goretti	1958
Escola Estadual de Ensino Fundamental São Valentin	1958
Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek	1959
Grupo Escolar Km2	1960
EM Riachuelo	1961
EMEF Alice Maldotti	1961
EM Brasília	1961
Colégio Cenequista São Roque	1961

Escola Estadual de Ensino Fundamental São Pedro	1961
Escola Estadual de Ensino Médio Imaculada Conceição	1961
EMEF Professora Vânia Medeiros Mincarone	1961
EMEF Segundo Lazzari	1961
EMEF Padre Anchieta	1961
EMEF Professora Vânia Medeiros Mincarone	1961
EM Roque Gonzales	1962
Escola Estadual de Ensino Fundamental Irmão Egídio Fabris	1962
Escola Estadual de Ensino Fundamental Ângelo Salton	1962
Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora da Salette	1962
EMEF Ernesto Dorneles	1964
Colégio Estadual Dona Isabel	1968
Escola Estadual de Ensino Fundamental Carlos Dreher Neto	1969

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da Dissertação de Ferreira (2017, p. 81) e lista de escolas desativadas fornecida pela Secretaria Municipal de Educação e Documentos do Arquivo Público Municipal de Bento Gonçalves.