



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MULHERES E DIREÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE
FERNANDÓPOLIS -S.P. (DÉCADAS DE 1970 A 1990)**

**Paranaíba/MS
2023**

Ellen Claudia Cardoso Martinez Doretto

**MULHERES E DIREÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO
DE FERNANDÓPOLIS -S.P. (DÉCADAS DE 1970 A 1990)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Ademilson Batista Paes

**Paranaíba - MS
2023**

D748m Doretto Ellen Claudia Cardoso Martinez

Mulheres e direção escolar: trajetórias na educação de Fernandópolis - SP. (décadas de 1970 a 1990) / Ellen Claudia Cardoso Martinez Doretto. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2023.

132 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Ademilson Batista Paes

1. Historiografia no século XX. 2. História Oral 3. Direção escolar. 5. Direção escolar – Mulheres. I. Título. II. Paes, Ademilson Batista.

CDD. 23. ed. - 370.9

Bibliotecária. Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

Ellen Claudia Cardoso Martinez Doretto

**MULHERES E DIREÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE
FERNANDÓPOLIS -S.P. (DÉCADAS DE 1970 A 1990)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: História, Formação Docente e Diversidade.

Aprovada em 24/08/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ademilson Batista Paes - Orientador
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)- Participação por
videoconferência

Profa. Dra. Celeida Maria Costa de Souza e Silva
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)- Participação por videoconferência

Prof. Dr. Reginaldo Peixoto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)- Participação por
videoconferência

À minha mãe, Thereza Maria C. Martinez (*in memoriam*), que, com sua força e determinação, ensinou-me a acreditar em mim, para que tivesse condições de dar um passo importante na minha VIDA.

TE AMAREI PARA SEMPRE!

AGRADECIMENTOS

A Deus e a Nossa Senhora Aparecida, pela força e sabedoria.

Ao meu pai, Stoessel Aparecido Martinez Dias, e minha mãe, Thereza Maria Cardoso Martinez (in memoriam), exemplos de fé e persistência.

Aos meus filhos, Gabriela Vitória M. Doretto e Paulo Henrique M. Doretto, que sempre apoiaram minhas decisões com carinho e muito amor; ao meu esposo, José Paulo Doretto, que sonhou comigo o meu sonho, e não mediu esforços para sua concretização. Nos momentos em que pensei em desistir, minha família sempre me deu força, esteve ao meu lado, dando-me apoio incondicional.

Ao meu irmão, Stoessel Aparecido Martinez Dias Junior, que sempre esteve ao meu lado, cúmplice e parceiro.

Ao professor e orientador Ademilson Batista Paes que, com empenho e dedicação, passou seu conhecimento, teve paciência, deu-me estímulo para escrever minha dissertação, mostrou-se companheiro e muito prestativo. Seu estímulo fora de grande valia para a concretização de um Sonho... acreditou em mim, mesmo nos momentos mais difíceis, sempre com a frase “AVANTE”. Nos momentos finais, correndo contra o tempo, foi sempre paciente, mostrando-me que era preciso continuar apesar das falhas e intempéries.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, polo Paranaíba, pela oportunidade de aprendizado e a todos os profissionais que contribuíram direta ou indiretamente para a realização do meu sonho.

RESUMO

Nesta dissertação são apresentados resultados de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “História, Formação Docente e Diversidade”, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Gênero e Diversidade (GEPHIS)”. O objetivo da pesquisa foi resgatar as memórias, lembranças e/ou esquecimentos das diretoras escolares pertencentes à rede pública estadual do município de Fernandópolis (SP), nas décadas de 1970 a 1990. Trata-se de um período de mudanças políticas, desde uma ditadura até a redemocratização; no campo educacional, houve a normatização dos 1º e 2º graus a nº 5692/71, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, a Reorganização das escolas estaduais e a Progressão Continuada, conforme Resolução SE 73, de 29-12-2014, vigente até os dias de hoje. O estudo é baseado no método de História Oral Temática, gênero narrativa, mediante entrevistas e questionário aberto (para cada uma das cinco diretoras aposentadas que participou), valorizando suas visões e versões dos âmbitos administrativo e pedagógico das escolas estaduais do município, e as ações desempenhadas mediante a legislação (decretos, resoluções, leis, pareceres) do contexto educacional. Para tanto, houve necessidade de retratar a importância do gênero feminino na formação histórica, um novo olhar que enriqueceu a pesquisa. Dentre os resultados alcançados, pode-se sintetizar que a troca de experiências entre as escolas e entre as diretoras das instituições escolares de Fernandópolis proporciona a continuidade das ações pedagógicas e administrativas; portanto, conclui-se que as questões pedagógicas e administrativas ainda se encontram repletas de lacunas, como era a formação continuada entre os diretores e as descontinuidades de alguns programas dos governos que não favorecem as ações das diretoras e sua divulgação dentro da história do município.

Palavras-chave: Memória. Instituições Escolares. Diretoras.

ABSTRACT

This dissertation presents the research results of Master in Education developed with the Graduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (SUMS), University Unit of Paranaíba, in the line of research "History, Teacher Training and Diversity", linked to the Group of Studies and Research in History, Gender and Diversity (GSRHGD). The objective of the research was to rescue the memories, memories and/or forgetfulness of the women as school principals belonging to the state public network of the city of Fernandópolis (SP), in the 1970s and 1990s. It is a period of political changes, from a dictatorship to redemocratization; in the educational field, there was the standardization of the 1st and 2nd degrees to no. 5692/71, the Law of Guidelines and Bases of National Education, No. 9394/96, the Reorganization of state schools and the Continued Progression, according to Resolution SE 73, of 12-29-2014, current until today. The study is based on the Thematic Oral History method, narrative genre, through interviews and an open questionnaire (for each of the five retired women as principals who participated), valuing their views and versions of the administrative and pedagogical spheres of the state schools of the city, and the actions carried out through the legislation (decrees, resolutions, laws, opinions) of the educational context. Therefore, it was necessary to portray the importance of the female gender in historical formation, a new look that enriched the research. Among the results achieved, it can be summarized that the exchange of experiences between schools and among the women as principals of school institutions in Fernandópolis provides the discontinuity of pedagogical and administrative actions; Therefore, it is concluded that the pedagogical and administrative issues are still full of gaps, how was the continuing education among the directors and the discontinuities of some government programs that do not contribute the actions of the principals and their diffusion within the history of the city.

Keywords: Memory. School Institutions. Women as Principals.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01 – Foto da região pertencente ao município de Fernandópolis..... | 50 |
| Figura 02 – Vista aérea de Fernandópolis..... | 50 |
| Figura 03 – Foto da cidade de Fernandópolis em 1968 – Vila Pereira..... | 52 |
| Figura 04 – Foto da praça do Bairro Brasilândia em 2020..... | 53 |
| Figura 05 – Quadro comemorativo da formatura da 1ª turma da Escola Normal do Município de Fernandópolis, 1956..... | 53 |
| Figura 06 – Três normalistas das primeiras turmas da ENMF; a partir da esquerda: Irma Motta Delpino, Leonor Nazareth Fares (a professora da turma), Noêmia Sano e Cleide Motta Barros..... | 56 |
| Figura 07 – Escola Estadual Armelindo Ferrari..... | 57 |
| Figura 08 – Escola Estadual Líbero de Almeida Silves (EELAS)..... | 58 |
| Figura 09 – Decreto nº19/1950..... | 59 |
| Figura 10 – Escola Estadual Joaquim Antônio Pereira..... | 60 |
| Figura 11 – Escola Estadual Saturnino Leon Arroyo..... | 61 |
| Figura 12 – Lei nº 1.188 de 1976..... | 62 |
| Figura 13 – Escola Estadual Professor Antônio Tanuri..... | 62 |
| Figura 14 – Escola Estadual Carlos Barozzi..... | 63 |
| Figura 15 – Escola Estadual José Belúcio..... | 64 |
| Figura 16 – Lei nº 5.876/1987..... | 65 |
| Figura 17 – Fachada antiga da EEPG José Belúcio (CTMO)..... | 65 |
| Figura 18 – Prédio do antigo CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente | 66 |

| | |
|---|----|
| Figura 19 – Escola Estadual Afonso Cáfaró..... | 67 |
| Figura 20 – Escola Estadual Fernando Barbosa Lima..... | 68 |
| Figura 21 – Show Boneca Viva - Anos 60 - Professora Vanderlice Franco Renesto..... | 73 |
| Figura 22 – Crianças moradoras da “Favelinha” - anos 1970..... | 72 |
| Figura 23 – Cine Fernandópolis - “Sessão do Rapa” - anos 1970..... | 74 |
| Figura 24 – Show de Boneca - Escola Coronel Francisco Arnaldo da Silva..... | 74 |
| Figura 25 – Festa Junina - Casa de Portugal - Anos 1980..... | 75 |

LISTA DE ABREVIATURAS

ABHO - Associação Brasileira de História Oral

APADAF- Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

APM - Associação de Pais e Mestres

CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CEETPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério

Cohabs - Cooperativas Habitacionais

COVID (*Corona Virus Disease*) - Doença do Virus Corona

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

CTMO - Centro Municipal de Treinamento de Mão de Obra

DE - Delegacia de Ensino/ Atual Diretoria de Ensino- Região de Fernandópolis

DOPS - Departamento de Ordem Política e Social

EAD - Educação a Distância

EE - Escola Estadual

EELAS - Escola Estadual Líbero de Almeida Silvares

EEPG - Escola Estadual de Primeiro Grau

EEPSG - Escola Estadual de Primeiro e Segundo Graus

EFAPE - Escola de Formação e Profissionais da Educação

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

GEJAP - Grupo Escolar Joaquim Antônio Pereira

GEPHEB - Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira

HO - História Oral

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBILCE - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

NHC - Nova História Cultural

ONU - Organização das Nações Unidas

PC - Professor Coordenador

PEI - Programa de Ensino Integral

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PRERPE - Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SE - Secretaria Estadual

SEE - Secretaria Estadual de Educação

SP - São Paulo

UBS - Unidade Básica de Saúde

UDEMO - Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo

UEMS - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNIFEV - Centro Universitário de Votuporanga

UNIJALES - Centro Universitário de Jales

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1 A RENOVAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA NO SÉCULO XX | 18 |
| 1.1. A Escola dos Annales | 18 |
| 1.2. A Nova História Cultural (NHC) | 22 |
| 1.3. A História das Mulheres | 27 |
| 1.3.1 Michelle Perrot | 31 |
| 1.3.2 Natalie Zemon Davis | 33 |
| 2 A HISTÓRIA ORAL | 35 |
| 3 A DIREÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO | 41 |
| 3.1 Contexto histórico do provimento do cargo de diretor no Estado de São Paulo | 41 |
| 4 A IMERSÃO NO CENÁRIO DA PESQUISA | 48 |
| 4.1 Fernandópolis (história da cidade) | 51 |
| 4.2. Cenário educacional da cidade | 54 |
| 4.2.1 Instituições escolares | 57 |
| 4.2.2 Alunos | 71 |
| 4.2.3 Docentes | 76 |
| 4.2.4 Diretoras | 79 |
| 5 DIREÇÃO ESCOLAR E MULHERES (VOZES, FRAGMENTOS...) | 83 |
| 5.1 Diretoras e suas trajetórias | 83 |
| 5.1.1 Infância | 89 |
| 5.1.2Escolarização | 90 |
| 5.1.3 Formação | 92 |
| 5.1.4 Profissionalização | 93 |
| 5.1.5 Envelhecimento (aposentadoria) | 113 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 115 |
| REFERÊNCIAS | 124 |

INTRODUÇÃO

Um grande sonho começa a ser galgado ao ingressar em 2020 na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, linha de pesquisa: História, Formação Docente e Diversidade, ocasião em que comecei a participar Grupo de Estudos e Pesquisas em História e Historiografia da Educação Brasileira (GEPHEB). Sendo professora efetiva da rede estadual de São Paulo desde 2000, a partir de 2005 começo a atuar na coordenação pedagógica das escolas e, posteriormente, na Diretoria de Ensino, o que facilita o contato com as diretoras e o seu cotidiano escolar, principalmente no que se refere às legislações e seus impactos nesse ambiente. Mediante tais observações pleiteio o mestrado, um sonho a conquistar.

O início do curso de mestrado coincide com o surgimento da pandemia de Covid 19, mudando o cotidiano das pessoas, principalmente dos alunos e professores, que passam a administrar aulas de forma remota; o que é estranho, mas necessário para o momento.

Na escola o clima se torna tenso, pois muitas crianças perderam parentes e/ou entes queridos para a Covid 19. Fernandópolis ganha outra cara, de medo, apreensão, desconfiança e insegurança; a população se sente sem apoio; as vacinas demoram a chegar, causando perplexidade em grande parcela dela, o que dificulta qualquer tomada de decisão no momento.

No meio de todo aquele contexto global, houve necessidade de adaptações no curso mestrado; as aulas presenciais foram suspensas e passaram a ser *on-line*, foram bastante utilizados nas comunicações. As disciplinas do curso foram cumpridas, mas aquele momento de “olho no olho” infelizmente nos foi negado.

A partir das adaptações, procuramos trabalhar dentro de uma metodologia que se atendesse ao objeto de estudo, ou seja, às diretoras de Fernandópolis. Foram utilizadas entrevistas para relatar as memórias, as informações armazenadas pelo cérebro, as lembranças, as recordações de vida e até mesmo os esquecimentos, a omissão e a falta de memórias. Dentro dessa propositura, a pandemia tornou-se um dificultador para o desenvolvimento da pesquisa. Também deve ser levado em consideração que trabalhamos com seres humanos e algumas rotinas precisam ser estabelecidas, uma vez que lidamos com pessoas de quase oitenta anos ou mais.

Foi aplicado um questionário composto por dezesseis questões que foram respondidas segundo o tempo e a rotina das entrevistadas; também houve diálogos pelo Whatsapp e algumas visitas nas casas para finalizar algum detalhe nas respostas. Esse processo demorou devido a vários fatores, e a finalização das pesquisas foi adiada.

Este estudo faz uma reflexão sobre a intencionalidade de resgatar e deixar registradas as memórias das diretoras do município de Fernandópolis S/P nas décadas de 1970 a 1990, um período controverso tanto na política (Ditadura Militar até uma Redemocratização e a Constituição de 1988)

quanto no campo educacional (reformulação do 1º e 2º graus, a nova Lei de Diretrizes e Bases, nº 9394 de 1996 - LDB, a Reorganização das escolas e a Progressão Continuada). Em meio a todas essas mudanças, indagamos quais as marcas e legados que possibilitam repensar a figura da diretora de escola.

Aspectos definidores para a evolução do processo educacional, momentos impactantes na educação de São Paulo nos aspectos pedagógicos e administrativos nem sempre se mostram positivos no chão da escola, constituindo um desafio a ser enfrentado pelas diretoras.

Mediante todas as mudanças ocorridas na educação, houve o anseio de resgatar as memórias das diretoras aposentadas que se dedicaram à Educação com empenho e amor, por meio de contato junto à Diretoria de Ensino. Outras indicações foram feitas por amigos e funcionários das escolas, e cinco dentre elas aceitaram participar deste estudo, a saber, Diná Maria Belúcio, Dirley Aparecida Martins Malavazi, Maria Helena Rigueiro, Odete Aparecida A. Scarlatti e Vanda Aparecida de Lima Costa. Elas foram convidadas a relatar fatos significativos da infância, juventude, casamento, família, morte e doenças e, em especial, o aspecto profissional, principalmente no cotidiano escolar, baseado nas legislações vigentes na época, dentro das dimensões administrativas e pedagógicas.

Após identificar as diretoras, houve a necessidade de conhecer trabalhos relacionados ao tema, por exemplo, no capítulo I, iniciei pela **A Escola dos Annales 1929-1989(1991)** – a Revolução Francesa da historiografia e no item 1.2, **O que é História Cultural?** (2008), ambos de Peter Burke; no capítulo 2, **Memórias e narrativas: história oral e aplicada**, 2020 (José Carlos Meihy/ Leandro Seawright); **História oral: como fazer, como pensar**, 2019 (José Carlos Meihy e Fabíola Holanda) e **Usos e abusos da História Oral**, 2007 (Marieta de Moraes Ferreira e Janaína Amado). A contribuição dos autores, fundamental para desenvolver os temas, oportuniza um entendimento das suas ideias e concepções e favorece o transcorrer da pesquisa.

Início o capítulo 1, falando sobre as três gerações da Escola dos Annales, o objeto deste trabalho é constituído de seres humanos, e o tema é o cotidiano escolar, houve a necessidade de falar sobre a Historiografia, por se tratar de um método inovador de contar a História, dando vez e voz aos excluídos da História, em especial, às mulheres que passam a ser protagonistas do processo histórico.

No Item 1.2 Nova História Cultural (NHC) o trabalho da historiografia com fontes vivas, requerem confiabilidade e ética; as informações são pessoais, baseadas na cumplicidade entre colaborador e pesquisador, relações fundamentais para o processo de produção das memórias, lembranças e/ou esquecimento para que se possam registrar os depoimentos e produzir História ou reescrevê-la, obedecendo ao contexto da pesquisa.

Para dar prosseguimento ao estudo, com objetivo de atender a proposta da pesquisa, houve a necessidade de no item 1.3 fazer abordagens sobre a vertente que conta em seu tronco o gênero mulheres, entre eles podemos citar Michelle Perrot e Natalie Zemon Davis.

No capítulo 2, foi relatado o método de História Oral (HO) na década de 1970 e o estudo de gênero de Mary Del Priore são referências para resgatar as memórias das diretoras aposentadas do município de Fernandópolis, nos aspectos pedagógicos e administrativos do cotidiano escolar, nas décadas de 1970 a 1990.

Mediante o objeto da pesquisa, no capítulo 3, elencou o contexto histórico do provimento do cargo de diretor de escola. O Estado de São Paulo possui 645 municípios, com 91 Diretorias de Ensino e mais de 5743 escolas, e conta com leis que contribuem para a consolidação de suas ações dentro do cargo de diretor. Aqueles investidos desse cargo trazem consigo conhecimentos pessoais que podem ser o diferencial nas suas ações administrativas e pedagógicas.

Dentre as escolas públicas do Estado de São Paulo, o diretor ocupa o cargo mais alto dentro da instituição, sendo responsável por tudo o que acontece em seu interior, “(...) cabe a ele atribuições como conhecer leis, decretos, portarias, instruções e regulamentos para poder orientar os professores, visto ser um articulador dentro da instituição” (CÁCERES, 2017, p. 99).

As mudanças nas legislações federal e estadual causam um desarranjo no interior das instituições escolares; cabe às diretoras informarem os professores, funcionários e equipe de apoio sobre as mudanças, o que causa grande desconforto, segundo relatos.

Para chegar aos objetivos da pesquisa, no capítulo 4, realizei uma imersão no cenário proposto, foi fundamental trabalhar a localização de Fernandópolis, situado no noroeste paulista, a 120 Km de São José do Rio Preto e a 600 Km de São Paulo.

Após localizar o município de referência da pesquisa, e para nos aproximarmos do objeto, abordamos o cenário educacional, item 4.2, que teve em seu bojo a criação da primeira escola no ano de 1944 e, posteriormente, a Escola Normal em 1954, para a formação de professoras com a finalidade de atender à demanda escolar.

E para finalizar a pesquisa, no capítulo 5, Direção e Mulheres (vozes e fragmentos...), se refere aos questionários respondidos pelas diretoras aposentadas das décadas de 1970 até 1990, com objetivo de verificar as ações do cotidiano escolar, nas dimensões pedagógicas e administrativas, mediante as mudanças ocorridas na legislação, que perpetuam até os dias de hoje na Educação.

Também se percebeu apesar de verificar um “patriarcado” existente na sociedade da época, constatou-se que as diretoras pesquisadas, eram a frente de seu tempo, não enfrentaram nenhum tipo de constrangimento, pela questão do gênero, mas alegam que na antiga Delegacia de ensino, os cargos eram ocupados apenas por homens.

Nas considerações finais, capítulo 6, relato que houve divergências, desentendimentos e indignação quanto a implantação implementação das legislações publicadas nas décadas de 1970 até 1990. Percebi que no lidar com os componentes das escolas, foram hábeis, na comunicação, assertiva, coube as diretoras terem que lidar com tais situações.

Vale destacar Mary Del Priore, que escreve sobre a História das Mulheres desde os anos 1970 mesmo contando com pouca visibilidade na historiografia e na perspectiva de gênero, o que gera polêmicas. O processo da historiografia não foi tranquilo, está “preso à identidade essencializada da mulher e ao uso do ‘patriarcado’ como conceito explicativo da subalternidade feminina”, as mudanças de enfoque mudam substancialmente a narrativa histórica, o que favorece um novo olhar para a História da Educação de Fernandópolis.

Retomo a questão do patriarcado, foi uma surpresa verificar que as diretoras pesquisadas, de Fernandópolis, não passaram pelo constrangimento de serem mulheres, alegam respeito por parte dos homens, diante de suas solicitações junto ao antiga Delegacia de Ensino, eram prontamente atendidas.

Mediante as leituras e pesquisas realizadas obtêm-se um contexto antagônico, vigente, no qual as mulheres são apresentadas como um sujeito histórico marginalizado e estereotipado; enraizada na sociedade, a diferença de sexo, homens e mulheres, favorece a supremacia masculina e contribui para uma submissão feminina, impedindo o seu acesso à sociedade e à política. Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para que as mulheres da educação do município de Fernandópolis tenham vez e voz e possam ter acesso à sociedade educacional, por meio das memórias deixadas.

1. A RENOVAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA NO SÉCULO XX

1.1 A Escola dos Annales

Como pesquisadora e, todo historiador, precisa ter um aporte teórico que embasam suas ideias, visões e concepções, que ao decorrer do tempo, se modificam ou se alteram, a partir do momento que sejam inseridas novas reflexões aos temas.

Deixar de falar sobre os aspectos descritivos, que tem como objetivo recuperar a história, dentro de uma narrativa única e tendenciosa, mas há muito não se converge com esta ideia.

A Escola dos Annales apregoa que o ofício do historiador é uma profissão baseada na construção do conhecimento histórico, pois faz escolhas, delimita, seleciona o recorte histórico para provocar mudança no fazer pesquisa científica, uma nova metodologia no modo de estudar, pesquisar e problematizar a História, a partir da segunda metade do século XX.

Para, assim, embarcar no ofício do historiador e romper com a historiografia tradicional, requer-se uma visão panorâmica do objeto, sem preocupação com o cotidiano e com as ações do sujeito, sabendo explorar e considerar as diversas facetas na análise historiográfica de um objeto (FILIPIM, 2013).

Transcorrer sobre os fundadores da primeira geração dos Annales, Lucien Febvre e Marc Bloch, contaram com vários pensadores e influenciadores. Bloch dá ênfase a sociologia e Febvre pela construção da geo-história e pelas atitudes coletivas, com a intenção de diversificar o fazer historiográfico com objetivo de aproximação com as ciências vizinhas e pelo incentivo à inovação temática (BURKE, 1991)

Peter Burke, destaca, Bloch e Febvre, historiadores, que se propõe a história problema, com questionamentos, não exaltando fatos políticos, dos grandes heróis nacionais. Buscam o fazer do cotidiano, sendo sujeitos e objetos, permanências e rupturas do processo histórico, de acordo com uma temporalidade, amplia a noção de fontes, modos de agir, sentir, deslocando, para a história das mentalidades.

Fernad Braudel, dirigiu a segunda geração dos Annales, no período de 1946 até 1968, marcada por conceitos de compreensão, história problema, global e pelos trabalhos de superação dos princípios que regem a história tradicional.

O livro de Peter Burke **A Escola dos Annales** (1929-1989) – A Revolução Francesa da Historiografia, em especial a terceira geração dos Annales, passa a considerar que toda atividade humana é história,

como sempre pretendeu Febvre, era filha de seu tempo, não seria possível continuar a fazer esse tipo de história convencional que nem correspondia aos anseios de uma humanidade que vivia, nessas décadas, momentos de convulsões e rupturas com o passado, nem conseguia responder satisfatoriamente às exigências do novo homem que daí surgia. (BURKE, 1991, p.4).

Para tal, será necessário remetermos à produção intelectual na França, no século XX, *La nouvelle histoire*, produto de um pequeno grupo de pessoas que formam a revista *Annales*, em 1929, que ficou conhecido como Escola dos Annales, com diferentes contribuições individuais do interior do grupo (BURKE, 1991).

A “Escola dos Annales”, de autoria de Peter Burke, relata a trajetória de um determinado grupo de indivíduos que causou uma revolução no modo de fazer história, uma nova conceituação da disciplina, com métodos e metodologias novas, tais como a problematização e contextualização social, o que impacta diretamente a pesquisa.

De acordo com a revolução proposta acima, os fundadores da primeira geração dos Annales, Lucien Febvre e Marc Bloch, no período de 1929 até 1946, tiveram a intenção de diversificar o fazer historiográfico e o objetivo de fazer dela “instrumento de aproximação com as demais ciências e pelo incentivo à inovação temática (...)” (BURKE, 1991, p. 04).

Peter Burke destaca a importância do surgimento do grupo, com Bloch e Febvre, historiadores que propõem a história-problema, com questionamentos, deixando de lado a exaltação de fatos políticos, com destaque aos grandes heróis nacionais

Neste nosso caso, buscamos fazer produção histórica do cotidiano das diretoras aposentadas, indivíduos que passam a ser sujeitos e objetos da História, com permanências e rupturas do processo histórico, de acordo com uma temporalidade, e buscamos compreender a história escrita e suas interpretações ao longo do processo histórico. Proporcionamos as mulheres, diretoras, a cientificidade e na dialética dos pares, a produção de outra história com

Dentro desse olhar do gênero feminino, as múltiplas interpretações de um cotidiano diverso, plural e singular precisam ser esboçadas segundo suas vivências para que possa ser reconhecida dentro do contexto estrutural do ‘patriarcado’.

Fernand Braudel dirigiu a segunda geração dos Annales, no período de 1946 até 1968, que se constitui como escola por ser marcada por conceitos de compreensão e métodos, história-problema global e pelos trabalhos de superação dos princípios que regem a história tradicional,

política e de eventos. Ressalta que a pesquisa tem como propositura trabalhar para superar a história tradicional.

Braudel salienta que o único problema a resolver, é demonstrar que o tempo avança com diferentes velocidades, podendo ser de curto, médio e longo prazo, mas destaca a importância do tempo de curta duração, já que pode relatar fatos do cotidiano e constata que ocorrem mudanças de longa duração dentro na historiografia. Relata a importância da fala do autor “(...) quanto aos fatos de curta duração, pode ocorrer mudanças longas na historiografia” (BURKE, 1990, p.52).

O movimento da segunda geração também contou com a colaboração de Ernest Labrousse, economista que liderava estatísticas e que foi influente na historiografia por mais de cinquenta anos, exercendo influência entre os historiadores,

(...) foi considerado um historiador de historiadores, um especialista limitado, dedicou-se a supervisão de estudantes pós-graduados, deve ser lembrado como a “eminência parda” dos Annales, o invisível, mas indispensável colaborador do Cardeal Richelieu Braudel. Declarou que não poderia haver estudo da sociedade sem estudo das mentalidades. (BURKE, 1991, p.48)

Ao elencar a terceira geração dos Annales, *Economies Sociétés, Civilisations*, a partir de 1968 até 1989, pode-se dizer que é difícil traçar o seu perfil, pois trabalha com uma história fragmentada e apresenta várias perspectivas e inúmeras vertentes de estudo. É retratada como História Nova, com o retorno da história política, das mentalidades e o surgimento da narrativa histórica.

Os que retratam a renovação da escrita da história, os temas de investigações, foram considerados

inovadores e pioneiros; dissertavam sobre casamento, família, sexualidade, mulher, infância, morte, doenças, também falavam sobre gestão e mulher, temas abordados na pesquisa[...]. Porém, o que [...]aparece em todas essas produções historiográficas é o tempo, que se torna marca dessa geração, que o descreve como uma grandeza plural, em consonância com as sociedades e os contextos. (RUST, 2008, p.47-48).

Para descrever novos contextos dentro da historiografia, um processo de mudança de enfoques muda substancialmente a narrativa histórica. Trata-se de um processo nada tranquilo, ainda preso à identidade essencializada da mulher, envolto ao “patriarcado” como conceito explicativo da subalternidade feminina (BESSA, 2000).

Para explicar os novos enfoques, recrutam-se Jacques Le Goff, Roger Chartier, Pierre Bourdieu, Michel de Certeau, Le Roy Ladurie e Michel Foucault; suas contribuições foram voltadas para os modos de sentir o coletivo, a vivência, subjetividade e percepção do mundo social, aspectos significativos de articulação da teoria com a prática (BURKE, 1991).

Burke comenta Pierre Bourdieu, filósofo, antropólogo e sociólogo, não produziu história, no entanto desenvolveu conceitos e teorias que produziu em seus estudos, A reprodução social da sociedade, “tratado como conceito de *habitus*, substitui (...) ideias rígidas, por aquelas com flexibilidade com estratégia que contribui para o desenvolvimento da pesquisa e afeta a maneira prática dos historiadores (...), promovendo oportunidades iguais a todos” (BURKE, 1991, p.77).

Michel de Certeau, especialista em religião, analisa a linguagem, a vida cotidiana coletiva e a história social em um processo de construção do “outro”, sendo fundamental a pesquisa. Critica radicalmente a historiografia desconectada que não problematiza nem questiona os indivíduos; a história é viva, é um dizer sempre, uma produção e uma fabricação constante (CERTEAU, 2011).

Roger Chartier se preocupa com a reescrita, suas abordagens, as transformações ocorridas nos textos particulares quando adaptados ao público, com o objetivo de estudar a humanidade por meio da evolução dos escritos em toda a sua subjetividade (CHARTIER, 1991).

Portanto, a Escola dos Annales luta contra a história política tradicional, com difusão de conceitos, abordagens e métodos de um período histórico para outro. O considerável interesse pelas três ciências, que são a geografia, a sociologia e a antropologia, restrito à obra de Braudel, faz com que poucos antropólogos se interessem pelos Annales, porém houve um relacionamento próximo entre antropologia e a história, visto que sua preocupação era em relação às narrativas e aos eventos; o perigo era delas se desviarem (BURKE, 1991).

Le Goff¹ ocupa um papel de liderança dentro do movimento e cargos de destaque na Revista dos Annales, o que contribui para definir a identidade da *Nouvelle Histoire* com destaque para a Teoria e Metodologia da História e, com isso, os caminhos que toma a

¹ A expressão “a nova história” é mais bem conhecida na França. La nouvelle histoire é o título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff. Le Goff também auxiliou na edição de uma maciça coleção de ensaios de três volumes acerca de “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. Nesses casos está claro o que é a nova história: e uma história made in France, o país da nouvelle vague e do nouveau roman, sem mencionar la nouvelle cuisine. Mais exatamente, é a história associada à chamada École des Annales, agrupada em torno da revista Annales: économies, sociétés, civilisations. J. Le Goff (ed.), La nouvelle histoire, Paris, 1978; J. Le Goff, P. Nora (ed.), Faire de l'histoire, Paris, 1974, 3v. Alguns dos ensaios desta coleção estão disponíveis em inglês: J. Le Goff, P. Nora (eds.), Constructing the Past, Cambridge, 198

historiografia. No ano de 1977, já cogitava uma aliança entre a história e a ciências sociais, e com isso surge a Nova História (LE GOFF, 1990).

1.2 A Nova História Cultural (NHC)

A Nova História Cultural² nasceu com o movimento dos Annales e seus historiadores no período de 1929 a 1989. Com Lucien Febvre e Marc Bloch como líderes, tem como princípio dialogar com outras ciências, como psicologia, antropologia, sociologia e geografia, possibilitando uma visão dos homens no tempo e não política, conforme o contexto, sendo uma mudança de “paradigma”.

Essa visão rompe com a linearidade e a superficialidade, que promovia a padronização, onde o passado não responde mais ao tempo presente, e busca caminhos alternativos para a resolução de problemas do passado (FILIPIM, 2013).

A expressão Nova História Cultural significa que algumas concepções de viés marxistas e aquelas que se opunham à cultura erudita foram deixadas de lado em prol de uma história mais real, consoante um contexto e seu povo (PESAVENTO, 2014).

A História Cultural, que amplia o objeto de investigação para trabalhar os excluídos da sociedade, como as mulheres, coloca-as como autoras que compunham dramas sociais, experiências cotidianas e, principalmente, que relatavam como eram as relações entre elas e o poder na área da Educação.

A contribuição de novos métodos e abordagens da História Cultural compreende o feminino de vários aspectos, propicia a ampliação do espaço na produção historiográfica, significativa para a Educação do município nas dimensões pedagógica e administrativa, e proporciona uma análise do sexo em detrimento do biológico e natural, regente das relações entre homens e mulheres.

Baseado na História Cultural e levando em consideração a pesquisa, foi utilizada a metodologia das narrativas para descrever o cotidiano das diretoras aposentadas, e para refletir algo que já aconteceu e sua correspondência com a realidade por meio do discurso, pois a figura do narrador

narra o acontecido, realiza uma seleção dos dados disponíveis tece relações entre eles, dispõe em uma sequência e dá inteligibilidade ao texto (...). O narrador é aquele que se vale da retórica, escolhe as palavras e constrói

² Nova História Cultural tem a preocupação de relatar conflitos, hábitos, costumes e outros na sociedade estratificada no texto social, incentivando a pluralidade das histórias, como fonte de investigação.

argumentos, a linguagem e o tratamento dado ao texto, que fornece uma explicação e busca convencer. (PESAVENTO, 2014, p. 50).

Estudar a NHC agregará valor à pesquisa já que se refere a temas humanos que proporcionam uma delimitação de retorno ao passado não de forma “pura e intocada, como uma escolha entre lembrar e o esquecer [...] a história é busca, portanto escolha entre lembrar e esquecer” (Bloch, 2001 apud FILIPIM, 2013).

Para complementar a linha da pesquisa, foi necessário recorrer às ideias de Lopes e Galvão (2001, p.40):

(...) a História, não mais restrita à política, interessa-se também por aspectos econômicos, sociais, culturais da sociedade. Mais recentemente, sobretudo nos últimos quarenta anos, passa-se cada vez mais a valorizar os sujeitos “esquecidos” da História, como as crianças, as mulheres e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da História e fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas também passam a constituir indícios para a reconstrução do passado.

Voltando-se à história da educação do município de Fernandópolis e descobrindo a mulher em suas virtualidades, abriu-se o leque de possibilidades do fazer historiográfico, não desprezando a “subjetividade, a individualidade, sempre se tem algo a dizer a respeito do comportamento humano, sendo um espírito que cria e sente diferentemente, situações diferenciadas do seu cotidiano, dentro de um contexto, em um determinado tempo” (BURKE, 1991, p. 4).

Esse novo historiador precisa surpreender os nexos entres as pequenas alterações,

hábitos, atitudes, palavras, ações, resgatando a dimensão do empírico: visto que a pesquisa de arquivo é indispensável, aprende-se novos enfoques temáticos como nova documentação, como observar modos de vida e valores, entrando nos caminhos da construção de uma cultura de classe. (PESAVENTO, 2014, p. 29).

Devemos refletir sobre a essência de historiador, que se admira com as mudanças no modo de fazer a história dentro do cotidiano da vida e do trabalho na educação, denunciando a predeterminação do contexto e, assim, surpreendendo os nexos entre os diferentes traços de comportamento da classe, em especial das diretoras aposentadas colaboradoras da pesquisa (PESAVENTO, 2014).

Pesavento, uma das pioneiras na produção historiográfica contemporânea, utiliza as narrativas da pesquisa para resgatar sentimentos e sensibilidade, componentes de uma alma, a

partir de pesquisas e uso de documentação original – as célebres fontes. E para resgatar a história daqueles que não estavam presentes na História, descobrindo-se um autor, dando-lhes vez e voz, como é o caso das diretoras aposentadas a partir da década de 70 até a de 90 (PESAVENTO, 2014).

É fundamental destacar a importância do campo das sensibilidades, tentar reconstruir a marca da historicidade, observar como as mulheres “pensavam e sentiam o mundo nos aspectos da sensibilidade, afetividade e sensoriais, se configuram como um método para analisar e perceber o passado” (SANTOS e MEIRELES, 2021, p. 5).

Na visão dos autores,

compreendemos que o pluralismo epistemológico e temático, o estudo de objetos singulares, a busca pela construção de novos objetos de estudo, as novas ancoragens teórico-metodológicas, a forte presença dos novos paradigmas historiográficos, a exemplo da História Cultural, configuram-se em uma das possibilidades de inflexões às sensibilidades no estudo histórico da educação. Afinal, como aborda Pesavento (2003), um dos novos pressupostos epistemológicos da HC é o de sensibilidade, implicando na percepção e tradução sensível da experiência humana no mundo - marcas de historicidade - que podem ser capturadas através de práticas sociais, discursos, imagens e materialidades, tais como espaços e objetos construídos. (SANTOS e MEIRELES, 2021, p. v15).

O campo das sensibilidades na educação recebe influência da História Cultural, contribui para impulsionar a mudança historiográfica da singularidade e da subjetividade, onde os sujeitos se representam mediante o mundo, como pensam, agem e sentem de acordo com o contexto, consolidando-se no singular e dialógico e, assim, capturando a vida no tempo (SANDRA e MEIRELES, 2021).

Como método de análise histórica, a sensibilidade utiliza uma abordagem que permite aos historiadores, compor uma narrativa do passado quando se dedicam à investigação e à interpretação dos modos de ver, sentir e perceber dos homens de uma outra época (PESAVENTO, 2005).

No campo da História Cultural³, conceitos sobre o que o historiador pretende alcançar por meio de questionamentos para atingir a sensibilidade de um indivíduo em um determinado tempo, para a reconfiguração do passado.

A questão do gênero perpassa por Jacques Le Goff, que destaca a necessidade de analisar o que homens e mulheres de uma sociedade pensam sobre diferentes aspectos. Percebe-

³ História Cultural se preocupa com a pesquisa, ou seja ler a realidade de diversos modos de construir, elaborar e semantizar o mundo.

se que as mulheres são diferentes dos homens sobre os mesmos assuntos, o que provoca eco na produção da historiografia até os dias de hoje.

Sendo assim, o imaginário entendido por Le Goff é uma forma da realidade, uma tradução mental não reprodutora do real, onde tudo que o homem considera realidade é o próprio imaginário, onde a sociedade é pensada e representada desta ou daquela maneira, sem nenhuma contestação por aqueles que fazem parte da História e, principalmente, pelos invisíveis.

Na virada do século XIX para o XX, Marcel Mauss⁴ e Émile Durkheim⁵ formaram conceitos fundamentais que orientaram a postura do historiador, no âmbito das ciências humanas, por recuperar as dimensões de cultura, principalmente pela atenção ao processo de construção mental da realidade, sendo matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, que constroem sobre a realidade. Não se trata de um conceito ambíguo, não é uma cópia do real, mas uma construção feita a partir dele.

A História Cultural, na visão da referida autora,

apresenta-se como um resgate das representações, reconstruindo aquilo que já foi representado, por meio de um novo conceito, o imaginário, sistemas de ideias e imagens de representações coletivas, se trata da construção do mundo paralelo sobre a realidade, sendo considerada uma construção social e histórica. (PESAVENTO, 2014, p. 43).

Houve um giro teórico para enxergar a realidade dentro da História Cultural, onde o mundo passou a ser explicado de outra forma, um conceito para se atingir as sensibilidades, carregando consigo as experiências humanas no mundo, lidando com sensações, como o emocional, a subjetividade, e sendo representativo para as diretoras aposentadas do município de Fernandópolis.

São sensações que auxiliam na formulação imaginária do mundo produzida, principalmente, pelas diretoras aposentadas do município, em diversos tempos e nas suas trajetórias de vida, ao lidarem com a sua privacidade, onde há a representação e o imaginário

(...) O retorno da narrativa, a entrada em cena da ficção e a ideia das sensibilidades levam os historiadores a repensar não só as possibilidades de acesso ao passado, na configuração de uma temporalidade como colocam em

⁴ Marcel Mauss foi orientando de Émile Durkheim, na França, o qual defende um método eminentemente sociológico para a análise dos fenômenos sociais. <https://ea.fflch.usp.br>

⁵ Émile Durkheim, francês, pensamento fundado nos conceitos de fato social, de representações coletivas, de função, integração, regulação e anomia, entre outros. <https://ea.fflch.usp.br/>

evidência a escrita da história e a leitura dos textos (...). (PESAVENTO, 2014, p. 58-59).

As memórias das diretoras aposentadas de Fernandópolis são o ponto que converge na pesquisa, sendo necessário realizar a anamnese, trazer à mente fatos relacionados com a vida pessoal e profissional:

(...) memória voluntária, na qual existe um empenho pelo espírito, alguma coisa do passado. O final desse processo de memorização seria dado pelo reconhecimento, por aquele que rememora, da certeza do acontecido: foi ele [...] O reconhecimento se opera por um ato de confiança, que confere veracidade à memorização. (PESAVENTO, 2014, p. 95).

Foucault, filósofo e historiador, fala “sobre o eu”,

divulga três ideias sobre a NHC. A primeira foi uma crítica severa às interpretações de Hegel; termos como “progresso, evolução ou crescimento da liberdade e do individualismo, adotados sem questionamentos na prática cotidiana. Também chama a atenção para as “rupturas” das descontinuidades culturais. Deve-se muito a ele com suas contribuições à NHC sobre a construção cultural. (BURKE, 2008, p. 75).

Com relação à segunda ideia de Foucault⁶, são chamados epistemes ou regimes de verdade, “sendo necessário cavar as redes e grades, definindo seu objetivo como o estudo e controle do pensamento” (BURKE, 2008, p. 75).

Foucault, em sua terceira ideia, produziu uma história que incluía teoria e prática, corpo e mente; as práticas discursivas constroem ou constituem os objetos de que se fala, onde a cultura e a sociedade são vistas como um todo, não pode falar da mudança da sociedade, sem relatar os diversos indivíduos envolvidos no processo. No caso da pesquisa, o objeto a ser estudado são as diretoras aposentadas a partir da década 70, envolvidas no processo educacional (BURKE, 2008, p.76).

As ideias de Foucault representam a pesquisa, atuam na subjetividade e na individualidade, propõem o trabalho de cavar redes e grades do pensamento e, por fim, construir e constituir-se objetos que falam, como é o caso das memórias das diretoras aposentadas, nas dimensões pedagógicas e administrativa, do município de Fernandópolis.

⁶ Paul-Michel Foucault, filósofo e psicólogo francês, teve várias publicações, trabalhou em várias universidades. Ele era adorado por uns e odiado por outros.

As concepções de Norbert Elias⁷ realizam o processo de analisar as atividades conforme suas necessidades; constroem teias de interdependências humanas, onde sociedade e indivíduos são considerados processos e não se separam; encaixam-se no processo de pesquisa a partir da década de 1970; e perpassam por várias mudanças sociais inseridas dentro das escolas por meio de legislações, refletindo no âmbito pedagógico e administrativo das instituições.

Pierre Bourdieu⁸ também se faz presente na pesquisa, relatando o poder do campo, que é distribuído de acordo com a posição que cada indivíduo, onde se estrutura, imponto uma hierarquia, que se estrutura e se reproduzir. Como o sistema patriarcal, culturalmente enraizado na sociedade. O autor tem um posicionamento totalmente contrário às formas de dominação, ao mascaramento da realidade social, fato discutido no decorrer das entrevistas, que se mostra uma realidade na Educação diferente, que no recorte temporal, as entrevistadas não se sentiram ameaçadas, recebiam apoio quando necessário. Quanto as legislações, foram impostas, jamais discutidas, mas cumpridas.

Também defende que as representações da sociedade são influenciadas por ideias, valores, crenças e ideologias impregnadas em uma sociedade, como é o caso das diretoras aposentadas. Cada uma delas possui uma ‘cultura’ que se faz presente na oralidade e em suas memórias, que será representada em sua linguagem (fala), o que ele chama de *habitus*, é o modo de ser, gostos, comportamentos e pensar é o que se espera acontecer no interior das instituições escolares, que leve em consideração a diversidade e heterogeneidade existente, quanto ao cumprimento da legislação, pela diretora, nas dimensões pedagógicas e administrativas, levar em consideração o seu perfil e sua liberdade de administrar.

A Educação também é tratada por Bourdieu, segundo o qual a escola precisa ser vista como uma instituição transformadora e democratizadora, sendo esse o papel a ela atribuída na sociedade. No entanto ainda é vista como uma instituição que reproduz uma sociedade, com privilégios que se perpetuam, sendo uma inversão total de valores, fato a ser observado nas entrevistas das diretoras aposentadas.

1.3 A História de Mulheres

⁷ Norbert Elias, sociólogo alemão, nasceu em 1897; depois de muitos anos atuando na vida acadêmica e científica, foi reconhecido como o maior sociólogo do século XX <https://descomplica.com.br/d/vs/aula/norbert-elias/> acesso em 02/01/2023.

⁸ Pierre Bourdieu foi um dos maiores pensadores das ciências humanas do século XX. Filósofo por formação, desenvolveu importantes trabalhos de etnologia, no campo da antropologia, e conceitos de profunda relevância no campo da sociologia, como *habitus*, campo e capital social. Sua obra é extensa e abrangente, com contribuição para diversas áreas do conhecimento, especialmente educação e cultura." <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/pierre-bourdieu.htm> acesso em 02/01/2023.

Deve-se estudar a História das Mulheres com foco no resgate de um dos grupos considerados invisíveis na história, em uma sociedade totalmente masculina na produção de escrita. Torna-se necessário abordar, cada vez mais, a participação ativa das mulheres nos fatos e acontecimentos na historiografia. Apesar do esforço, existe uma diferença social que precisa ser eliminada e não apenas amenizada (SILVA e FABRÍCIO, 2020, p, 01)

Existe uma História Tradicional, totalmente “patriarcal”, uma afirmação do gênero masculino que silencia o gênero feminino; as mulheres são vistas apenas como reprodutoras e cuidadoras do lar, não como produtoras de história pública. Na visão de Margareth Rago, na história tradicional, as mulheres não são produtoras de história, papel que cabe apenas ao gênero masculino. Com o passar do tempo, elas embarcam na propositura da temática para mudar a visão vigente, que vem sendo construída ao longo do tempo.

Em seu artigo “As mulheres na historiografia brasileira”, Margareth Rago salienta que existe uma dificuldade de se estudar as mulheres em seus contextos, devido à escassez de documentação, fontes e fotos que relatam as ações das mulheres no seu cotidiano. A partir dos movimentos feministas na década de 1980, reconstrói-se o padrão das mulheres, evidenciando-as como capazes de fazer história (SILVA e FABRÍCIO, 2020, p. 02).

A autora apresenta uma crítica:

a forma como a história da mulher é tratada por muitos teóricos e explica que boa parte do trabalho de muitos teóricos referentes à escrita da história da mulher, não aborda a mulher como um ser ativo capaz de tomar decisões e lutar por seus direitos, mas sim como um ser passivo, geralmente mostrado como uma figura romântica que estão sempre à sombra de seus homens. (RAGO,1999, p. 98).

Também relata que as mulheres devem ser tratadas de forma plural, considerando suas singularidades, e com um olhar diferenciado para cada uma delas; tece algumas críticas a autores que retratam as mulheres numa visão singular.

Diante das observações realizadas, a sociedade de Fernandópolis, no interior de São Paulo, mostra-se como uma comunidade “machista”. Desde sua fundação, os nomes das escolas estaduais são do gênero masculino; o livro do município foi escrito, em sua maioria, por colaboradores homens. Também são do gênero masculino aqueles que contribuíram na saúde, educação e, principalmente, na política, exercendo influências na elaboração de códigos, leis e normas de conduta, e legitimando o discurso de inferioridade das mulheres.

Porém, a realidade apresenta as mulheres com gradativa representatividade na Educação após a realização do primeiro concurso de provas e títulos no Estado de São Paulo. Existe uma

visão antagônica sobre elas como sujeito histórico, o que não contribui para a submissão feminina, principalmente no cargo de diretora de escola, o que em muitos momentos facilitada o cumprimento das demandas e das legislações vigentes.

Cumprir sem questionar é uma situação presente mesmo em pleno século XXI, no qual vigora a Gestão Democrática que tem como princípio a participação de todos nos processos decisórios e de gestão. Mesmo após sair de momentos de autoritarismo, o cumprimento da legislação ainda é um obstáculo organizacional e histórico do estado de São Paulo, que dificulta a concretização nas escolas de Fernandópolis de forma satisfatória ou seja a contento daquelas que conduzem as escolas.

É fundamental discorrer sobre as contribuições dos movimentos feministas na História das Mulheres, pois perpassam pelo corte temporal da pesquisa e corroboram o perfil das diretoras aposentadas de extirpar o modelo androcêntrico de fazer história, segundo o qual a mulher foi invisibilizada, silenciada e marginalizada pela historiografia oficial (PEREIRA, 2015).

Sendo assim, a partir dos anos 1970, o feminismo começou a se espalhar pelo Brasil; as mulheres começaram a denunciar os séculos de dominação a que foram expostas. A fala feminina começava a emergir do silêncio, muda valores e provoca rupturas radicais, sendo este um dos valores da pesquisa: o reconhecimento do seu cargo de diretora, por meio das dimensões pedagógicas e administrativas (PRIORE, 1997).

Mary Del Priore escreve sobre a mulheres com pouca visibilidade na historiografia, bem como na perspectiva de gênero, fazendo com que se forje uma memória, o que propicia uma reflexão sobre os estudos e pesquisas realizadas para uma avaliação dos escritos. Apesar dos avanços ocorridos com relação ao gênero, ainda existe uma descrença nas memórias, sendo este o momento de maior engajamento na produção da História Oral.

Tedeschi tece grandes considerações sobre o estudo de gênero, atualmente, mostra uma nova abordagem histórica, com diversidade de documentos, novos sentidos e significados para descortinar a história das mulheres, por meio de múltiplas leituras das fontes (TEDESCHI, 2008, p.11).

Relembramos que, a partir do século XX, as mulheres conquistam o direito de ter história escrita, sendo um campo consolidado nas universidades; percebe-se que elas não apenas têm história, mas que também fizeram e fazem a sua história. Este é o objetivo da pesquisa: fazer com que as diretoras aposentadas nas décadas de 1970 a 1990 possam realizar suas narrativas e, assim, produzir novas redes e teias na educação (ROIZ, 2008, p.445-452).

Dessa forma, rompe-se com o histórico androcêntrico que coloca a mulher fora da história e abrem-se caminhos por meio da Nova História Cultural, que debate grupos sociais excluídos historicamente, dentre eles, as mulheres, que passam a ser objetos de investigação histórica. (PEREIRA, 2015).

É justamente esse grupo excluído dos holofotes da Educação de Fernandópolis que será analisado por este estudo por meio das entrevistas e questionários que narram memórias das diretoras aposentadas que enriqueceram a História da Educação de Fernandópolis.

São dadas vez e voz para as mulheres narrarem suas histórias dentro de uma perspectiva da historiografia das mulheres em seu cotidiano. Assim, todas as suas experiências hão de fazer sujeitos históricos, tornando-se visíveis, construindo uma ciência politizada que carrega em sua história um processo patriarcal.

As vozes das mulheres não podem ser sufocadas, elas precisam deixar de ser rotuladas como sendo o “segundo sexo”, pois sua “trajetória foi dolorosa, marcada por momentos de dominação, principalmente ao ser excluídas do espaço masculino, proporcionar com isto, um novo olhar para a história de nossas colaboradoras” (Telles, 2002⁹ apud TEDESCHI, 2016).

Para Tedeschi, falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de exclusão de sujeitos, desconstruindo a história feminina para reconstruí-las em bases mais reais e igualitárias, especificamente no que se refere a dimensões pedagógicas e administrativas dentro da instituição escolar (2016, p. 156).

Roger Chartier, no que se refere aos benefícios de estudar a história das mulheres e suas representações, defende a construção da identidade e da sua interpretação de mundo, são relatadas como diferentes dos homens, fato crucial para a historiografia local (Tedeschi, 2009 apud FARIAS, 2008).

O gênero passa a ser questão indispensável; falar sobre a história das mulheres hoje é uma ferramenta avaliativa, rica de mudanças, permanências e rupturas que elas vivenciaram nas décadas de 1970 a 1990 devido aos movimentos feministas que proporcionam um rico processo cultural (SCOTT, 1995).

Joan W. Scott, historiadora, rejeita o determinismo biológico presente no uso dos termos “sexo” e “diferença sexual”, ressaltando o aspecto social, e legitimando, assim, a condição de produtores de história (SCOTT, 1986).

O termo gênero passou a ser utilizado:

⁹ TELLES, 2002; TELLES, Norma. Escritoras, escrita e escritura. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto/Edu-Unesp, 2002.

em substituição quase que automática ao termo mulheres, na tentativa de romper essa separação nos estudos históricos, [...] surgindo como neutralidade científica, que procurava apagar as discussões acadêmicas o elemento fortemente político presente na inclusão das mulheres como sujeitos históricos relevantes. (PEREGRINI, 2012, p 2-3).

É inegável citar as teorias feministas de Michel Foucault, que proporciona discussões muito caras, como: identidade, sujeição, sujeito e produção de novas subjetividades, o que, em alguns momentos, gera rejeições por parte da sociedade patriarcal, mas estas incompreensões ou apropriações tardias proporcionarão uma redimensionalização da interpretação do pensamento feminista.

Os autores mencionados forneceram a base teórica para o estudo em pauta, e relatar as memórias das diretoras aposentadas a partir da década de 70 até a de 90 será um passo significativo para a Educação do município de Fernandópolis, uma vez que a pesquisa contribuirá para uma análise e reflexão dos diretores atuais.

1.3.1. Michelle Perrot

A historiografia sobre as mulheres ganha roupagem nova, principalmente nos anos 1990 com Michelle Perrot, que deixa grandes marcas na historiografia das Mentalidades e relata fatos dos sujeitos individuais e coletivos, hábitos, costumes, a busca do consciente e inconsciente. Afinal tudo é história das mentalidades, principalmente por meio do diálogo, fundamental para a pesquisa.

Na visão da autora, o nascimento da história das mulheres se deu por diferentes fatos: científicos, sociólogos e políticos. Nos anos 1970, com fatores científicos como a crise do sistema marxista e a proeminência da subjetividade, a história alia-se à antropologia e redescobre a família, colocando as mulheres como sujeitos históricos.

Sua contribuição foi efetiva na luta do movimento feminista, sendo considerada uma das mais célebres historiadoras da causa, o que favorecerá um detalhamento maior no trabalho com as narrativas das diretoras aposentadas do município, de grande valia para a pesquisa.

Como uma das maiores estudiosas do tema mulheres durante décadas, Perrot sente-se incomodada com alguns questionamentos: Como a mulher começou a aparecer nos estudos históricos como tema de pesquisa? O que é a “História das Mulheres? Quais procedimentos e documentos são mais adequados para perceber sua presença na história? Porque é importante escrever a “história das mulheres”? Esses questionamentos lhe proporcionaram um engajamento político e intelectual para que as mulheres fossem incluídas, e não mais excluídas e silenciadas.

Perrot argumenta que as mulheres foram retiradas da história por serem consideradas um tema opaco e sem sentido, principalmente para os pesquisadores do sexo masculino; o que se via nas fontes, nas pesquisas e na falta de documentação era a ausência delas, o que não contribuía para a escrita de sua história.

A história das mulheres se modifica, partindo da vida privada para a pública, na qual deixa de ser vítima para ser autora em suas múltiplas interações; como mulheres ativas, realizam mudanças e fazem história do gênero, feminino, no caso desta pesquisa (PERROT, 2007).

E para reforçar o tema da pesquisa, utiliza-se o questionamento da autora: as mulheres não pertenciam a história?

(...) tudo dependia do sentido que se dê a palavra história, ela é definida como tudo que acontece, dentro de uma sequência de fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem as sociedades, mas também é considerado um relato que se faz de tudo isso (...) as mulheres ficaram fora desse relato, destinadas as obscuridades (...) fora do tempo (...) fora dos acontecimentos. Confinadas no silêncio de um mar abissal! (PERROT, 2007, p. 16).

E para retirar as mulheres da obscuridade, será necessário que venham à tona lembranças e esquecimentos por meio das narrativas, para que elas possam, assim, deixar seus vestígios de forma direta, escritos ou materiais, revelando suas memórias ao longo do tempo, já que o feminismo ocupa grande parte da historiografia, e assim, reconstruir seu lugar no mundo.

Para reconstruir as histórias das mulheres, Michelle Perrot constata que são necessários fontes documentais e/ou questionários e/ou gravações para facilitar a pesquisa, pois seus vestígios em alguns momentos da vida foram desfeitos; reconstruir a linguagem e a identidade feminina passa por estereótipos que devem ser quebrados na propositura do tema pela pesquisadora (PERROT, 2007, p.21-22).

Mesmo assim, ocorre uma destruição da memória feminina, em virtude de sua insignificância como produtora de história dentro de uma sociedade ativa, capaz de modificá-la grandemente, excluindo seu sentimento de pudor, extirpando a cultura tradicional, destruindo assim, seu papel pessoal dentro da sociedade. A pesquisa em pauta mostra esse fenômeno ocorrendo no caso das colaboradoras.

Para investigar a vida das mulheres que estavam na obscuridade, invisíveis aos olhos da sociedade, é preciso acumular dados, os lugares de memórias e lidar com a falta de testemunhos escritos. A pesquisa será um primeiro momento de visibilidade para as colaboradoras: narrar suas histórias.

Como quebrar o silêncio? Como desvendar os estereótipos que envolvem a mulher coberta por discursos e imagens, por uma vasta e expressa capa? São vastas as fontes que falam e emanam delas, podendo ouvir suas vozes diretamente, sendo localizadas “nas bibliotecas, nos arquivos públicos e privados, policiais, judiciário, são ricos no que concerne às mulheres”, mas ainda existe uma memória “patriarcal” que as fragiliza (PERROT, 2007, p. 26).

O novo cenário político, a Nova Ordem Mundial, não conseguiu explicar a nova realidade, a construção de identidades e lutas por direitos, ligados a movimentos sociais: “Movimento Negro, Movimento LGBTQIA+ e Movimento Ambientalista, mostrando uma nova demanda de grupos que não tinham visibilidades”. Dar voz às mulheres é a propositura desta pesquisa (FERREIRA, 2018).

1.3.2 Natalie Zemmon Davis

Uma referência na defesa da diversidade racial e da liberdade de expressão, Davis foi feminista americana convicta, que se utilizava de filmes para relatar diversas versões de uma mesma história, potencializando a velha forma de escrever História. Especializou-se em História Social e Cultural, e seu trabalho gira em torno das mulheres, utilizando diversas fontes, e combina História com a Antropologia, Etnologia, Arte e Literatura. Ela e o esposo foram perseguidos, acusados de comunistas pela ala conservadora americana.

Na qualidade de historiadora, trabalha para entender o passado, buscando evidências; engajada e não doutrinária, acreditava que o marxismo seria útil, mas tinha profundo respeito às evidências encontradas (BURKE, 2000, p.250-251).

A consagração da autora ocorre por se dedicar a pesquisar temas, até então, pouco estudados, como o cotidiano dos trabalhadores e pessoas comuns, aqueles que estavam à margem da sociedade, evidenciando o protagonismo. Desenvolve, assim, uma obra valiosa, dando “vida” aos personagens, no qual expressará todos os sentimentos e emoções, sem comprometer a qualidade acadêmica da historiografia local.

Nos anos 1980, a autora se torna internacional com o *best seller* **O retorno de Martin Guerre**, pela sua maneira de investigar “ao vivo”, proporcionando ao leitor um retrato dos problemas que encontra no caminho, as lacunas e as hipóteses bem estruturadas e fundamentadas.

Realiza um trabalho minucioso com as fontes, apesar das lacunas apresentadas, cruza informações e evidências paralelas para completar suas especulações, tenta se afastar da história ficcional, e considera os esforços que os historiadores devem fazer para poder provar os argumentos vigentes na pesquisa.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

1. **Identificação do Material Bibliográfico:** Tese Dissertação Monografia

2. **Identificação do Documento / Autor:**

Programa de Pós-graduação: *Mestrado em Educação*

Área de Concentração: *Educação, Linguagem e Sociedade*

Palavras Chave: *Memória. Instituições Escolares. Diretoras*

Título: *MULHERES E DIREÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE FERNANDÓPOLIS-S.P. (DÉCADAS DE 1970/1990)*

Autor: *ELLEN CLAUDIA CARDOSO MARTINEZ DORETTO*

RG: *16.103.404-4 SSP/SP*

CPF: *076.497.188-32*

Orientador: *ADEMILSON BATISTA PAES*

CPF: *448.030.951-91*

Número de Páginas: *128*

Data da Defesa: *24/08/2023*

Data de entrega do arquivo à secretaria: *24/09/2023*

3. **Informações de acesso ao documento:** Total Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
- Capítulos, Especifique:
- Bibliografia
- Outros, Especifique:

Por quanto tempo?

___ anos sempre

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissão assinadas, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato específico, para fins de leitura, impressão e/ou pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

Paranaíba, 24 de agosto de 2023.

Assinado digitalmente por ELLEN CLAUDIA
CARDOSO MARTINEZ
DORETTO:07649718832
DN: cn=ELLEN CLAUDIA CARDOSO
MARTINEZ DORETTO:07649718832, c=BR,
ou=UPE-Brasil, ou=Certificado PF A1,
email=ellenclaudia.doretto@gmail.com
Data: 2023.08.24 11:30:12 -03'00'

Assinatura do Autor

Documento assinado digitalmente
gov.br ADEMILSON BATISTA PAES
Data: 11/09/2023 12:02:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Orientador

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da Tese ou Dissertação.

Em consideração à criticidade da autora, com a presença narrativa latente que interage e dialoga com os personagens envolvidos, utiliza-se da escrita com maestria, trabalhando dentro de uma objetividade. A narrativa contribui para “contar” experiências, dando voz aos personagens que permitem entrever algo de sua subjetividade.

A partir do modelo de Davis, que aborda problemas e conceitos dentro da perspectiva narrativa, pode-se atingir o passado, articular a retórica e a apreensão da realidade passada, dando voz às experiências das mulheres, resgatando-as como sujeitos históricos, e não renunciando ao discurso, importante e significativo dentro de um processo de construção da História Oral.

Nessa perspectiva propôs um dossiê aberto às Ciências Humanas e Educação, sendo plural e diversificado, aberto de experiências, com vivências dentro de situações coletivas e individuais; trata as diferentes relações das pessoas de diferentes grupos, pessoas consideradas pouco importantes, no caso as mulheres, que vivem relegadas e simbolizam as margens da sociedade. Davis, dessa forma, contribui com novos olhares e um compromisso na forma de agir e pensar, de modo a colaborar para a construção de um mundo sem marginalizações históricas.

Discutir sobre a história das mulheres deve ser uma constância em todos os lugares, visto que vivemos em um país que convive com exploração sexual, desigualdades salariais entre homens e mulheres, discriminação, e atrasos em conquistas históricas. Esses fatores já foram garantidos em outros países e os problemas sociais, tão imbricados nas questões de gênero (PERROT, 2007, p. 11).

2. A HISTÓRIA ORAL

Começa a ser difundida no Brasil na década de 1970, com a criação do Programa de História Oral (HO)¹⁰. Em 1994 cria-se a Associação Brasileira de História Oral (ABHO) da qual participam membros de todas as regiões. No ano de 1996 é criada a Associação Internacional de História Oral, importante para este estudo por estar em consonância com o recorte temporal apresentado pela pesquisadora.

A HO ganha força no Brasil na década de 1990, onde as fontes de compreensão do passado, as entrevistas, memórias e autobiografias, ao lado de documentos escritos, imagens e outros tipos de registro, permitem compreender os indivíduos e os acontecimentos de um grupo ou da sociedade em geral, tornando a história mais concreta, facilitando a compreensão do passado por meio das experiências vividas, como é o caso das diretoras aposentadas desta dissertação.

Portanto, a História Oral no Brasil

(...) ganha cada vez mais adeptos, uma área de pesquisa que se projeta, multiplicando seus temas, a metodologia ainda é a reflexão e a discussão, pois em geral gravam-se as entrevistas e editam depoimentos, sem explorá-los de forma suficiente, não existe um aprofundamento teórico-metodológico e utilizam as entrevistas associadas com fontes escritas, não envolvendo discussão acerca da natureza das fontes e seus problemas. (FERREIRA e AMADO, 2006).

Também contemplada pela definição de HO por Meihy e Seawright,

(...) os fenômenos recorrentes de expressões da memória provocadas por narrativas gravadas segundo projetos previamente elaborados, [...] por meio de uma fala coloquial que se torna manifestações de memória posta em diálogo formal com o interlocutor. (2020, p.19).

Portanto, argumentar uma “outra história” proporcionada pelas entrevistas das diretoras aposentadas pode ser considerada uma corrente impetuosa e heterogênea, pois trabalha uma história diferente com diversos objetos dentro de uma prática livre e emancipadora, para que promova uma ruptura com a história acadêmica tradicional (FERREIRA e AMADO, 2006).

Para esse fim, as autoras utilizam dois argumentos:

¹⁰ História Oral forma de coletar relatos transmitidos oralmente, sobre vivências de uma ou mais pessoas, sobre qualquer acontecimento. Existem os depoimentos de tradição oral, a história de vida e a temática. O que permite o resgate de costumes, tradições, usos e práticas das comunidades. <https://www12.senado.leg.br/> acesso em 02/09/2023.

primeiramente para os objetos, sua atenção voltada para os “dominados”, os silenciados e os excluídos (mulheres, proletários, marginais e outros), se opondo a história tradicional, sendo do contexto da vida cotidiana. O segundo seria a abordagem, preferência a “história vista de baixo”, atenta ao sentir e as maneiras de ser, uma visão subjetiva e percursos individuais e coletivos dentro da produção histórica. (FERREIRA e AMADO, 2006, p. 4).

Também relatam a importância da “oralidade, de inegável relevância na visão da pesquisadora por se aproximar do aspecto central da vida dos seres humanos, um processo de comunicação e linguagem”, uma parte importante dentro da esfera humana e, assim, produzindo a História Oral (FERREIRA e AMADO, 2006, p. 15).

E defendem a ideia de HO como um roteiro de um processo minucioso e preciso que é a “transcrição da oralidade, sendo a iniciativa dos historiadores do futuro. A experiência humana constitui a parte central do método quantitativo do processo histórico”, o que se constata na pesquisa por meio das entrevistas das diretoras aposentadas (FERREIRA e AMADO, 2006, p. 16).

Sendo assim, as entrevistadas devem ser consideradas como uma co-labor-ação, e são fundamentais para a concretização desta pesquisa. As diretoras devem ser presentes desde o início da escrita para garantir há relação dialógica entre quem fala e quem ouve de forma subjetiva, contando com a individualidade de cada uma.

Com isso, as memórias de expressão oral ocorrem em harmonia com os interesses das colaboradoras, que se utilizam dos “recursos mnemônicos de suas lembranças, razão de suas falas, caracterizando sua nascente na memória, onde a pessoas apresentam suas narrativas”, por meio da espontaneidade, sendo a matéria ideal para as gravações (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 21).

A pesquisa tem a memória como característica. A seletividade, com um processo de depuração, explicita o que deve ou não transparecer na experiência individual ou coletiva, favorece a subjetividade, que está dentro dos aspectos escolhidos, o cotidiano das diretoras aposentadas nas dimensões pedagógica e administrativa do município, para ficar na História Oral (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 22).

Na História Oral, a preocupação não está na exatidão, nas verdades históricas e dados incontestáveis; o que se busca é a versão fornecida, a relação da fala com o enunciado narrativo, a presença dialógica, o “olho no olho”, fundamental para a realização da pesquisa (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 22).

A história de expressão oral não é muito convencional, sofre transformações constantes, não é estática nem acabada, foge das abordagens fiéis da linguística, sendo o momento ideal de

relatar as entrevistas das diretoras aposentadas de Fernandópolis, dando a elas a oportunidade de deixar as primeiras marcas na historiografia.

Como a HO é baseada nas memórias de expressão oral, pode-se admitir uma flexibilização, tornando “história viva”, não se concentrando apenas no “citacionismo”; trabalha com acontecimentos imprevisíveis do processo de entrevistas, possibilitando inclusões e mudanças de rumos, o que propicia novas abordagens, sendo um movimento de suma importância na produção da historicidade (MEIHY, 2020, p. 34).

Outro fator que chama a atenção na HO é a questão da afetividade; por meio da aproximação, ao realizar a entrevista, a questão principal se torna a expressão verbal, que deve ser feita da forma mais espontânea possível. Como não se buscam a exatidão nem as verdades históricas como incontestáveis, o caminho fica aberto para outras pesquisas, servindo de subsídios para os pesquisadores que estarão por vir.

A afetividade e proximidade da pesquisadora com algumas diretoras aposentadas deixam as entrevistas mais flexíveis, leves e abertas, o que propicia oportunidade de questionamentos e indagação dos temas abordados.

E o fato de se ter maior abertura com as colaboradoras, e a subjetividade que permeia o momento, são marcas que não se apagam e perpassam por todas as entrevistas, deixando claro o grau de atuação do entrevistador como condutor dos trabalhos, fato de grande valia para a produção de História Oral (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 71-73).

Desenvolver pesquisa com fontes orais propicia credibilidade; não existem fontes orais falsas, o que se faz necessário é estabelecer critérios de criticidade filosófica e verificação factual, sendo requeridas de qualquer tipo de fontes em qualquer momento e circunstância. Mesmo uma afirmativa “errada” é válida, sendo sua verdade tão importante quanto aquela de registros factuais confiáveis, o que aguça o interesse da pesquisadora ao conhecer as memórias das colaboradoras, principalmente por serem mulheres e fazerem parte da educação do Estado de São Paulo.

Como observa Alessandro Portelli (1997), todo historiador de História Oral deve ser agente ativo da história; precisa obedecer e respeitar as normas de confiabilidade quando agregam informações, principalmente nas conclusões e interpretação, sempre como foco central a ética e o respeito à individualidade das colaboradoras.

As pesquisas são iniciadas pelo passado não muito distante, da infância, adolescência, formação, vida profissional até a aposentadoria, com as memórias das diretoras, sendo autoras ou testemunhas da história, “centradas na capacidade de reviver o passado, um fragmento do

vivido, não em sua totalidade, mas em decorrência dos estímulos realizados, onde filtram suas lembranças” para produzir HO (MATOS, 2011, p.96).

A metodologia utilizada na História Oral vem ganhando adeptos e amplia o intercâmbio entre os participantes, por meio da realização de entrevistas gravadas com pessoas previamente selecionadas que possam testemunhar sobre acontecimentos da história vivenciados na área educacional.

O destaque é sobre a importância das entrevistas, que não podem ser expressas apenas pelas palavras, mas pela performance. Também relevante é a dinâmica circunstancial e da afetividade, na primeira pessoa do singular em consonância com a presença física, aliada ao corpo que fala, e todo o contexto do encontro, que deve ser harmônico, natural, de confiabilidade e com ética, pois fala-se da vida de um indivíduo com todas as suas nuances.

A partir da memória, a expressão oral deve ser espontânea, instantânea; a linguagem ganha as marcas da língua falada, sujeita a repetições e outras variantes. Primeiro existe a manifestação, por meio da oralidade, posteriormente ganha a forma da escrita, a transcrição deve respeitar a oralidade em sua totalidade, tendo compromisso com a sua verdade.

As fotografias e imagens utilizadas na pesquisa de história oral possibilita hibridação documental. Pode partir da memória oral/narrativas para a documentação ilustrada, ou fazer o caminho inverso, de um documento para as informações coletadas nas entrevistas das colaboradoras.

O procedimento quanto à especificidade do tema, Mulheres e Direção Escolar: trajetórias na Educação de Fernandópolis – S.P, décadas de 70 a 90, permite analisar com maior profundidade uma situação pontual, a dimensão pedagógica e administrativa no cotidiano escolar, onde as entrevistas e as mensagens por WhatsApp “permitem acompanhar o envolvimento pessoal delas na sequência dos fatos apresentados, necessário abrir os questionários para motivar as colaboradoras a revelar determinadas situações ou acontecimentos” (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 74).

Trabalhar com entrevistas é entendido como uma “proposta formal, com objetivos claros e definidos, para posteriormente ganhar materialidade transposta para a escrita; sairá da condição de abstração para o concreto”, sendo necessário “saber ouvir, gravar, dar forma à escrita, cuidar dos resultados e, eventualmente, analisar o material”, e faz parte da condução da pesquisa, sendo considerada a sua parte mais minuciosa (MEIHY, 2020 p. 31).

Como o foco da pesquisa científica é em HO de vida, gênero narrativa, são demandados tempo e empatia; as entrevistas contam com um tempo de duração específico para

cada colaboradora em um primeiro momento, porém esse tempo pode ser estendido e se tornar benéfico para ambas as partes em termos de produtividade, gerando, ainda, menos dúvidas.

As gravações de expressão oral combinam-se com experiências pessoais, com a oportunidade de exposições subjetivas, e a pesquisadora prioriza o diálogo, com prática de entrevistas abertas ou livres. Isso favorece a “entrada em territórios de difícil acesso como: vida privada, construções e afetos coletivos e pessoais, segredos, sonhos, visões subjetivas, reações particulares no conjunto de opiniões gerais”, e proporciona às colaboradoras outros meios de relatar suas histórias, de forma que se sintam mais à vontade e, conseqüentemente, mais seguras (MEIHY e HOLANDA, 2019. p. 66 - 67).

Falar sobre subjetividade é fundamental na pesquisa de HO, já que deve existir o desenvolvimento da confiança entre a pesquisadora e as colaboradoras, “por meio da empatia, acolhimento à escuta, sendo um momento único de marcação da memória, contribui para a reflexão das histórias a serem contadas”. Há, assim, uma reflexão das ações que deixaram de ser realizadas a contento em virtude das políticas públicas educacionais da época (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 117).

As relações não devem ser tão rígidas; poderão ser excluídos elementos cuja existência ou relevância não seriam contempladas, deve-se dar prioridade ao que o entrevistado deseja contar, mas manter uma relação de afetividade, já que a colaboradora também observa o entrevistador, sendo uma relação de ampla confiabilidade, o que proporcionará melhoria no resultado da pesquisa (PORTELLI, 1997).

Merhy e Seawright retratam na obra *Memórias e Narrativas* que a entrevista leva em consideração, além dos códigos orais, também os gestuais, os interditos, as pausas reflexivas, risos, prantos, gestos entre outros elementos de fala, nem sempre expressos (2020, p. 23). Esses elementos não-verbais tornam-se parte integrante das entrevistas e são fundamentais para a transcrição, sendo enriquecedor para a pesquisa.

Também se faz necessário elencar a ética profissional e técnica dentro de um compromisso pessoal e político com a verdade e a honestidade, tendo como garantia um compromisso “consigo mesmo” de não utilizar o material das entrevistas sem prévia autorização, de modo a resguardar as colaboradoras.

Não pode deixar de ser relatado que as entrevistas de expressão oral, memória, deverão seguir um roteiro de modo a atender o tema da pesquisa; sendo assim,

(...) de uma pergunta como ponto de partida, visando atender a temática, a quantidade de perguntas deverá ser dosada, delicadeza na abordagem dos

temas e utilizar estímulos que aguça o entrevistado ao preenchimento do espaço de escuta pela fala. (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 122).

Em toda pesquisa de HO são realizadas as entrevistas e, posteriormente, a transcrição; a passagem da oralidade para o código escrito,

o mais fidedigno possível, partindo para a concretização da oralidade, sendo uma correspondência entre a fala da colaboradora e a gravação, surgindo um novo estado para o texto; deve ser imitativa da sonoridade emitida pela colaboradora, papel fundamental do pesquisador neste momento da pesquisa. (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 131-132).

O que caracteriza a textualização é o ordenamento das ideias emitidas pelas colaboradoras, independentemente da ordem exposta, sendo necessário um reescalonamento das frases, que sofrerá alterações. Para tanto, é necessário que o entendimento do sentido da fala seja preservado; a pesquisadora tem a função de formar ou reformular as frases com fidedignidade de forma ética (MEIHY e SEAWRIGHT, 2020, p. 134).

O fim das entrevistas de HO não implica o término da pesquisa; será necessário se atingir a “materialidade”, ou seja, o status de documento que lhe é assegurado, passando do código oral para o escrito. Pela perspectiva de Meihy, a finalização se dá por meio de quatro fases, ou seja: transcrição, textualização, conferência e validação (2000, p.129-130).

Também se faz necessário o acompanhamento da carta de cessão com os fins específicos para posterior divulgação do documento. Os resultados serão apresentados às participantes na qualidade de mulheres protagonistas, a linha básica que determina o traçado de toda a pesquisa na área da Educação.

3. A DIREÇÃO ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO

3.1 Contexto histórico do provimento do cargo de diretor no Estado de São Paulo

A legislação para provimento de cargo do diretor de escola do Estado de SP, no que se refere aos aspectos legais, políticos e técnicos, tem como função designar o perfil, as formações necessárias e suas ações dentro das escolas no cotidiano escolar.

A proposta é recolher informações relacionadas à sua vida e, principalmente, às questões profissionais mensuradas no seu cotidiano escolar, com atenção especial voltada para a legislação educacional das décadas de 1970 a 1990, com marcos significativos dentro das instituições escolares do município proposto, amparados pela legalidade do concurso de diretor, principalmente no que se refere ao perfil solicitado.

Sendo assim, para saber quais as marcas e legado que as diretoras colaboradoras imprimiram no exercício profissional no que tange aos aspectos administrativos e pedagógicos das instituições escolares, precisamos reconhecer e conhecer a legislação que deu amparo legal ao cargo de diretor para ser o articulador das políticas públicas propostas pelos governos estadual e federal. Para que isso ocorra, o candidato deve ser um conhecedor das instruções referentes ao sistema educacional.

Ao se mencionar o aspecto legal do cargo de diretor, é necessário fazer uma reflexão do que vem a ser essa função, que requer competências e habilidades mediante aprovação em concurso junto à escola pública do Estado de São Paulo.

Nesse sentido é estritamente necessário conhecer como surgiu a função e o cargo de diretor, dentro de um amparo legal, para constatar avanços e retrocessos dentro dos aspectos administrativos e pedagógicos da instituição escolar.

Os estudos pertencentes à legislação da criação do cargo de diretor e seu provimento por meio de provas e títulos abriram uma discussão, pomposa, com relação à denominação de cargo ou função, em vários contextos e regiões, conduzindo a uma reflexão quanto ao provimento do cargo por meio de provas e títulos, nomeação técnica, indicação política ou eleição. Observa-se que existe um grupo de pesquisadores que optam pela eleição e indicação de diretores, alguns elencam aspectos negativos e outros positivos para que possam desempenhar suas atribuições tecnicamente.

O levantamento da legislação sobre o provimento do cargo de diretor por provas e títulos é uma forma segura, pois proporciona igualdade técnica e oportunidade para todos, contribui para o desenvolvimento de atribuições administrativas e pedagógicas, sempre dentro de um perfil, visando atender às políticas públicas vigentes.

O conteúdo do texto em questão foi estruturado a partir de pesquisa de base documental histórica, sobretudo no que tange aos mecanismos legais que dizem respeito à gestão escolar na rede pública de SP no decorrer do século XX

Nesse estado, o concurso para provimento do cargo de diretor passou a ser exigido a partir do Decreto-Lei 5884/1933, “reestrutura o sistema de ensino paulista e institucionalizou-se, para participar o professor deveria ser efetivo, com cinco anos de experiência”. No concurso realizado em 2007, o mínimo de experiência docente foi de oito anos (IGREJA, 2008, p.34).

O Decreto-Lei de 1933, no artigo 282, preconiza a incumbência técnica e administrativa, segundo o qual o aprovado tem que cumprir leis e regulamentações superiores, zelar pela pontualidade, assiduidade e aproveitamento escolar, reunir-se com os pares para analisar problemas pedagógicos, verificar resultados dos exames, investigando as causas do não aproveitamento, verificar as escriturações do estabelecimento, corresponder-se com as famílias e associações de pais e mestres convocando reuniões periódicas visando à melhoria do processo de aprendizagem.

Observa-se que, apesar do tempo e das mudanças dentro da Educação, as funções do diretor praticamente se mantêm equivalentes, muda-se apenas a nomenclatura, pois a fundamentação se apresenta muito semelhante.

O decreto instituiu o Código de Educação do Estado de São Paulo, que previa o concurso de títulos e provas para diretores escolares com exigência de 400 dias de docência. Nas escolas normalistas, femininas ou mistas, o diretor será um professor normalista, especializado, e que leciono no Curso de Aperfeiçoamento.

A pesquisa de Nathália Silva analisa as funções dos diretores concursados de São Paulo:

em 1941 foi proposto novamente o concurso de títulos e provas para estes diretores, surgindo somente a partir de 1946 o cargo de diretor escolar em caráter efetivo no Estado de São Paulo. A autora aponta que apesar das tentativas, esta forma de provimento não se firmara no sistema de ensino paulista até então, devido às práticas clientelistas que transformavam a educação em instrumento de favorecimento e aliciamento pessoal (2016, p.68).

O Decreto-Lei nº 14.138/44 dispõe sobre a classificação e consolidação dos cargos e funções gratificadas do funcionalismo público civil do Estado de São Paulo e dá outras providências. Foi alterado pela Lei nº 15.005/45, que dispõe sobre a reestruturação do quadro do ensino, e estabelece no art.14º “(...) dependerá da prestação de concurso de provas e títulos,

a ser regulamentado oportunamente”. Complementado pelo Decreto-Lei nº 1.685/46, o concurso seria realizado para professores com mais de três anos de efetivo exercício no magistério.

A partir de 1958 passou a ser necessário o “diploma do curso de Administração Escolar, como titulação mínima para a inscrição ao concurso de diretores escolares”; na década de 1960, “também era necessário o curso de Pedagogia, para participar do concurso de diretor, com habilitação em administração escolar”, por meio Decreto-Lei nº 1.685/46. Ficou estipulado o prazo de cinco anos para a regulamentação da situação dos integrantes do magistério (SILVA, 2016, p. 69).

Na modalidade de concurso para provimento do cargo de diretor de escola, desde a década de 70, São Paulo foi o único estado a adotar o concurso público como forma ingresso na rede pública estadual da educação básica (SILVA, 2016, p. 45).

Como estabelece a Lei Federal nº 5.692/71¹¹, no que se refere ao concurso público para provimento do cargo, SP estabelece, nas escolas públicas da educação básica, a escolha de diretores por meio de provas e títulos (SILVA, 2016, p. 68).

Na opinião de Igreja (2008, p.34), o primeiro concurso de provas e títulos ocorreu no ano de 1978 para provimento do cargo de diretor de escola, quando se exigiu a formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar.

Não se pode deixar de falar da Constituição Federal, que determinou o concurso público de provas e títulos para provimento em cargo público, conforme consta no art.37, § II, descrito abaixo:

A investidura em cargo ou em emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade de cargo ou emprego, na forma prevista na lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração. (Brasil, 1988, p, 37).

Com a inserção da Lei nº444/85, ficou instituído o regime jurídico dos funcionários públicos civis do Estado de São Paulo. Na seção II, subseção I, consta no art. 14 que a “nomeação para cargo público de provimento efetivo, será por concurso público de provas ou de provas e títulos, especializações, capacidade física e conduta”. O exame deverá ser preparado por empresa específica, com os critérios pré-estabelecidos, com o objetivo de atender à

¹¹ Lei 5692 de 1971, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Os Grupos Escolares foram extintos, e para cumprir o estabelecido nacionalmente, o governo de São Paulo promoveu a reorganização da estrutura física de suas escolas e o remanejamento de pessoal, criando uma estrutura composta por Escolas Estaduais de 1º Grau, Escolas Estaduais de 2º Grau, e Escolas Estaduais de 1º e 2º Graus.

demanda. Na Seção III, dos concursos públicos, o art.13 dita que “o provimento de cargo, far-se-á por meio de concurso público de provas e títulos” (São Paulo, 2022).

No ano de 1996, governo de Fernando Henrique Cardoso, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, um dos princípios da Educação Básica e da Gestão Democrática, contou com a participação da comunidade escolar e do entorno nas decisões e ações da instituição escolar. O (a) diretor(a) passou, então, a ser designado(a) como gestor escolar, que tem como função gerir as políticas públicas e o Projeto Político-Pedagógico e, principalmente, proporcionar condições para que os estudantes aprendam de forma significativa.

No ano de 1997, a Lei Complementar nº 836, art. 2º, institui o plano de carreira, vencimentos; e o diretor de escola passa a integrar a classe de suporte pedagógico.

Conclui-se que as faculdades, cursos, seminários e outros são insuficientes para preparar o diretor para o exercício do cargo. Existirá uma saída capaz de trazer segurança ao diretor, priorizar o fazer administrativo ou o pedagógico (SANTOS, 2002. p.74-75).

A pesquisa que Santos realizou com os diretores de escola, apesar destes trabalharem com diferentes realidades escolares, com diretores concursados ou não, suscitou uma reflexão: as atribuições e tarefas são as mesmas para todos? Verificou-se a impotência de seus gestores e foi sugerida uma proposta de formação para que se pudesse atuar com mais eficiência para enfrentar os obstáculos advindos da modernidade, com a necessidade de levar em conta a ‘consciência crítica’ no exercício das suas funções e/ou cargos (Igreja, 2008, p. 42, SANTOS, 2002, p. 68).

Um concurso público para o cargo de diretor de escola, com os pré-requisitos determinados previamente, será suficiente para detectar se será capaz de exercer suas atribuições, de forma qualitativa e quantitativa, até os 75 anos de idade? Os concursos contribuem para o exercício de suas atribuições por excelências, como também corroboram para a seleção de maus diretores no Estado de São Paulo. Garantem a lisura do processo, proporcionando igualdade de oportunidades a todos os participantes, dentro do sistema democrático. Acredita-se que a melhor forma de escolha é aquela que proporciona avanço do processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Gabriel Chalita, Secretário da Educação do Estado de São Paulo em 2005, propôs aos interessados sobre a realização de concurso para provimento de cargos de diretor de escola, fazendo as seguintes considerações:

Mediante a gestão democrática, proposta nas diretrizes educacionais, exigem um gestor capaz de identificar e implementar espaço de aprendizagem, para isso se faz necessário ampliar o quadro de diretores da rede estadual, para trabalhar dentro da ideologia proposta. O edital para o concurso descreve o perfil procurado para um gestor público (IGREJA, 2008. p.37)

Os elementos trazidos pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (UDEMOM) em 2014 indicam os defensores do concurso público, pautam-se em provas objetivas que garantem os conhecimentos intelectuais do candidato e adotam critérios técnicos para o provimento do cargo.

A questão de concurso para diretor ainda é tema de discussão, pois embora seja bem aceito, ainda há aqueles que defendem a eleição direta. Pautam-se na justificativa de que em uma prova não podem ser avaliadas questões a serem realizadas pelo diretor no exercício de suas atribuições na escola, além do fato de que não ocorre a participação da comunidade escolar na escolha do diretor (SILVA, 2016. p.47)

Para escolher o diretor da escola pública é preciso ter clareza de que tipo de desempenho se espera dele, e saber se o concurso terá condições de aferir as aptidões necessárias para o cargo. “Não se questiona o concurso, visto que das demais formas para preenchimento da função, ele se apresenta o mais adequado, trata-se na verdade de detectar suas insuficiências e propor alternativas para supri-las” (SILVA, 2016, p.48)

Na mesma linha de Paro (1986), Dourado (2001) acredita que a administração escolar não pode se pautar apenas na dimensão técnica, já que se trata de um ato político, tendo em sua trajetória uma rotinização das atividades administrativas e burocráticas, secundarizando o processo político pedagógico (p.83-84).

Defender uma ou outra forma de provimento de cargo, seja concurso, seja eleições ou, ainda, nomeações depende do que se deseja dentro das atribuições e concepções de administração/gestão escolar. “Quando existe a valorização de elementos técnicos, existe a defesa do concurso” (SILVA, 2016, p.48).

Quanto à concepção de administração/gestão, o Estado de São Paulo, ao optar pelo diretor que, se admitido mediante concurso público, passa a ser nomeado de “cargo”, existe a priorização de cunho técnico, cujo objetivo é atingir as finalidades propostas pelo governo, principalmente nas décadas de 60 e 70.

O concurso público está previsto no Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 de 2014, na meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

O Plano Nacional de Educação (PNE)¹², 2014, assinado pela presidente Dilma Rousseff, pode não aparentar preocupação com o provimento de cargo para diretor de escola, como se apresenta no Estado de São Paulo, visto que o documento ressalta as provas técnicas com a consulta à comunidade escolar. Fica aberto o questionamento: diretor como cargo ou função designada?

No ano de 2015, a maioria dos estados optaram pela seleção de diretores de escola com a participação da comunidade escolar, como forma de provimento. Dezenove deles e mais o Distrito Federal escolheram a forma pela comunidade; nove mediante eleições; e 11 tiveram a escolha vinculada a provas e títulos e outros critérios definidos em edital (SILVA, 2016, p.49-50).

Ao se falar em Administração Pública, é fundamental analisar o acesso “e provimentos de cargos públicos, com especial atenção ao diretor/gestor escolar, constatando as diferentes formas do processo de democratização escolar” (VILAÇA, 2016, p.54).

A Constituição Federal de 1988 prevê “no Capítulo VII- Administração Pública, no artigo 37, no parágrafo II, a investidura em cargos ou emprego público, depende de aprovação em concursos públicos de provas ou provas e títulos, salvos as nomeações para cargos em comissão, sendo livre nomeação e exoneração.”

As modalidades de acesso ao cargo de diretor/gestor tem sido pauta de vários estudos com o objetivo de conhecer as práticas adotadas pelos diversos sistemas de ensino. Foram encontradas as nomeações por concursos públicos e por indicação dos governos locais e aquelas por processo de eleições, caracterizando uma forma de junção de acesso ao cargo. (VILAÇA, 2016, p.58-59).

O acesso ao cargo de diretor/gestor por meio de concursos públicos, provas e títulos trata de “uma indicação técnica, por favorecer a imparcialidade na seleção, não propicia favorecimento pessoal, proporcionando a imparcialidade, permitindo a igualdade de oportunidades” (VILAÇA, 2016, p. 60).

¹² o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabelece em sua nona meta o aumento da alfabetização das pessoas acima de 15 anos para 93,5% até 2015. Igualmente, prevê-se a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução pela metade do analfabetismo funcional. www.mec.gov.br -acesso em 03/09/2023

Observa-se que o concurso público é um fio condutor para o desempenho das atribuições exercidas pelos diretores de escola, principalmente nas escolas estaduais paulistas, em especial atenção ao município de Fernandópolis.

Analisando as maneiras de se admitir um diretor de escola, percebe-se que algumas formas ainda são utilizadas no Brasil, visando a atender ao contexto de cada estado; diferente de São Paulo, que fez a opção por concurso favorecendo a igualdade de oportunidades.

Vilaça (2016) afirma que o acesso ao cargo de diretor/gestor por meio de concursos públicos, provas e títulos reflete uma indicação técnica por favorecer a imparcialidade na seleção; não leva a favorecimento pessoal, proporciona a imparcialidade e permite igualdade de oportunidades (p. 60).

Pesquisas realizadas constataram que existem argumentos favoráveis e contrários ao provimento “de cargo de diretor por provas e títulos, sendo constatada uma forma avançada de seleção por ser objetiva e imparcial” (MONTEIRO, 2019, p. 42)

Pesquisadores relatam que o provimento do cargo por concurso prioriza as regras impessoais, a rotina e a divisão do trabalho; fica claro e definido o poder de mando, pois, depois de aprovado, pode permanecer indefinidamente.

Existem pesquisas apontando que a forma de provimento provoca um distanciamento, pois o diretor não é escolhido pela comunidade, mas por critérios técnicos; não propicia o momento de avaliação de sua capacidade visto que o concursado tem seu compromisso com o estado e não com a comunidade.

Segundo pesquisadores, o provimento de cargo por eleições de “caráter não-profissional” – visto que são docentes eleitos que retornarão às funções docentes depois do tempo determinado – não garante o caráter democrático da função, tornando-se dependente e a serviço do corpo docente.

A forma de ingresso representa uma parcela significativa se considerarmos o cargo de diretor no Brasil de acordo com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015, segundo o qual apenas 7,7% dos cargos foram preenchidos por concurso público e 82,0 % por processo seletivo.

4. A IMERSÃO NO CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada nasceu da minha trajetória profissional na rede pública do Estado de São Paulo que se iniciou em 2000, quando prestei concurso público e assumi o cargo em Hortolândia, por cinco anos. Posteriormente fui atuar como Professora Coordenadora dos Anos Iniciais; em seguida, na mesma função, disciplina de História na Diretoria de Ensino do Município de Fernandópolis¹³.

Foram mais de dez anos visitando as escolas municipais, dedicada ao processo de ensino e da aprendizagem, com “olhar de águia” como diretora, realizava diálogos periódicos com eles, que relatavam desde problemas relacionados as didáticas dos professores até políticas públicas que, em diversos momentos, não os agradavam, o que dificultava a gestão nos âmbitos pedagógico e administrativo.

Nos anos 2016 e 2017 assumi a direção de uma escola no município como um desafio a ser realizado, com professores despreocupados com o processo de ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem; alunos desinteressados, com problemas de conduta e disciplina na escola e fora dela; e uma comunidade de pouco diálogo, o que proporciona um desgaste nas relações pessoais e interpessoais. Diante dos conflitos desencadeados, surgiu o

¹³ II – Das atribuições - Resolução 75/2014

- a) proporcionar aos PCs a reflexão sobre a metodologia da observação de sala e os princípios que a efetivam na prática;
- b) promover a construção de instrumentos colaborativos e de indicadores imprescindíveis ao planejamento, à efetivação da observação, ao feedback e à avaliação;
- c) acompanhar o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares, bem como o desempenho de gestores, professores e alunos;
- d) verificar os registros de observação realizados pelo PC da unidade escolar sobre a Gestão da Sala de Aula, para análise e monitoramento de ações de formação;
- e) realizar ações de formação para os professores visando à implementação do currículo e colaborando na construção e no desenvolvimento de situações de aprendizagem;
- f) analisar as metas definidas na proposta pedagógica das escolas e os resultados educacionais atingidos, a fim de indicar estratégias que visem à superação das fragilidades detectadas na verificação:
 - f.1 – dos resultados atingidos, identificando quais as habilidades a serem priorizadas;
 - f.2- dos Planos de Ensino/Aula dos professores, identificando a relação existente entre as habilidades/competências pretendidas e os conteúdos relacionados nos Planos de Ensino/Aula;
- g) promover orientações técnicas com a finalidade precípua de divulgar e orientar o planejamento, a organização e a correta utilização de materiais didáticos, impressos ou em DVDs, e recursos tecnológicos disponibilizados nas escolas;
- h) acompanhar os processos formativos desenvolvidos pelo PC da unidade escolar, a fim de:
 - h.1 – verificar o Plano de Formação Continuada do PC, bem como os registros das reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo, para identificação das formas de implementação do currículo;
 - h.2 – verificar o cumprimento das ações de formação contempladas no Plano de Formação Continuada do PC, em sua participação nas reuniões nos horários de trabalho pedagógico coletivo;
 - h.3 – realizar intervenções pedagógicas, oferecendo contribuições teóricas e/ou metodológicas que visem à construção do espaço dialógico de formação;
 - h.4 – analisar os materiais didáticos e paradidáticos, identificando sua relação e pertinência com o currículo e seu efetivo uso.

momento crucial para estruturar e desenvolver a presente pesquisa. O tema está relacionado com a direção escolar no que se refere a legislação, diretrizes, decretos, resolução e demais mudanças que impactaram, impactam e impactarão o cotidiano do diretor escolar.

Acontecimentos vivenciados no decorrer do percurso, como as reuniões dos diretores, incitaram-me a buscar fundamentação, divergências e convergências entre a teoria e a prática, discurso recorrente entre os gestores escolares, em alguns momentos distante do contexto da Educação Básica.

Em um primeiro momento de estudos, nos anos de atuação como diretora de uma determinada instituição do município de Fernandópolis, ocorreram acontecimentos quanto à implantação/implementação de legislações que dificultavam o cotidiano escolar, não compactuando com uma administração democrática.

Em meados de 2017 retornei à sala de aula, o que representou mais um momento de reflexão, observação e investigação para continuar a pesquisa e, assim, contribuir para a melhoria da direção escolar. Foram anos de mudanças e renovações na legislação que repercutiram no cotidiano da escola.

O segundo momento, aprofundamento, teve início em 2020, quando entrei para o curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso, município de Paranaíba. O objeto de pesquisa foi as diretoras aposentadas do município de Fernandópolis nas décadas de 1970 a 1990, e o objetivo foi averiguar as ações do cotidiano nas dimensões pedagógica e administrativa, de acordo com a legislação vigente naquela época.

Após anos de trabalho na Diretoria de Ensino, e sempre em contato com as diretoras, era notório um grande descontentamento com o cargo tão sonhado; rostos cansados, após longas e incansáveis reuniões, revelavam que se sentiam tristes. Isso incomodou a pesquisadora, que sentiu a necessidade de retornar ao tempo para averiguar como era o cotidiano das antigas diretoras.

Para estruturar a pesquisa, foi utilizado o Comunicado de 22/03/1995 contendo uma análise crítica da queda da qualidade educacional nos últimos 20 anos, detectada como desorganizada e ineficiente, com professores mal qualificados e rede física precária. Ocorreu a expansão desordenada da rede paulista de ensino marcada pelos “altos índices de ineficiência e ineficácia e, conseqüentemente, elevados índices de evasão e precariedade”, resultado da ausência de gerenciamento adequado para a correção dos problemas de forma ágil, flexível e moderno capaz de produzir a melhoria da qualidade educacional. Ficou, então, instalada uma nova política educacional (SEE/SP, 1995). Essa legislação causou um grande impacto no setor,

pois promoveu uma mudança repentina com a “Reorganização das escolas¹⁴”, visto por alguns como um primeiro passo para a municipalização¹⁵ das instituições.

Ficou claro nos resultados das avaliações externas que os alunos das séries mais avançadas não conseguiam se expor oralmente, ler e interpretar textos, e não tinham domínio das quatro operações matemáticas; mesmo ocorrendo avanço nas duas disciplinas, os resultados não eram significativos¹⁶.

Após o comunicado de 1995, ocorreu a Progressão Continuada¹⁷ por meio da Lei 9.394/1996¹⁸ aprovada pela SEE de SP, implantada de cima para baixo, resultando em um mau entendimento da proposta.

Sendo assim, acende-se uma luz com relação às demais legislações estabelecidas desde a Reforma Educacional – Lei 5.692/1971: o ensino primário e o secundário foram reformulados. O Ensino do 1º Grau reúne o antigo primário e o ginásio, com oito anos; o Ensino de 2º Grau passou a ter profissionalização compulsória e a ser obrigatório, o que proporciona um desconforto nas escolas, requerendo mudanças no seu cotidiano.

As mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/1996, no art. 1º, abrangeram os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Desenvolver o estudante de forma integral, garantindo-lhe uma formação para que possa exercer sua cidadania e progredir em seus estudos, implicou mudanças que refletiram no cotidiano escolar, proporcionando uma desestrutura nas políticas pedagógicas vigentes.

A Lei nº 9394/96 trouxe em seu bojo uma estrutura na distribuição dos recursos financeiros: conta com o Ministério Educação, Fundo Nacional do Desenvolvimento da

¹⁴ As escolas eram divididas por segmento escolar e de acordo com a faixa etária (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio).

¹⁵ Responsabilidade com o provimento de determinados níveis e modalidades da educação formal, trazendo, de modo subjacente, a ideia das relações intergovernamentais entre os entes federativos: União, Estado e Município. No caso brasileiro, como regulamentado no artigo 11º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB, são incumbências dos municípios a oferta da educação infantil em creches e pré-escolas e, prioritariamente, a oferta do ensino fundamental. <https://gestrado.net.br/> acesso 08/01/2023.

¹⁶ Com o retorno das aulas presenciais em 2020, foi confirmado que todas as escolas do município passariam a ser Programa de Ensino Integral em 2022. Trata-se de mais um momento de reflexão dentro da pesquisa: as normativas que regem o programa são diferentes daquelas das escolas regulares. De acordo com os resultados obtidos nas avaliações externas, o resultado mostra um pequeno avanço, igual aos resultados anteriores à pandemia e aos do novo modelo de escola implantado, que requer presença constante do diretor, hoje gestor, na implantação, implementação e desenvolvimento das ações propostas, ou seja, ser um líder, por excelência, para a melhoria do ensino e da aprendizagem.

¹⁷ Parágrafo 2- artigo 32 § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

¹⁸ Leis que estabelece as diretrizes da educação nacional.

Educação, e Programa Dinheiro Direto na Escola; alguns já vinham para fins preestabelecidos, e não atendiam às reais necessidades das instituições nem contribuíam para a melhoria da administração do diretor.

4.1 Fernandópolis (história da cidade)



Figura 01 -Foto da região pertencente ao município de Fernandópolis.

Fonte: <https://br.images.search.yahoo.com/>



Figura 02- Vista aérea de Fernandópolis.

Fonte: Reprodução P.M. Fernandópolis.

Mostra-se relevante resgatar a formação do município de Fernandópolis para ressaltar a contribuição das pessoas locais e dos migrantes e sua retribuição à terra que as acolheu, onde formaram famílias, nasceram seus filhos e netos. Sinto-me inserida nesse contexto com o meu trabalho de educadora, deixando um legado para a sociedade vigente.

Para tanto, reporte-me ao livro *Fernandópolis – Nossa História, Nossa Gente*, de 1996, no capítulo intitulado Fernandópolis – A Penetração no Sertão a Estrada do Taboadó, “o melhor meio de promover o desenvolvimento é torná-la, antes de tudo, acessível” (PESSOTTA, 1996).

Conforme consta no livro mencionado, o município tem como vias de acesso à capital do estado, que se localiza a 600 km, as rodovias Euclides da Cunha (SP 320), Washington Luís (SP310), Anhanguera e Bandeirantes. Encontra-se na mesma via de acesso a São José do Rio Preto, Americana e Campinas; e a conexão com Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

Segundo os Planos Gestão (2018-2022), as escolas estaduais partem da concepção de 1850, quando o Sertão de Rio Preto, também chamado Alta Araraquarense, era escassamente habitado. A partir de então começaram a descer os primeiros desbravadores, impulsionados pela cultura cafeeira. O café abriu as portas para o povoamento de novas regiões, com povoados, vilas e ferrovias (1912), e um roteiro de colonização da nova região começou a ser criado.

Em 1929¹⁹, a penetração do Oeste prosseguiu mesmo com a grande crise do café, que continuou sendo o impulsionador, porém com uma produção agrícola diversificada, segundo consta do **Livro de Fernandópolis** – Volume I, 1996, escrito pelos memoristas do município, com destaque aos pioneiros, principalmente do gênero masculino, o que denota um conservadorismo nas memórias abordadas (PESSOTTA, 1996, p, 18-19).

A partir da produção cafeeira, começou a construção de estradas para atravessar o gado das fazendas, grandes latifúndios; em 1939, nasceu a estrada “Boiadeira”, distante três léguas do lugar onde surgiria a Vila Pereira. Os pioneiros edificaram os alicerces para a construção do vilarejo, exceto Carlos Barozzi, que veio por Álvares Florence e fundou a vila de Brasilândia.

Em 1938 os Barozzi fundaram o Patrimônio Brasilândia que, em agosto de 1943, tornou-se Distrito de Paz – 3ª Zona Distrital de Monteiro (Álvares Florence); em 22 de maio

¹⁹ Com a crise de 1929, o Brasil passou a exportar menos café por não ser produto de primeira necessidade; o produto foi desvalorizado completamente acarretando prejuízo aos fazendeiros. Aqueles para quem sobrou algum dinheiro desbravaram a nossa região, impulsionando o desenvolvimento. <https://www.todamateria.com.br/crise-de-1929/> acesso em 20/09/2022.

de 1939, Joaquim Antônio Pereira fundou o Patrimônio Pereira, localizado aproximadamente a três quilômetros de Brasilândia, ambos pertencentes ao município de Tanabi, o maior do Estado de São Paulo na época (PESSOTTA, 1996, p. 28-30).

As rivalidades logo surgiram; o grupo Pereira era mais atuante politicamente apesar do golpe sofrido com a instalação da 3ª Zona Distrital em Brasilândia, e iniciou um movimento para a elevação da Vila Pereira a município, sendo ela a sede.

No ano de 1945 havia uma divisão territorial e administrativa, e nenhuma das duas vilas tinha condições de, separadamente, ser elevada à categoria de município. No entanto, em visita à região no ano de 1943, o interventor Fernando Costa sugeriu a unificação das vilas para alcançar o objetivo proposto. Portanto, Fernandópolis, cidade de Fernando, compõe-se da união dos dois patrimônios primitivamente rivais: Brasilândia e Vila Pereira, fundadas na região pioneira do sertão de São José do Rio Preto (PESSOTTA, 1996, p. 43-49).

Nas duas décadas do século XX, desbravadores como Joaquim Antônio Pereira, Afonso Cáfaró, Francisco Arnaldo da Silva, Quirino Luiz Pereira e João Birolli, todos assentados da Gleba do Santa Rita; Luiz Armando Barozzi e, posteriormente, Carlos Barozzi (pai e filho); e muitas famílias da Gleba do Marinheiro deram início à abertura da região pioneira.

No ano de 2022, o município contava com mais de 71.000 habitantes, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); sua densidade demográfica é de mais de 118 habitantes por km² e a maioria da população vive na área urbana.



Figura 03 - Foto da cidade de Fernandópolis em 1968. Vila Pereira.

Fonte: google.com.br



Figura 04 - Foto da praça do Bairro Brasilândia em 2020.

Fonte: google. com.br

4.2 Cenário educacional da cidade

Todas as escolas estaduais possuem um documento feito quadrienalmente intitulado Plano Gestão que muito contribuiu com esta pesquisa. Trata-se de uma fonte contendo informações, ao longo dos anos, sobre a fundação do estabelecimento (com leis, decretos e publicações), os nomes das diretoras, a clientela, professores e demais membros da equipe escolar, a formação do entorno, e os rendimentos dos alunos mediante as avaliações externas.

Como registrado no Plano Gestão da Escola Estadual “Antônio Tanuri” de 2018/2022, o interventor Dr. Fernando Costa criou o Grupo Escolar de Fernandópolis em 1944²⁰, com a inclusão das escolas rurais: masculina, 1ª e 2ª mista na Vila Pereira, e masculina e mista na Vila Brasilândia, todas pertencentes ao município de Tanabi.

O Primeiro Grupo Escolar foi instalado em 09/03/1944 com cinco classes, com estágios de 2ª e 4ª categorias, localizado no atual bairro Aparecida. Fernandópolis passou a município em 30/11/1944 (decreto 14.334), e a escola passou a pertencer ao município, com prédio próprio construído pelo povo, em 15/02/1945, em concordância com o Plano Gestão da instituição EE Joaquim Antônio Pereira de 2018/2022.

Por meio da Lei 2734 de 14/09/1954, o Primeiro Grupo Escolar passou a se denominar Grupo Escolar Joaquim Antônio Pereira (GEJAP); em 1975, por meio do decreto 5.771, passou

²⁰ O Brasil se manteve neutro na guerra, porém, diante de bombardeios a navios brasileiros, Getúlio Vargas declarou guerra ao Eixo e enviou soldados, a Força Expedicionária Brasileira, em agosto de 1943, que permaneceram sete meses no combate. Fernandópolis enviou soldados para a guerra, e aqueles que retornaram foram homenageados nos desfiles realizados nos momentos cívicos; a avenida central, entrada principal, tem o nome de Expedicionários Brasileiros.

a ser “EEPG Joaquim Antônio Pereira”. Teve como diretora interina Maria Antonieta de Moura, porém, em 1996, quando o livro de Fernandópolis foi publicado, a diretora era Áurea Luci R. Baioni.

A EE Carlos Barozzi disponibilizou o Plano Gestão de 2018/2022, segundo o qual se constata que foi criado e instalado como 2º Grupo Escolar na Brasilândia em 04/10/1946 (decreto nº 23), transformado posteriormente em “EEPG Carlos Barozzi”.

No Plano Gestão de 2018/2022 da EE Líbero Almeida Silveiras consta que, no ano de 1950, foi criado o Ginásio Estadual de Fernandópolis. O governo estadual não nomeou diretor, cargo que poderia ser exercido por técnico, professor efetivo, licenciado em pedagogia ou por profissionais com diploma de normalista. O senhor Joel Aguiar foi o primeiro diretor; a professora Odete Sebastiana Agustini Scarlatti foi a diretora da época de 1996, quando a escola passou a se chamar “EEPG Líbero de Almeida Silveiras”; vinculado à escola estava o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério, criado por meio da resolução nº 126 de 03/06/1993.

A criação da Escola Normal Municipal (Lei 02/1954,) atendeu ao interesse da população por motivos relevantes, uma vez que as normalistas tinham que viajar para Votuporanga em condições precárias, enquanto leigos lecionavam nas escolas do município por falta de professores habilitados. O funcionamento se deu a partir de 1956, com a contratação do pessoal, a formação do corpo docente e a nomeação da diretora Zilda Hernandes.

Em 1956, foram transferidos de Votuporanga 14 alunos²¹, que compuseram a primeira turma de formandos, sendo vários deles contratados para lecionar nas escolas. Com a criação do Ginásio Estadual de Fernandópolis, o Delegado do Ensino Secundário e Normal, Odair Aluísio Tortorello, nomeou a professora Dayse Liney Malavazzi Bortoluzo (*in memoriam*) para assumir a direção, com a função de propor condições para funcionamento, o que fez com profissionalismo dentro das normativas, contando com pessoas competentes ao seu redor (*Livro de Fernandópolis*, 2012, p. 566-570).

²¹1- Wilmar Martins da Silva - Fazenda Fraga, 2- Celso Agrelli - Fazenda Trindade, 3- Idelma Martins Dias - Escola Municipal de Ouroeste, 4- Nair Motta - Fazenda Santa Alice, 5- Cleide Motta - Fazenda Santa Adélia, 6- Maria Aparecida Brandini - Fazenda do Córrego das Pedras, 7- Míriam Ribeiro - Fazenda Simonati, 8- Ena Fonseca - Fazenda Córrego do Pulador, 9- Ruth Silva - Fazenda Córrego da Gralha, 10- Leida Neusa Benini - Fazenda Catalano, 11- José da Silveira (Nhandeara), 12- Wladimir Costa (Monte Aprazível), 13- Maria Auxiliadora Lellis de Barros (Escola Estadual), 14- (não identificado). *Livro de Fernandópolis, nossa história, nossa gente*. Volume II. 2012.



Figura 05 - Quadro comemorativo da formatura da 1ª turma da Escola Normal do Município de Fernandópolis, 1956.

Fonte: ELLAS, 2011. *Livro de Fernandópolis*- pág. 32. Vol. II. 2012

De acordo com o livro **Fernandópolis, Nossa História, Nossa Gente**, volume II de 2012, em 27/12/58, pela Lei n. 5075/58, a Escola Normal Municipal passou a ser administrada pelo estado, unindo-se ao Ginásio Estadual com o nome de Colégio Estadual e Escola Normal de Fernandópolis, e posteriormente denominada Escola Estadual Líbero de Almeida Silveiras. No decorrer dos seus 71 anos, exerceram o cargo de diretoras: Maria Aparecida V. Monteiro Pacheco, Rachel Marques, Shirlei S. Navarro, Odete S. Agustini Scarlatti, Noêmia Cândida de S. Sant'Anna, Haydée Maria S. R. Terra Verde, Maria Jesus C. B. Zanato e Maria de Lourdes Avanzo.



Figura 06- Três normalistas das primeiras turmas da ENMF; a partir da esquerda: Irma Motta Delpino, Leonor Nazareth Fares (a professora da turma), Noêmia Sano e Cleide Motta Barros.

Fonte: *Livro de Fernandópolis*, Volume II, pág. 34, 2012

4.2.1 Instituições escolares de Fernandópolis

Conforme verificado nas entrevistas com as diretoras Dirley Malavasi e Maria Helena Rigueiro, existia uma relação intrínseca com as famílias, estas eram presentes e participativas quanto ao que era proposto, e se empenhavam em realizar e compartilhar suas prendas para a escola.

Existia um trabalho colaborativo entre funcionários e a diretora na realização das tarefas; existia confiança na equipe, o que facilita o acompanhamento pedagógico e administrativo na escola; era disponibilizado tempo para dialogar com os professores, escutar suas angústias e propor soluções em conjunto.

Não existia disputa, raiva ou ciúmes entre as instituições; elas relataram grande apoio e companheirismo, estudavam legislação juntas, tiravam dúvidas umas com as outras, eram parceiras e, acima de tudo, amigas, sempre com objetivo comum: a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem.

Pela observação da pesquisadora e pelas conversas informais com ex-alunos e ex-professoras e diretoras, percebe-se que o município preserva certo saudosismo com relação às instituições escolares mais antigas. São elas: EE Líbero de Almeida Silvares, EE Afonso Cáfaró e EE Joaquim Antônio Pereira, as primeiras, independentemente dos resultados das avaliações externas, do Sistema Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), da Prova Brasil e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo cuida dos alunos que apresentam defasagem com relação à idade-série e frequentam regularmente a escola, estes são encaminhados para a sala de recurso, com uma professora para alfabetizá-los. Também oferece cursos para o aperfeiçoamento do profissional da educação, por meio da Escola de Formação e Profissionais da Educação (EFAPE).

Diferente do que se verificava no passado (referido neste mesmo capítulo), observa-se hoje uma disputa entre os diretores do município por melhores resultados. Fernandópolis tem pouco mais de 70 mil habitantes e sete (07) escolas estaduais, e uma competitividade entre elas não contribui para a melhoria educacional, pois se depara com uma linha adversa àquela que a pesquisadora estuda sobre Gestão Democrática, que preza por uma comunidade escolar presente, considerada um ser ativo que participa de todo o processo das decisões na escola, principalmente dentro das dimensões pedagógica e administrativa.

As visitas realizadas pela pesquisadora às escolas revelaram que são bem cuidadas, que todos os diretores zelam por “suas escolas”, o que favorece a parte física. Percebe-se, também, boa aplicabilidade das verbas, o que contribui para a melhoria da aprendizagem.



Figura 07- Escola Estadual Armelindo Ferrari

Fonte: Paineis Diretoria de Ensino- Região Fernandópolis

Tomando-se os dados do Plano Gestão de 2018/2022, a Escola Estadual de Primeiro Grau do Jardim Guanabara teve sua criação em virtude da necessidade de extensão da rede do Estado de São Paulo, mediante o Decreto nº 14.424 de dezembro de 1979, pelo então Governador Dr. Paulo Egydio Martins, registrado no Diário Oficial de 17/05/1980. Teve como primeira diretora a Professora Dirley Aparecida Malavazi Martins da Silva, e atendia a demanda de ensino de 1º grau, na faixa etária de 07 a 14 anos, prioridade de atendimento contida na Lei 5.692/71.

Pela Lei 2.499/1980, a EEPG do Jardim Guanabara recebeu a denominação de Armelindo Ferrari, pertencente a uma das famílias mais antigas e que lideraram movimentos em favor do desenvolvimento da cidade.

A clientela é formada por alunos da faixa etária de 11 a 19 anos, variando segundo o desenvolvimento cognitivo, totalizando 223 alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais e 164, no Ensino Médio (dados do 2º semestre de 2021).

Os pais ou responsáveis, em sua maioria, são participativos e comprometidos com a vida escolar de seus filhos. A diretora da escola é Sandrely Dias Moreira.



Figura 08- Escola Estadual Líbero de Almeida Silveiras (EELAS)
Fonte: Diretoria de Ensino- Região Fernandópolis

Retomemos o ano de 1950, quando foi criado o Ginásio Estadual de Fernandópolis (Lei nº 613 de 02/01/1950, publicada em 03/01/1950) funcionando com 51 alunos no ginásial, sendo 40 da 1ª série, 06 da 2ª série e 05 na 3ª série. O governo estadual não nomeou diretor, o cargo poderia ser exercido por técnico, professor efetivo, licenciado em pedagogia ou com diploma normalista. O primeiro diretor designado pelo estado foi Raymundo de Noronha Batista (PESSOTA, 1996, p. 245-248 et al.).

Uma das escolas tradicionais da cidade, o Ginásio Estadual de Fernandópolis iniciou suas atividades com 55 alunos (embora tivesse capacidade de 140) em um prédio adaptado na atual Avenida Líbero de Almeida Silveiras (antiga avenida União), hoje quartel do 16º Batalhão da Polícia Militar. Funcionou nesse local até a construção do prédio definitivo, que se mantém até os dias atuais no Jardim América.

Posteriormente o Delegado do Ensino Secundário e Normal, Odair Aluísio Tortorello, nomeou a professora Dayse Liney Malavazzi Bortoluzo em 1968 para assumir a direção da escola, com a função de propor condições para funcionamento, o que fez com profissionalismo dentro das normativas, contando com pessoas competentes ao seu redor,” (PESSOTA, 2012, p. 566-570 et al).

No ano de 1958, a Escola Normal Municipal passou a funcionar junto ao Ginásio Estadual, portanto sendo denominada Colégio Estadual e Escola Normal; em 1962 a unidade foi batizada de Instituto de Educação Estadual de Fernandópolis, contando com cursos regulares, primário anexo e pré-primário.

A mudança para o prédio atual ocorreu em março de 1967 e sua nova denominação nos termos da Lei 321/1974 passou a ser Escola Estadual de 1º e 2º graus “Líbero de Almeida Silveiras”. Porém, em 1999, por meio do Decreto nº44.449, que dispõe sobre a tipologia das escolas da rede estadual de ensino, a escola foi chamada “EE Líbero de Almeida Silveiras”.

Nascida em um modesto salão, essa escola transformou-se em uma instituição conhecida, admirada e respeitada pela comunidade fernandopolense.

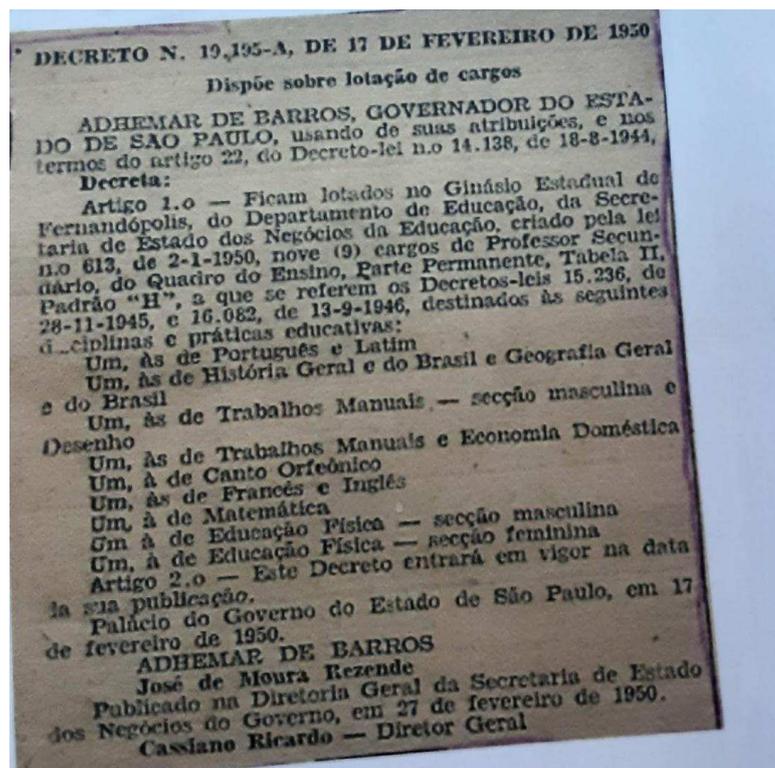


Figura 09- Decreto nº19- Dispõe sobre locação de cargos

Fonte: Diário Oficial de 16/02/1950/ Plano Gestão 2018/ 2022

A unidade escolar está localizada no Jardim América, bairro formado por moradores antigos da cidade; sendo assim, a quase totalidade da clientela é formada por moradores dos diversos bairros periféricos da cidade, visto que a escola está situada no centro da cidade e a maioria dos residentes é da terceira idade.

Diante desse cenário de situação econômica precária, observa-se que os responsáveis pelos alunos não têm a educação como prioridade, pois precisam que os filhos trabalhem para ajudar no orçamento, o que ocasiona falta de interesse e motivação pelos estudos.

A escola atende alunos da faixa etária de 11 a 19 anos, variando segundo o desenvolvimento cognitivo, totalizando 402 alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais e 361, no Ensino Médio (2º semestre de 2021). Carlos Cabral responde pela direção.



Figura 10- EE Joaquim Antônio Pereira

Fonte: Diretoria de Ensino- Região de Fernandópolis

A EE Joaquim Antônio Pereira, próxima à praça Nossa Senhora Aparecida, foi criada em 1944 com o nome de 1º Grupo Escolar de Fernandópolis, com 328 alunos matriculados; no ano de 1945 passa a funcionar em prédio próprio, construído pelo povo, mesmo inacabado.

Com a Lei nº 2.734 de 30/01/1970 foi criado o “Grupo Escolar Joaquim Antônio Pereira; com o Decreto nº 5.771 publicado em 05/03/1975, foi denominada “Escola Estadual de 1º Grau Joaquim Antônio Pereira. Somente em 09/05/1988, pela Resolução S.E., passou a atender em nível de 2º grau e suplência, tornando-se a “Escola Estadual de 1º e 2º Graus Joaquim Antônio Pereira- EEPG. JAP.

Pela portaria do Dirigente Regional de Ensino de 29/01/1999, a unidade passou a ser denominada “Escola Estadual Joaquim Antônio Pereira”, oferecendo Ensino Fundamental I-Ciclo II - Anos Finais e, com a Resolução S.E.23 publicada no D.O.E de 08/04/2006, também o Ensino Médio.

O entorno da escola é constituído de pessoas da terceira idade, com filhos formados e/ou no mercado de trabalho, das mais diversas situações econômicas, o que faz com que a clientela venha de bairros distantes da escola e tenha condições financeiras variadas, deixando a escola bastante heterogênea.

Alunos da faixa etária de 11 a 19 anos compõem o grupo atendido, variando em consonância com o desenvolvimento cognitivo, totalizando 358 estudantes matriculados no

Ensino Fundamental Anos Finais; e 426, no Ensino Médio; e 365 na Educação de Jovens e Adultos no 2º semestre de 2021. O cargo de diretor é exercido por Valéria Gimenez Marassi.



Figura 11- Escola Estadual Saturnino Leon Arroyo
Fonte: Diretoria de Ensino- Região de Fernandópolis

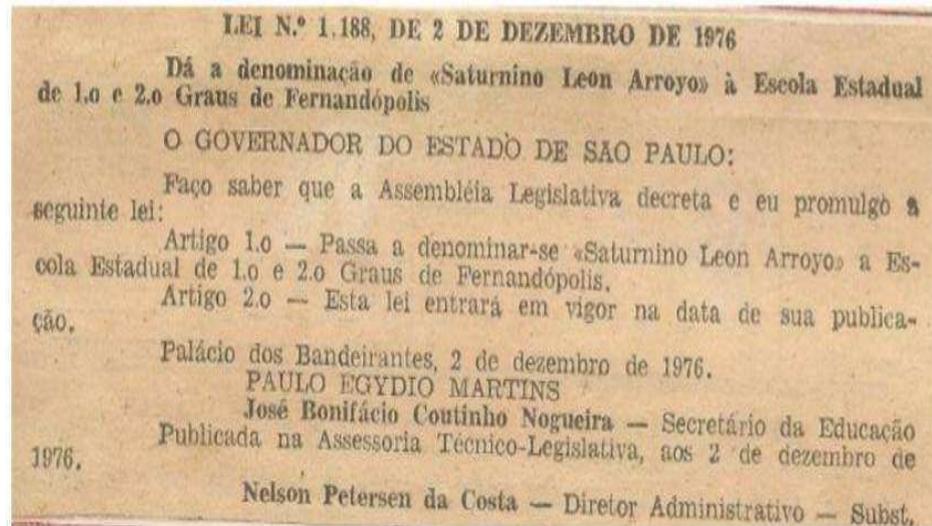
Em 10/05/1967, foi instalado no prédio do “Grupo Escolar Coronel Francisco Arnaldo da Silva” uma extensão do “Instituto de Educação Escolar”. Somente em 11/10/1968, pelo Decreto nº 50.537, o então governador do Estado de São Paulo, Roberto Costa de Abreu, criou o “Colégio Estadual de Fernandópolis”, que continuou funcionando nas dependências daquele Grupo Escolar.

Após todos os procedimentos de criação, a escola começou a funcionar com o seguinte quadro de pessoal: primeiro servidor Hélio Machado da Costa, escriturário designado do Colégio Estadual de Fernandópolis; primeira diretora por ato do Secretário da Educação a partir de 27/01/1969, Iuri Narita, professora de português, designada conforme publicação da página 13 do DOE de 06/03/1969; primeiro inspetor Oflafiano Martins Rodrigues.

No primeiro ano de funcionamento, o corpo discente era constituído de 363 alunos distribuídos em nove salas. Em 1970 o estabelecimento de ensino mudou-se, provisoriamente, para o prédio do Grupo Escolar “Afonso Cáfaró”, onde funcionou até 24/07/1973.

Posteriormente, pela Resolução SE nº22 de 1976, houve a fusão do Colégio Estadual de Fernandópolis com o Grupo Escolar “Vila Nova”, passando a ser denominado “Escola Estadual de 1º e 2º graus de Fernandópolis”.

Por iniciativa do deputado estadual Ademar de Barros, em 03/12/1976 foi publicada a Lei nº1.188, que estabelecia um novo nome para a unidade escolar: “Escola Estadual Saturnino Leon Arroyo”.



Reprodução de recorte de publicação do ato administrativo de fusão de escolas no D.O.E. de 27/01/1976.

Figura 12- Lei nº 1.188 de 1976

Fonte: Diário Oficial de 27/01/1976/ Plano Gestão 2018-2022

A instituição atende pessoas com deficiências, de acordo com a Lei nº 13.146/2015, tendo toda a infraestrutura necessária para tal, pois desde 2005 faz parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos de Fernandópolis (APADAF). Os alunos encontram-se na faixa etária de 11 a 19 anos, variando de acordo com o desenvolvimento cognitivo, totalizando 269 matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, 99 no Ensino Médio, e 20 na Educação Especial (2º semestre de 2021). A direção fica a cargo de Lourival Felix da Silva.



Figura 13 - : Escola Estadual Professor Antônio Tanuri

Fonte: Diretoria de Ensino- Região de Fernandópolis

A escola foi criada pelo Decreto de 25/11/64 e autorizada em 12/02/1965, contemplando o Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio. A direção foi assumida por José Jorge, efetivo, no final dos anos de 1969; no início dos anos 1970, ficou a cargo da

professora Alice Terezinha Pelielo de Matos. Atualmente funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite, com área de abrangência dos alunos compreendendo os seguintes bairros: Jardim do Trevo, Ubirajara, Uirapuru, Ipanema, Paraíso, Paineiras, Taiguara e Cohabs Antônio Brandini e João Pimenta.

Reconhecendo o trabalho de Antônio Tanuri como professor e cidadão, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, vários anos depois, promulgou lei alterando o nome de “Grupo Escolar de Vila Ubirajara” (criado e instalado em 25/11/64) para “Grupo Escolar Antônio Tanuri”, perpetuando a memória do jovem professor em justa homenagem. Em 18/04/1967 foi aprovado o Projeto de Lei nº 237 dos deputados estaduais Prof. Sólon Borges dos Reis e Dr. Adhemar Monteiro Pacheco, que foi transformado em lei em 16/01/1967.

A instituição atende alunos na faixa etária de 11 a 19 anos, variando segundo o desenvolvimento cognitivo, totalizando 292 alunos matriculados no Ensino Fundamental Anos Finais, 208 no Ensino Médio e 16 na Educação Especial (2º semestre de 2021). A diretora é Lucinéia Aparecida Catarina Adami da Cunha.

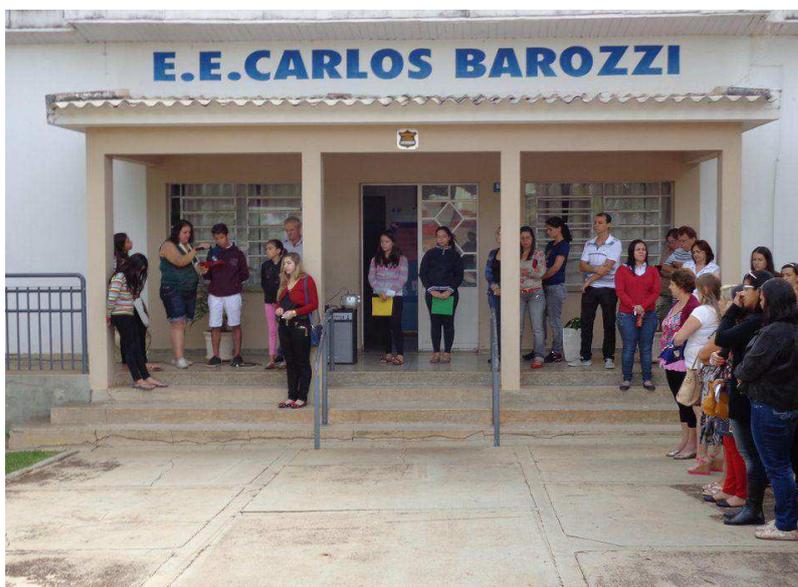


Figura 14 – EE Carlos Barozzi

<https://www.facebook.com/Saladeleituracarlosbarozzi-1488173058065121/>

No ano de 1946, por meio do Decreto nº 23 publicado no DO 26/09/1946, foi criada e instalada a instituição escolar com o nome de 2º Grupo Escolar de Fernandópolis; pelo Decreto nº 19.592/1950 o nome foi mudado para Grupo Escolar de Brasilândia, sendo subordinado a várias secretarias: dos negócios, educação e saúde pública. Em 1969 foi criado o ginásio junto com o Grupo Escolar de Brasilândia, alterando a denominação para Colégio Estadual de Brasilândia. No ano de 1975, pela resolução da Secretaria da Educação nº22/1976, passou a

ser denominado EEPG “Carlos Barozzi”, extinguindo-se o Colégio Estadual de Brasilândia, Porém, no ano de 1982, com a resolução nº 24, a denominação mudou para EEPG “Carlos Barozzi; e já no ano de 1992 a escola foi a pioneira no Projeto Educacional “Escola Padrão”, com o Decreto 34.045/1991, favorecendo maior autonomia pedagógica e administrativa.

Em 1996, a SEE de São Paulo realizou uma reorganização das escolas e a instituição passou a se chamar EEPG “Carlos Barozzi, atendendo somente alunos do Ensino Fundamental sob a direção de Valféria Benfati (*in memoriam*). Finalmente, em 1999, incorporou o Ensino Médio e passou a funcionar como EE Carlos Barozzi.

Em 2006, pela resolução nº 89/2005, a unidade escolar tornou-se escola de tempo integral; em 2010 retornou ao ensino regular (manhã e tarde); e em 2022 passou a fazer parte do Programa de Ensino Integral.

A clientela é formada por alunos na faixa etária de 06 a 17 anos, variando consoante o desenvolvimento cognitivo, totalizando 305 alunos matriculados regularmente, sendo 18 no Ensino Fundamental -Anos Iniciais; 139 no Ensino Fundamental - Anos Finais; 107 no Ensino Médio; e 41 na Educação Especial (dados de 2022). A direção está a cargo de Francisco Mininel.



Figura 15 – EE José Belúcio
Fonte: Plano de Gestão 2018/2022

O prefeito da época (1983-1988), Newton Camargo Freitas, por meio do Decreto nº2662/1987, propôs a criação da EEPG do Bairro Santo Antônio, com quatro salas (1ª a 4ªsérie). Todas as demandas administrativas e pedagógicas eram realizadas na escola agrupada, EE Ivonete Amaral da Silva Rosa.

Após os procedimentos necessários para sua instalação, a inauguração ocorreu no dia 23/09/1987 e o primeiro dia letivo passou a funcionar da seguinte forma: na direção, Diná Maria Belúcio – professora nomeada assistente diretora de escola; como professores, Diná Maria

Belúcio (efetiva), Gildéia Fontes Argenti (efetiva), Jane Aydar de Brito (efetiva); Lucinda Maria Florindo Ferrari (efetiva); como funcionárias municipais, Conceição Flausino Leite e Judith Maria Pietrobon Boni. A unidade era composta por quatro classes do Ciclo Básico: 1a série com 32 alunos; 2a série com 16 alunos; 3a série com 11 alunos; e 4a série com 06 alunos.

Com o apoio do Deputado Edinho Araújo, a Escola Estadual de 1º grau do Bairro Santo Antônio passou a denominar-se EE José Belúcio no dia 29/10/1987 por meio da Lei nº5.876, publicada em 30/10/1987.

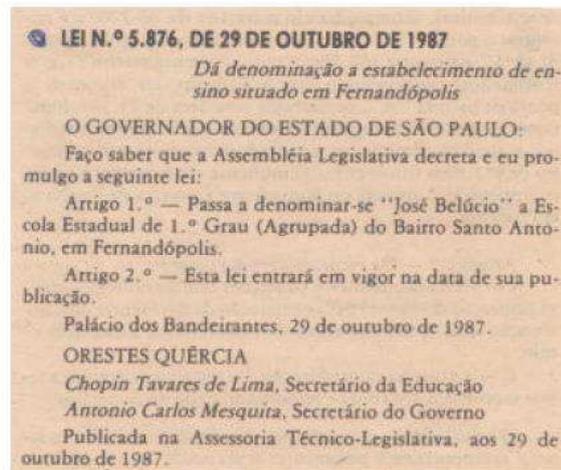


Figura 16 - Lei nº 5.876/1987

Publicado Diário Oficial 29/10/1987/Fonte: Plano Gestão 2018-2022

No ano de 1991, nos termos da Resolução da Secretaria de Educação nº 92 de 17/05/1991, a escola passou a funcionar no antigo Centro Municipal de Treinamento de Mão de Obra (CTMO) devido ao aumento significativo de alunos.



Figura 17 - Fachada antiga da EEPG José Belúcio (CTMO)

Fonte: Plano Gestão 2018-2022

No ano de 1993, nos termos do art. 2º da Resolução SE nº 13, a escola passou a se chamar EEPG José Belúcio; em 1996 a instituição foi transferida para o prédio do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC)²². Em 29/01/1999, conforme portaria do Dirigente Regional de Ensino, passou a denominar-se Escola Estadual José Belúcio, sob a direção de Isabel Aparecida Garcia Cervantes que, depois de afastada na EE Onélia Faggioni Moreira em Jales, passou o cargo a Jefferson Quintanilha Coutinho (diretor designado, Resolução 57/08).



Figura 18 -Prédio do antigo CAIC - Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
Plano Gestão- 2018-2022

²² Os CAICs surgiram na década de 1990 com o objetivo de superar a exclusão social, política e econômica da população brasileira, principalmente quanto à ausência de acesso à escolarização formal e atendimento integral. Foram criados em 1991, mas suas atividades tiveram início em 1994, atendendo ao público do entorno. Os momentos de formação de professores sempre foram destaque, propondo estratégias de ensino garantindo a todos os estudantes o direito de aprender, visando uma prática docente qualificada, por meio de troca de experiências e saberes [...] que complementam o fazer da escola, colaborando para o crescimento do grupo de professores, grupo gestor, alunos e comunidade. <https://caic.furg.br/pt/historico/historico>



Figura 19 - EE Afonso Cáfaro

Fonte: Diretoria de Ensino Região de Fernandópolis

O Grupo Escolar Afonso Cáfaro foi criado pelo Decreto nº25 de 27/07/1955 e instalado em 01/08/1955 por meio de “doação de terras” de um grande desbravador de terras do sertão, Afonso Cáfaro, que contribuiu significativamente para o desenvolvimento do atual município e recebeu a merecida homenagem em virtude da valorização da Educação. Preocupado com a formação das crianças e jovens, estimulou os amigos fazendeiros de sua época a abraçar a causa da construção de escolas. A instituição foi inaugurada pelo Decreto Estadual nº27.479 publicado no Diário Oficial de 16/02/1957.

Mediante as mudanças ocorridas na sociedade e na educação, a escola passou a se chamar Escola Estadual de Primeiro Grau Afonso Cáfaro - (Resolução SE nº 22, DO de 27/01/1976); posteriormente, EEPG Afonso Cáfaro (Resolução SE nº 86, publicada em 23/04/1986); a partir de 29/01/1988, EE Afonso Cáfaro (Decreto nº 44.449, de 25/11/1999); e, por último, a partir de 2013, Escola Integrada ao Programa de Ensino Integral.

Muitos parceiros e professores contribuíram ao longo de 67 anos de existência para a promoção de uma educação de qualidade. No ano de 2022, contava com 276 alunos no Ensino Fundamental II e 159 no Ensino Médio, e tinha como diretora Marcelaine Cardoso de Miranda Ferreira.



Figura 20- EE Fernando Barbosa Lima

Fonte: Diretoria de Ensino- Região de Fernandópolis

De acordo com o Plano Gestão de 2023-2025, a Escola Estadual Fernando Barbosa Lima teve início na década de 80 pela necessidade de se construir uma escola no bairro Jardim Araguaia, que apresentava franco crescimento e conseqüente demanda de atendimento de crianças na idade escolar.

A Lei Municipal nº 759 de 1981 dispunha sobre a autorização para doar o imóvel para a construção da escola, que foi inaugurada sob a denominação Escola Estadual de 1º Grau Agrupada do Jardim Araguaia e contava com apenas duas salas de aula de 1ª a 4ª série, sendo duas turmas por turno. Com o crescimento do bairro, em 1985, a escola foi ampliada para atender a demanda e passou a se denominar EEPG Fernando Barbosa Lima, em homenagem ao educador Fernando Barbosa Lima.

No dia 05 de janeiro de 2011, a escola obteve a oficialização da conquista do Ensino Médio; a partir desse momento os alunos poderiam concluir o segundo grau em uma unidade escolar mais próxima de casa, reivindicação antiga da comunidade do Araguaia, prontamente atendida pela Prefeitura por meio do Prefeito Luiz Vilar Siqueira, que fez a intermediação para atender ao pedido. “A partir desse momento os jovens do bairro poderiam estudar em uma escola perto de casa e, ao concluir os estudos, ingressar em um curso técnico ou iniciar uma faculdade”, destacou o prefeito.

A partir do ano de 2022, a unidade escolar implementou o novo modelo de ensino em tempo integral – Programa de Ensino Integral (PEI), visando a atender os estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com jornada diária de estudos de 07 horas. Atualmente conta com 257 alunos matriculados nos Ciclos Intermediários, Finais e Ensino Médio nos períodos matutino, vespertino e noturno. A atual diretora é Célia Adriana Moreira Helena.

A escola tem um bom conceito em nível de ensino entre a população, sendo motivo de satisfação e realização para todos os membros, fortalecendo o propósito de continuar buscando sempre novas estratégias pedagógicas para a melhorar os resultados obtidos.

Os pais ou responsáveis são, em grande parte, participativos e comprometidos com a vida escolar dos seus filhos ou familiares. Os alunos, por sua vez, com suas diferenças e habilidades motivadas, acreditam na sua capacidade de realização, participam ativamente dos projetos e atividades em classe e extraclasse, o que reflete os bons resultados obtidos nas avaliações externas, inclusive do Saesp.

A renda familiar, o nível de escolaridade e a ocupação dos pais evidenciam que uma grande parte da clientela escolar é de classe com baixo poder aquisitivo tanto no período diurno como no período noturno, sendo que neste a maioria são trabalhadores.

O bairro e a escola são antigos em Fernandópolis; trata-se de um bairro periférico, margeado pela rodovia que dá acesso à entrada e à saída da cidade. No entorno da escola podemos perceber que há construções antigas, simples e algumas depreciadas; há também uma Unidade Básica de Saúde (UBS), entidades assistenciais (CRAS, Projeto Assistencial, Centro Espírita, igrejas), e pequenos comércios (padaria, papelaria, lojinhas). O lazer é escasso e, muitas vezes, a diversão dos alunos é a participação nas atividades que a escola oferece aos finais de semana. Alguns projetos pedagógicos da escola são realizados em parcerias com as Entidades Assistenciais, UBS, Polícia Militar, e Prefeitura Municipal. Em relação aos níveis de violência, a localização geográfica do bairro contribui para certa vulnerabilidade, a violência em si não ocorre de forma física, mas há índice de tráfico de entorpecentes no bairro. Por esse motivo, entende-se que a escola deva oferecer às crianças/adolescentes atividades prazerosas e acolher esse público de modo a orientar e aconselhar para as boas práticas de conduta dos futuros cidadãos.

Muitas famílias pagam aluguel e recebem pouco para o sustento, sobrecarregando a escola, que tenta suprir as necessidades dos alunos quanto ao material escolar, uniforme, calçado, merenda, orientação quanto aos costumes, boas maneiras e higiene. Um dos dados relevantes que demonstra a situação real das famílias é o grande número de alunos que recebem a Bolsa Família.

Na ausência de vagas de emprego para absorver os trabalhadores que, na maioria, não têm qualificação específica, cresce o número dos pais ou responsáveis oriundos de outros estados, principalmente das regiões Norte e Nordeste, em situação de desemprego. Esse fato justifica a alta rotatividade de matrículas e a carência de vínculos afetivos da comunidade para com a própria escola, além de refletir negativamente no processo ensino/aprendizagem.

O contato com os alunos mostra uma dualidade de perspectivas: a ansiedade e expectativa de melhorar a qualidade de vida pelos estudos e o desalento pelas dificuldades que vivenciam diariamente junto à família. Isso aumenta a responsabilidade da escola para que seus alunos assumam o papel de sujeitos no processo ensino-aprendizagem e desenvolvam as habilidades necessárias para participar criticamente da cultura e da sociedade em que vivem e ter competência para melhorar a qualidade de suas vidas.

4.2.2 Alunos

Falar dos alunos do município de Fernandópolis a partir da década de 70 permite um retorno à concepção da função social da escola, amparada pela Lei nº 5.692/1971, que torna obrigatória e gratuita a Educação Básica, visando a superação dos problemas sociais vigentes.

No entanto os problemas sociais escolares ainda permanecem, fazem parte do contexto da pesquisadora que, como ex-aluna, lança mão das suas memórias para evidenciar o problema da merenda escolar, com poucos nutrientes para serem distribuídos aos estudantes: um copo de leite, sopa de macarrão rala de fubá com couve, ou macarrão. Essa era a refeição oferecida pelo estado que, conforme relato de algumas diretoras aposentadas, não nutria os alunos de forma suficiente.

Segundo a colaboradora Dirley Malavazi, grande parte das crianças e adolescentes, além de estudarem, também trabalhavam para ajudar em casa. Outros nem frequentavam a escola, o que contribuiu para uma geração de analfabetos. Por outro lado, a minoria que apenas estudava eram os filhos das pessoas mais abastadas do município de Fernandópolis.

O meu esposo participou com suas memórias de ex-aluno, relatando que, apesar de todas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes, havia fatos e eventos motivadores, por exemplo, os desfiles cívicos e as corridas nas datas comemorativas, quando se cantava o hino nacional; os concursos dos Símbolos Nacionais, para reconhecê-los e exaltá-los; e a fanfarra, carro chefe dos eventos, composta pelos alunos das escolas do município. A EE Líbero de Almeida Silveiras se destacou no basquete, ganhou vários campeonatos tanto no feminino como no masculino, deixando um legado às futuras gerações.

Ainda na memória desse ex-aluno, a professora Celinha Sano, de português, pedia para os alunos lerem os livros da “Coleção Vagalume”, revelando a sua preocupação com a leitura e a escrita. Descreve um fato que o marcou: alguns colegas foram à sua casa e pediram o trabalho emprestado e copiaram igual; no final da história tiveram que ler outro livro e refazer o trabalho, o que o deixou furioso.

Apesar de não gostar de jogar, frequentou a Educação Física no período inverso, com o professor “Mazinho”. Lembrou-se da importância do uniforme escolar, sempre branco, não podendo chegar com nada sujo; se aparecesse com alguma sujeira, o professor ficaria bravo. As atividades eram separadas por gênero, feminino e masculino.

Também relata que existia a Campanha do Selo “Hanseníase”, que os alunos tinham que comprar e/ou vender com o objetivo de arrecadar fundos para determinada entidade, o que favorecia o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Para enriquecer a pesquisa, é necessário fazer o relato de Dayse Liney Malavazzi Bortoluzo (*in memoriam*), constante do livro Fernandópolis, *Nossa História, Nossa Gente*, Volume II (2012), páginas 566-567. Em sua memória, visualizou o “Grupo Escolar Brasilândia”, onde as crianças eram felizes e ficavam naquele corre-corre, com as rodas cantadas, as brincadeiras de salva-pega, lenço-atrás e queimada. Também se lembrou da sineta tocando e os alunos se aglutinando de par em par. Todas essas lembranças revelam o apreço que aquelas crianças inocentes tinham pela escola.

Ainda segundo as memórias da pesquisadora, as atividades escolares eram realizadas por meio de exercícios de fixação das matérias, aqueles repetidos exaustivamente até aprender. Tinha também a chamada oral da tabuada, um martírio para os alunos, e o que falar dos ditados! Estes eram com muitas palavras, com o foco na escrita correta, na norma culta e na acentuação das palavras; caso errasse, teria que escrever o vocábulo várias vezes. O castigo era cruel, como ficar em pé virado para a parede, sem recreio, e ir à diretoria assinar o “Livro Preto”, um verdadeiro monstro para os alunos.

Quando o professor dizia que iria chamar o diretor, era o fim do mundo; todos os alunos tinham medo, já que ele pouco era visto circulando pela escola; quando o fazia, algo estava acontecendo, possuía um semblante fechado, de poucos amigos, e causava terror entre os alunos.

No processo de ensino e da aprendizagem, a “pedagogia da memorização” considerava os alunos como tábula rasa, sem conhecimento algum, e o professor como o detentor do saber. Em pleno século XXI, com as observações da pesquisadora em sala de aula como coordenadora pedagógica, verifica-se a insistência em manter a educação tradicional.

A Diretora Dirley Malavasi discorreu sobre a importância das tarefas para as professoras; era inadmissível não as realizar, falta gravíssima; destacou ainda a importância da família na vida dos alunos. Como o município era pequeno e as pessoas se conheciam, ficava fácil entrar em contato, ou nas missas e novenas ou no encontro na praça aos domingos.

No Livro de Fernandópolis de 2012 (p. 716-729) constam fatos e eventos da professora Vanderlice Renesto (*in memoriam*) com os alunos da antiga EE Coronel Francisco Arnaldo da Silva, nos anos 1960/1970. Na ocasião houve o Show Boneca Viva, realizado na instituição, e outro evento importante, a Festa Junina, na Casa de Portugal, que movimentaram a cidade.

As campanhas de vacinação ocorriam sempre nas escolas e eram administradas pelos agentes de saúde, que apareciam com aquele revólver que assustava as crianças. Elas choravam e queriam fugir, mas não tinha outra opção a não ser tomarem as vacinas e voltarem para as classes para assistir aulas; memórias relatadas pelo meu esposo.

Minhas memórias são momentos de pureza na EE Coronel Francisco Arnaldo da Silva, onde havia classes mistas com poucos alunos, com recursos pedagógicos escassos, mas era muito divertido: nós pintávamos macarrão para fazer colares. Como sou canhota, ficava difícil realizar as atividades com esmero; tudo era complicado, as professoras pediam para deixar a mão para trás e escrever com a outra, mas não dava certo. Isso sem falar do *bullying* que sofria por ser pequena para a idade e escrever com outra mão; até de “bruxa” e “contra Deus”, eu era chamada.

Existem inúmeras atividades gravadas na minha memória, dentre elas o desenvolvimento da coordenação motora fina e grossa, a lateralidade (esquerdo e direito), as atividades chamadas de “onda vai, onde vem”, os numerais decimais em forma de desenhos, a amarelinha. Esses materiais eram visualizados nos apêndices de modo a contribuir para o processo de alfabetização, principalmente nos traçados das letras e números; tudo era repetido várias vezes como atividades de fixação.

Presenciei em vários momentos os “alunos da caixa” receberem materiais escolares e uniformes, pois eram crianças que não tinham condições de adquiri-los. De tempos em tempos aparecia algum funcionário da escola para distribuí-los, o que era realizado por meio de chamada nominal. Como era dito que o material era somente para os “alunos da caixa”, hoje eu acredito que eles se sentiam constrangidos, pois se tratava de alunos carentes cujas mães trabalhavam fora.

As movimentações existentes no interior das escolas ancoravam os “alunos da caixa”. Somente a partir da década de 70 é que o governo federal passou a ter um novo olhar para essa clientela por meio do Ministério da Educação (MEC), transferindo recursos financeiros. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) também contribuiu com a Caixa Escolar, e a Associação de Pais e Mestres (APM) e o Conselho de Escola cooperaram para atender as reais necessidades das instituições e dos alunos.



Figura 21- Show Boneca Viva- Anos 1960 -Professora Vanderlice Franco Renesto
Fonte: Livro de Fernandópolis- Minha terra, minha gente, 1996, volume I, p. 722.

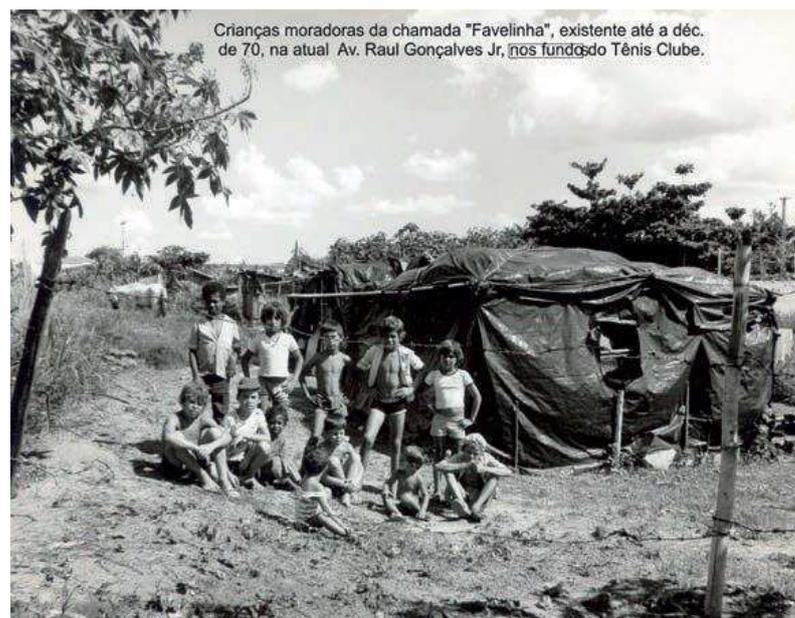


Figura 22 - Crianças moradoras da “Favelinha” - anos 1970
Fonte: Livro de Fernandópolis- Nossa História, nossa gente 1996, volume I, p. 716.

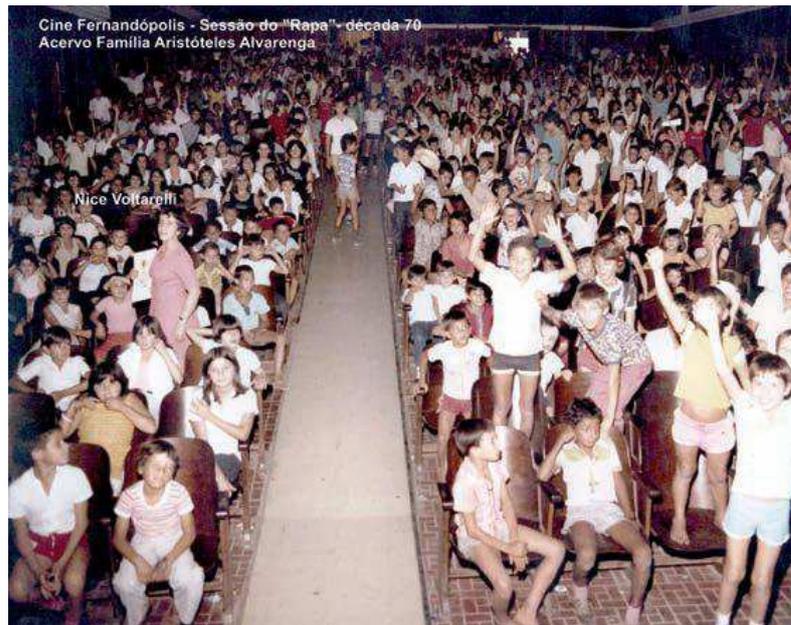


Figura 23 - Cine Fernandópolis - “Sessão do Rapa” - anos 1970
Fonte: Livro de Fernandópolis- Nossa História, nossa gente, 1996, volume I, p.720.



Figura 24- Show Boneca Viva - Escola Coronel Francisco Arnaldo da Silva
Fonte: Livro de Fernandópolis- Nossa História, nossa gente, 1996, volume I, p. 723.



Figura 25 - Festa Junina- Casa de Portugal- Anos 1980
Fonte: Livro de Fernandópolis- Nossa História, Nossa Gente, 1996, volume I, p.724.

4.2.3 Docentes

Na década de 1970 as mulheres tiveram maior visibilidade; elas predominavam no magistério e, segundo pesquisadores, não fora imposição, mas escolha de forma livre; o que configurava quebra de preconceitos. A diferença salarial persistia, pois, a sociedade do “patriarcado” acreditava que seria uma forma “assistencialista” já que as mulheres não eram provedoras dos lares.

Segundo pesquisadores, as mulheres escolhem a profissão por “amor”, “doação” e “vocação”, denominando “coisas de mulheres”. Fica, então, estabelecida uma divisão social de trabalho, que deixa claro que ser professora também é indicador de que se provém de uma classe social menos favorecida. Os jovens mais abastados deixavam a cidade em busca de cursos de nível superior enquanto outros, apenas com o ingresso no Curso Normal, passavam a ministrar aulas para as turmas de 1ª a 4ª série (FERREIRA, 1998).

Ferreira identifica o perfil das professoras da década de 1970:

foi encontrada a identificação da profissão com a maternidade, como se o fato de ser mãe já favorecesse "naturalmente" o desempenho da atividade. A escola é tomada como continuidade do "lar", onde a professora vai exercer de fato o papel de maternagem, utilizando-se de sua autoridade e do seu carinho, para desempenhar suas funções. (FERREIRA, 1998, p. 56).

Outro elemento é a vocação:

o seu sentido místico: a doação de si mesmo é uma missão a ser desenvolvida igualmente ao sacerdócio e se aceita como corolário a ideia do sacrifício. Esta forma de pensar, poderia estar relacionada com a maneira de perceber a importância social do trabalho. (FERREIRA, 1998, p. 56).

E a última dimensão:

"vocação" está ligada diretamente à identidade profissional feminina, em que as professoras se percebem como seres diferentes e inferiores aos homens e a elas cabem apenas as atividades bastante específicas e tidas como próprias de mulher (FERREIRA, 1998, p. 56).

Nas memórias relatadas por algumas diretoras, as professoras caminhavam entre as carteiras dos alunos, corrigindo e explicando algo, sempre educadas e carinhosas, o que chamava a atenção visto que as turmas das classes eram atribuídas conforme com o perfil do professor. Elas tinham o "dom" de alfabetizar.

Como observa Maria da Graça Nicoletti Mizukami, em seu livro **Ensino: As Abordagens Tradicional do Processo**, trata-se de uma concepção que persiste no tempo, e que os pesquisadores caracterizam como negativos, pois "d  ênfase aos modelos e ao professor [...] elementos imprescindíveis na transmissão dos conteúdos [...] consideram as crianç as como um adulto em miniatura, pronto e acabado" (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

O processo de ensino dentro dessa concepção "tem como figura central o professor, sendo o aluno apenas um executor das prescrições que lhe são fixadas pelas autoridades (...), o conhecimento deve ser conseguido, independente dos interesses dos alunos" (MIZUKAMI, 1986, p. 8).

Ao começar a escrever sobre docentes, veio à minha mente a imagem de uma professora que exigia filas na entrada e saída, com filas de meninos e meninas, do menor para o maior. Na sala de aula, os maiores se sentavam nas laterais e no fundo da sala. As turmas eram numerosas, mas um olhar da professora bastava para que ficássemos quietos ou prest ssemos atenção na explicação; existia o respeito à figura do "professor", não se tratava de uma relação amigável com os alunos; ela não abria os dentes para ninguém e isso era suficiente para obter a disciplina na sala de aula.

Hoje eu me pergunto se era respeito ou medo. Acredito que perpassava pelo medo, pois as famílias dos alunos tinham confianç a na instituição "escola" e, com isso, os responsáveis acreditavam de olhos fechados na fala do professor. Jamais alguém da família o desacataria, o que refletia nas crianç as.

Mediante tal afirmação, Mizukami relata que, no ensino tradicional, o professor é o transmissor e os alunos, receptor passivo considerado uma tábula rasa, sem conhecimento algum, sendo inserido no mundo por meio das informações fornecidas a eles por meio da escola (1986).

Lembro-me de que as professoras estavam sempre bem-vestidas, com saia e camisa. Um usavam tons pastéis e outras, mais escuros; o calçado era *scarpin* ou *chanel*, salto não muito alto. O cabelo era ou curto ou comprido de coque, o que, segundo comentário de um aluno da época, era devido aos piolhos que os alunos tinham.

Em decorrência do alto grau de miséria apresentado nas escolas, elas se sentiam obrigadas a examinar as cabeças dos alunos, quase todos os dias, para tirar lêndeas ou piolhos. Essa tarefa era realizada em um lugar reservado, um por um, enquanto os demais ficavam fazendo atividades. Não havia problemas de disciplina.

Nos intervalos, a professora acompanhava os alunos, brincava de passa anel e telefone sem fio; eram muitas risadas e, no final, ir ao banheiro, beber água e fazer a fila para entrar. Ainda não havia inspetores ou auxiliares para apoiar os professores.

Havia o dia de hastear a bandeira e cantar o Hino Nacional; o Momento Cívico era praticado na escola com muito compromisso, seriedade e ordem. Tratava-se de uma prática dos militares que adentrava as escolas, entre tantas outras.

Era uma época de grande inquietude; vivia-se um momento ímpar na história, a ditadura afetava as escolas por meio das legislações, fiscalizações e cobranças por parte dos governos e do secretário da educação vigente, e também por meio dos valores arraigados. A reprovação passa a ser considerada um bem para os estudantes; os exames e provas eram necessários para constatar se os alunos atingiam o mínimo de cultura para aquela determinada idade (MIZUKAMI,1986).

A autora retrata a educação aplicada na época da pesquisadora:

A abordagem tradicional é caracterizada pela concepção de educação como um produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de ideias selecionadas e organizadas logicamente. Este tipo de concepção de educação é encontrado em vários momentos da história, permanecendo atualmente sob diferentes formas. (MIZUKAMI, 1986, p, 11).

As salas de aula eram vigiadas, possuíam uma porta com uma janela de vidro para observar os professores e professoras; os livros didáticos e os literários eram fiscalizados; e os

docentes se preocupavam com a padronização, chegando a estabelecer uma rotina para conseguir fixar as informações e conhecimentos.

O processo de ensino durante a ditadura foi intenso e ficou enraizado na cultura dos professores que mantinham uma rotina de atividades, desconsideravam os saberes dos alunos e eram meros reprodutores de conteúdos predefinidos pelas políticas públicas. As aulas eram expositivas; os alunos, meros ouvintes que deveriam todos apresentar o mesmo rendimento. O trabalho continuava o mesmo, independente do fato de que os alunos tivessem adquirido o conhecimento necessário; a ênfase recaía no processo e não no aluno (MIZUKAMI, 1986, p. 15-17).

Apesar de todo o movimento da Escola Nova, os professores ainda estão presos ao método tradicional ou mesclam, o que piora o processo de ensino e da aprendizagem. Outro fato que pode ser crucial para a educação escolar são os currículos das faculdades dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que seguem com formações equivocadas ou com professores universitários com formação tradicional que insistem na reprodução.

4.2.4 Diretoras

A Lei nº 5.692/71, em vigência na ditadura, fixava a organização administrativa, didática e disciplinar dos estabelecimentos, sendo regulada pelo próprio regimento, dentro das normas do Conselho de Educação.

Com a publicação do Decreto nº10.623/77, ficou aprovado o regimento Comum das Escolas Estaduais de 1º Grau, no Parágrafo Único:

O Regimento, de que trata o «caput» deste artigo, será elaborado pela Direção do estabelecimento e, instruído com o Parecer do Conselho de Escola, sendo submetido ao exame da Secretaria da Educação para posterior encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação nos termos da Lei Federal n.º 5.692-71, e que constitui parte integrante do presente decreto.

Segundo o Art. 7º desse decreto, o diretor de escola tinha como atribuições:

- I** - Organizar as atividades de planejamento no âmbito da escola.
- II** - subsidiar o planejamento educacional;
- III** - elaborar o relatório anual da escola ou coordenar sua elaboração;
- IV** - assegurar o cumprimento da legislação em vigor bem como dos regulamentos diretrizes e normas emanadas da administração superior;
- V** - zelar pela manutenção e conservação dos bens patrimoniais;
- VI** - promover o contínuo aperfeiçoamento dos recursos humanos, físicos e materiais da escola;
- VII** - garantir a disciplina de funcionamento da organização;
- VIII** - promover a integração escola-família-comunidade;

IX - organizar e coordenar as atividades de natureza assistencial;
X - criar condições e estimular experiência para o aprimoramento do processo educativo.

O Decreto do Regimento das Escolas de 2º Grau, nº 11.625/78, Parágrafo Único estabelecia que “o regimento deverá ser elaborado pela direção do estabelecimento e, instruído com o Parecer do Conselho de Escola, será submetido ao exame da Secretaria da Educação para posterior encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação”.

Analisando os Decretos nº10.623/77 e nº10.623/77, percebe-se que as atribuições do(a) diretor(a) de escola são, em sua maioria, relacionadas com o caráter organizacional e administrativo (CÁCERES, 2013, p. 100).

As legislações passam pelo momento da elaboração, finalização e, finalmente, execução, mas todo esse processo demanda um longo caminho até chegar à escola, à figura do diretor que a executa. Alguns entraves surgem; em muitos casos, as leis demandam diversas interpretações, dificultando a colocação em prática. Não basta existir leis, é necessário aplicá-las, caso contrário elas já nascem mortas (Alonso, 1976 apud ARF, 2007).

O diretor, portanto, é o responsável pelas decisões da escola, mas precisa saber articular e envolver toda a equipe, despertar a busca pela melhoria educacional, e alertar e preparar o quadro para as futuras mudanças. Esse é um processo que, na maioria das vezes, não acontece, o que causa desencontro de ações dentro das instituições ou, até mesmo, a não aplicabilidade ou aplicação parcial das leis, não resultando no retorno esperado (Alonso, 1976 apud ARF, 2007).

A tese de doutorado de Myrtes Alonso, em 1974, defende que “o papel do diretor na administração escolar partiu da ideia de que o diretor é responsável pelas tarefas administrativas de integração e renovação das atividades escolares”. Papel que pode ser delegado a várias pessoas dentro da escola, sendo necessário destacar a importância do diretor pedagógico, preocupado com uma Educação de Qualidade.

A autora afirma que o cargo de diretor é a ascensão da carreira de docente; sua função é aplicar as leis e as normas do ensino, sendo necessário conhecê-las, e ser suporte da excelência em administração, e, portanto, fazer aumentar sua autoridade (Alonso, 1976 apud ARF, 2007).

Em suas palavras,

o papel do diretor surge institucionalmente com a finalidade de assegurar a integração dos demais papéis existentes na escola e o alcance dos objetivos educacionais, tendo ele que conhecer bem todas as funções dos integrantes desta organização. Para a autora, o diretor deve tomar decisões, organizar,

planejar e supervisionar todo o trabalho realizado na escola e não somente prover recursos materiais e humanos necessários à efetivação do trabalho docente e pôr em prática um conjunto de normas legais para garantir a rotina escolar. Ele deve agir, também, como um mediador entre os elementos da organização escolar e os fatores do meio externo no qual ela se insere (1976, p, 42).

A autora reconhece que algo vem mudando, sendo necessária uma formação mais aprimorada dos diretores, com uma atualização pedagógica e com conhecimento administrativo; mesmo assim, haverá sempre um conjunto de atividades e de relações não previstas e não estabelecidas oficialmente pela organização (Alonso, 1976 apud ARF, 2007).

Existe crítica à burocratização:

e que indica a necessidade de estabelecer limites à tendência burocratizante – é que ela não permite a inovação, mas, ao contrário, favorece a conservação. No entanto, a maioria das críticas se refere ao desenvolvimento de comportamentos automáticos, visando apenas ao cumprimento de ordens ou tarefas bem definidas. Com relação à escola, a burocratização é considerada inadequada em vários aspectos do processo educativo, devido, principalmente, ao fato de valorizar a especialização e a mecanização de tarefas (Alonso, 1976 apud ARF, 2007).

Há necessidade de se desenvolver pesquisas sobre como se desenvolveu o contexto na década de 1970, por se tratar de um período tenso em que a direção precisava cumprir à risca as determinações solicitadas pela Secretaria de Educação e, conseqüentemente, pelo governo. O foco central da ditadura era o cumprimento das determinações solicitadas, independente do sistema, o que tirava sua autonomia como diretor, pois se encontrava limitado apenas a executar, ou seja, “cumpra-se”, deixando de lado as reais necessidades das escolas, principalmente a aprendizagem, retenção e evasão.

A diretora de que me recorde era alta e encorpada, usava saia e camisa e um calçado fechado de salto fino, não muito alto. Usava óculos e seu cabelo era curto, sempre penteado, desfiado com laquê. Passava a imagem de uma pessoa brava comandando a escola, sendo o perfil solicitado por uma ditadura vigente e forte, que persiste pelos corredores das escolas até os dias atuais.

A Constituição de 1988, democrática e participativa, que se declara com liberdade de escolha e autonomia e conta com o amparo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Gestão Participativa, perpassa pelos corredores das instituições. Porém a realidade é outra, convive-se com diretoras que desenvolvem ações autoritárias, sem liberdade de expressão, com decisões unilaterais, culminando na não participação das decisões pedagógicas e

administrativas. Os professores não desenvolvem o “sentimento de pertencimento”, conseqüentemente não colaborando com a melhoria do processo educacional.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO

1. **Identificação do Material Bibliográfico:** Tese Dissertação Monografia

2. **Identificação do Documento / Autor:**

Programa de Pós-graduação: *Mestrado em Educação*

Área de Concentração: *Educação, Linguagem e Sociedade*

Palavras Chave: *Memória. Instituições Escolares. Diretoras*

Título: *MULHERES E DIREÇÃO ESCOLAR: TRAJETÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE FERNANDÓPOLIS-S.P. (DÉCADAS DE 1970/1990)*

Autor: *ELLEN CLAUDIA CARDOSO MARTINEZ DORETTO*

RG: *16.103.404-4 SSP/SP*

CPF: *076.497.188-32*

Orientador: *ADEMILSON BATISTA PAES*

CPF: *448.030.951-91*

Número de Páginas: *128*

Data da Defesa: *24/08/2023*

Data de entrega do arquivo à secretaria: *24/09/2023*

3. **Informações de acesso ao documento:** Total Parcial

Em caso de publicação parcial, assinale as permissões:

- Sumário
- Capítulos, Especifique:
- Bibliografia
- Outros, Especifique:

Por quanto tempo?

___ anos sempre

Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, de acordo com a Lei nº 9610/98, autorizo à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, a disponibilizar gratuitamente, sem ressarcimento dos direitos autorais, conforme permissão assinadas, do documento, em meio eletrônico, na Rede Mundial de Computadores, no formato específico, para fins de leitura, impressão e/ou pela Internet, a título de divulgação da produção científica gerada pela Universidade, a partir desta data.

Paranaíba, 24 de agosto de 2023.

Assinado digitalmente por ELLEN CLAUDIA
CARDOSO MARTINEZ
DORETTO:07649718832
DN: cn=ELLEN CLAUDIA CARDOSO
MARTINEZ DORETTO:07649718832, c=BR,
ou=UPE-Brasil, ou=Certificado PF A1,
email=ellenclaudiadoretto@gmail.com
Data: 2023.08.24 11:30:12 -03'00'

Assinatura do Autor

Documento assinado digitalmente
gov.br ADEMILSON BATISTA PAES
Data: 11/09/2023 12:02:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do Orientador

Havendo concordância com a publicação eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da Tese ou Dissertação.

5 DIREÇÃO ESCOLAR E MULHERES (VOZES, FRAGMENTOS...)

5.1 As diretoras e suas trajetórias

Ao longo dos anos, percebeu-se uma supervalorização do homem, modelo de representação masculina coletiva, uma visão “androcêntrica” padronizando comportamentos e hábitos, assim desvalorizando os pensamentos referentes ao sexo feminino.

O feminino continua com desvantagens profissionais na educação, principalmente no que se refere a cargos de chefia. Mesmo sendo em número maior e se tratando de uma profissão considerada feminina, a educação esteve ligada à tarefa de cuidar, e as mulheres apresentam características de mãe, requisito básico para a função de cuidadora, sendo esse o olhar que lhes era dado de acordo com o “patriarcado”.

A respeito da visão “androcêntrica”, não podemos deixar de citar Guiomar Namó de Melo, que aborda a autenticidade e ética com a questão das mulheres na história da direção escolar, sua procura por espaço, o saber dentro da formação dos sujeitos autônomos e livres no processo educacional (MELO, 1986).

Pesquisadores retratam a importância das mulheres na educação para contribuir na formação dos indivíduos, porém o fato de se tratar de um gênero considerado dócil, frágil e sensível dificultava a sua atuação em cargos de chefia.

Com isso, as mulheres no magistério “eram submissas às atividades comandadas por homens”, como as funções de diretores, e às instâncias superiores; “acreditavam que os homens eram mais firmes nas decisões, sem excesso de sentimento e tolerância” (LOURO, 2001, p.459-460).

Elas somente ocupavam cargos de diretoras nas escolas de cunho religioso, pois estava previsto na tradição organizacional, sendo exercidos pelas mães superiores dentro de uma padronização a ser seguida, comportamentos, postura, falas e atitudes espelhadas no modelo masculino que os diretores transmitiam, desenvolvendo um papel social considerado masculino.

O contexto provocou diferenças na construção de homens e mulheres na sociedade educacional; apesar de elas serem excluídas das dimensões políticas, utilizaram de alguma abertura e mostraram que tinham capacidade de exercer o trabalho de direção escolar.

Com o passar do tempo, o gênero feminino abriu caminhos na profissão, e foi verificada a existência de muitas mulheres na Educação, principalmente no que se refere a cargos de direção de escola, resultado de lutas travadas por elas partir da década de 1970, que lhes garantiram acesso ao cargo.

Atualmente, a representação feminina vem aumentando consideravelmente nos espaços “masculinos, na América Latina, o número de mulheres triplicou no mercado de trabalho”, não ocorre a diminuição das desigualdades profissionais entre homens e mulheres, inclusive no que diz respeito às questões salariais (ABRAMO, 2003, p.111).

Para tanto, é necessário abordar as questões de gênero, que envolve as relações de poder na direção escolar; existe um número bastante expressivo de indivíduos do gênero masculino desempenhando as funções nas escolas públicas estaduais, apesar de pesquisas comprovarem que as mulheres têm condições de tomar decisões, tanto nos aspectos administrativos quanto pedagógicos.

Sendo destaque o número reduzido de homens no magistério, eles conseguem ocupar a funções de diretor das instituições escolares, o grau mais elevado dentro das escolas. O que move as pessoas para optarem pelo gênero masculino e não pelo feminino, considerando que elas são maioria? Na maior parte do país, os cargos são escolhidos por votação ou indicação, apenas o Estado de São Paulo seleciona os candidatos por concurso de provas e títulos.

Segundo Bourdieu, existe sim uma verdade intrínseca: a de que o gênero masculino é mais apto para assumir o cargo de direção, e as mulheres colaboram para a permanência dessa visão de mundo, deixando-se levar pelo desconhecimento do seu valor como sujeito histórico ou pela incapacidade de se impor (BOURDIEU, 2007, p.7-8).

Outro ponto sobre a direção escolar é a prática de votação para assumir a escola. A eleição está ligada ao gênero e tanto homens quanto mulheres preferem votar no sexo masculino; muitas vezes o fazem de maneira natural e automática, não existindo, portanto, uma reflexão, o que corrobora a permanência do “do discurso sexista”.

Após a década de 1960, os cursos de Pedagogia incentivaram as mulheres a assumirem mais postos de comando, surgindo então a figura do “profissional de ensino”, que repassa as informações e os conhecimentos, transformando a concepção de mulheres na sociedade, “lutando por seus direitos, igualdade de salários e de oportunidades entre homens e mulheres”. O feminismo dos anos 1960 traz o questionamento nas formas como as relações de gênero se estruturam (BRUSCHINI, 2002, p.128).

Após discorrer sobre gênero feminino na direção escolar, existe a necessidade de ponderar sobre a administração escolar, que deve prezar pela “gestão de qualidade²³” por meio da descentralização do poder, envolvendo seres humanos com sonhos, desejos e aptidões, e

²³ Gestão da qualidade é a soma de processos, técnicas e estratégias com o objetivo de assegurar que produtos e serviços sejam entregues conforme as expectativas. Ela se divide em dois suportes básicos: a garantia da qualidade e a melhoria da qualidade- google.com.br- acesso em 10/03/2023.

levando em consideração a subjetividade dos indivíduos. Foucault tece uma crítica com relação à subjetividade, evidenciando seus diferentes modos e a sujeição ao longo da História. Com isso “[...] propõe, para além das problematizações em torno de nossas imagens do poder e da produção da verdade, uma história crítica das subjetividades, o que sem dúvida ainda está em grande parte por ser feito²⁴ (RAGO, 1998, p, 92).

Tentar desenvolver um trabalho de qualidade dentro do vasto campo educacional pode ser utópico, mas não o é, pois o diretor precisa tecer sonhos e transformá-lo em realidade. Nesse caso, o gênero feminino engloba sonhadoras capazes de envolver os seus anseios com maior facilidade para obter o resultado desejado.

No setor administrativo, a escola passou a ter uma filosofia cujo princípio é a qualidade da educação e isso será concretizado por meio do comprometimento do diretor e com o empenho de todos os envolvidos no sistema educacional. Desse modo, o feminino e o masculino desempenham suas funções com igual responsabilidade.

Sendo assim, administrar abrange todo o processo educacional, não sendo necessário ter aquele que manda e aquele que obedece; precisa ser entendido como “mediação”, de forma racional, dentro do processo, como relata Vitor Henrique Paro em sua entrevista.

Atualmente administrar uma escola requer um cidadão diretivo capaz de tecer teias, de envolver a todos na construção de uma sociedade educativa, de fazer suas histórias e entrelaçamentos para a melhoria da qualidade de ensino e de ter uma visão de que “o diretor não pode ser um Homem de contatos, mas sim, de relações (...)”. Relacionando-se com toda a comunidade escolar e do entorno, a comunicabilidade passa a ser uma habilidade requerida, sendo que o feminino, em sua maioria, comunicativo, favorece o poder de persuasão, a respeito da aplicabilidade das políticas públicas e da resolução de problemas atendendo as reais necessidades escolares. (PADILHA, 2003, p. 189).

Na pesquisa de Adriana Croti,

consta-se na década de 1960 a ideia de administração, projetos alheios a realidade escolar, nos anos 1970, ocorre a centralização administrativa e a partir dos anos 1980, a direção escolar, volta a cena, dentro de um novo contexto político de estado, que trazia em seu bojo a equidade, justiça social e fortalecimento da democracia, favorecendo o fazer escolar, corroborando com também com uma ação pedagógica mais ampla. Nos anos 1990 a gestão ganhou um novo olhar, com a globalização, constata-se a interferência do setor produtivo da educação. (2004, p. 905-906).

²⁴ Tese de doutorado de Prado Filho Kleber, “Trajetórias para a leitura da história crítica das subjetividades na produção intelectual de Michel Foucault”, USP, 1998.

Também existem erros e ilusões que fazem parte da direção escolar visto que ela não é neutra, mas apresenta uma intencionalidade e, para que aconteça, é “necessário planejar, coordenar, controlar valores, crenças, sentimentos, emoções, sendo fator determinante para alcançar os objetivos educacionais propostos”. E, para tal enfrentamento, o gênero feminino tem habilidades e competências socioemocionais aguçadas e é perspicaz, o que contribui na resolução de situações-problema (CROTI, 2014, p. 906).

Pesquisas revelaram que o provimento do cargo de diretor, seja por meio de provas e títulos, seja por outro processo, ancora-se na burocracia excessiva; a partir de aprovados no cargo, permanecem indefinitivamente, escolhem escolas cujo contexto social e pedagógico desconhece, assumindo compromisso apenas com o estado e não com a comunidade. Um aspecto relevante a ser considerado é a avaliação constante (MONTEIRO, 2019, p. 43).

A Constituição de 1988 (art. 5º) é um marco na instituição da cidadania das mulheres ao definir em seus princípios que homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações.

Dirigir uma escola à maneira feminina é comprometer-se com a cultura da paz e da justiça e saber que a escola tem importância fundamental na formação de uma sociedade democrática.

O feminino não precisa renunciar àquilo que realmente é importante em suas características, mas não pode contribuir para uma sociedade machista e conservadora. Deve promover uma formação técnica-científica em busca de uma educação de qualidade²⁵, inserindo as mulheres de forma igualitária, pois algumas pesquisas apontam que elas possuem, em sua maioria, escolarização mais alta e maior competência profissional e humana.

Falar sobre a competência de um diretor não é tarefa fácil, pois vai além das questões de gênero coordenar o funcionamento de uma escola dentro da legislação (deliberações, resoluções, portarias) e consoante o Conselho de Escola, e conseguir articular com as diretrizes educacionais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, atendendo as demandas de forma eficaz e eficiente.

Diante do exposto, esta pesquisa deve promover o “reconhecimento da valorização das competências femininas na ocupação de cargos de chefia e espaços de poder, bem como a aplicabilidade das políticas públicas” dentro das instituições escolares (FREITAS, 2017).

É necessário fazer uma retomada entre a separação de homens e mulheres; existe entre eles uma diferença grande que precisa ser percebida na sociedade, e trabalhar com a história

²⁵ Uma educação de qualidade é aquela que fornece a todos os alunos as capacidades de que precisam para se tornarem economicamente produtivos, desenvolver meios de vida sustentáveis, contribuir para sociedades pacíficas e democráticas e melhorar o bem-estar individual.google.com.br - acesso 10/04/2023

que problematiza, que é flexível e que leva em consideração a emoção, com certeza conduz ao empoderamento e enriquecimento das mulheres, principalmente dentro das instituições escolares (RAGO, 1998).

Ao trabalhar aspectos da vida humana, a questão do gênero tornou-se um “instrumento valioso”, pois nos permite analisar e, assim, nomeá-lo e esclarecer documentos históricos, observando as diferenças de interpretação dos olhares masculino e feminino (RAGO, 1998, p. 93).

Ao tratar do gênero feminino na gestão escolar, surgiu a necessidade de mostrar na pesquisa, por meio da história oral, como elas abordam seus próprios temas, problematizações, inquietações, universos, lógicas diferenciadas e seu olhar, para dar visibilidade à sua presença dentro das instituições escolares de modo a ampliar consideravelmente sua cultura, na visão de Margareth Rago.²⁶

As mulheres não reivindicam sua inclusão dentro da história, mas constroem uma nova linguagem cultural construída por elas e encontram as categorias adequadas para conhecer o mundo feminino, de modo a falar do passado e do presente e, assim, “propor novas possíveis interpretações, inimagináveis na ótica masculina, precisa-se deixar de lado a polêmica relativa à divisão dos espaços das masculinidades” (RAGO, 1998, p. 92).

As mulheres continuam no século XXI reivindicando ser ouvidas e fazendo histórias, para isso as narrativas da gestão escolar, que é um setor diretivo para o gênero masculino, serão retratadas. Graças às lutas pela igualdade, o feminino vem ganhando espaço entre teoria e prática e constitui um novo agente epistêmico, que também será peça importante da historiografia.

Para romper com a visão historicamente demarcada pelo “patriarcado” de que as mulheres não estão ligadas ao mundo do trabalho, mas são sujeitos ativos dentro de um processo histórico, deve-se recorrer à HO dando-lhes voz e, assim, mostrando a visão feminina na história. (RAGO, 2012, p. 18).

A HO é um método que precisa ser percorrido levando-se em consideração as particularidades de cada entrevistada. Para tanto, contam com ética quanto ao sigilo e a devolutiva de acordo com o que foi dito, para que elas se sintam confiantes em relatar suas histórias.

²⁶ “Descobrimo historicamente o gênero”, professora do Departamento de História e do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, recebido para publicação em 1998.

A partir da década de 1970, as mulheres começaram a ocupar a esfera pública, e passaram a fazer história, por meio da “desnaturalização das referências”, quebrando a história positivista, demonstrando novas experiências culturais e sociais.

Para a concretização da pesquisa foram necessárias entrevistas com as diretoras de Fernandópolis, aposentadas, com especial atenção ao cotidiano escolar dentro das dimensões pedagógica e administrativa, ressaltando suas memórias e lembranças.

Existe a necessidade de relatar a importância de romper com o “*patriarcado*”, ou seja, romper com velhas estruturas, e valorizar o saber das mulheres que, embora presentes, se encontravam ausentes no plano da subjetividade histórica e no processo de humanização da história (TEDESCHI, 2014, p. 25).

É também imperioso expor uma realidade para construir o passado pela visão do feminino, de modo a proporcionar mudança no paradigma histórico, promovendo uma reformulação das categorias, até então rígidas, do processo histórico com outros modelos interpretativos (GUARDIA, 2005, p. 5)

Para falar sobre a histórias das mulheres,

surge um conjunto de problemas onde estão inclusas categorias importantes para a historiografia: o tempo, o trabalho, o valor, o sofrimento, a violência, o amor, a sedução, o poder, as representações, as imagens, o real, o social, o político, a criação e o pensamento simbólico. (TEDESCHI, 2014, p. 26).

Sendo assim, a HO faz parte do processo histórico, visto que as mulheres pensam historicamente, narram a si mesmas, e criam uma identidade por meio de suas experiências de vida e as daqueles que fazem parte de sua convivência (TEDESCHI, 2014, p. 27).

A HO representa um modelo e a valorização das experiências femininas a partir de um novo formato de abordar história, pois insere novos grupos sociais, dando visibilidade a fatores que afetam diretamente as mulheres, neste caso, as diretoras aposentadas de Fernandópolis (TEDESCHI, 2014, p. 27).

Proporciona, assim, uma reescritura da história sob a ótica feminina, reformulando ações e análises, convertendo as mulheres não em objetos, mas em sujeitos da história, conforme analisa Joan Scott²⁷ (TEDESCHI, 2014, p. 27).

²⁵ KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memórias de Histórias femininas, memórias e experiências. Caderno Pagu. São Paulo, n. 8/9, 1997.

O relato sob a ótica feminina, assim dando voz para as diretoras aposentadas por meio de suas histórias, opiniões, expressões, sentimento e críticas, retrata uma categoria que não existia na história oficial do município e da educação. Muitos fatos tendo essas mulheres como protagonistas passaram despercebidos pela comunidade educacional, e agora conduzem a uma reflexão sobre o sujeito da história (TEDESCHI, 2014, p.28-29).

Elas são feitas protagonistas por meio da HO, para que possam reescrever a própria história e combater as injustiças sofridas, transformando a história “androcêntrica” e desnudando as relações de poder e gênero ao longo do tempo (TEDESCHI, 2014, p 29-30).

5.1.1 Infância

Quando se fala em estudar a memória, a lembrança individual precisa se relacionar com grupos sociais tais como a família, a escola, a igreja e o trabalho. O passado deve ser associado à memória de um determinado grupo, visto que as lembranças são associadas ao “lembrar”; não é viver de novo, ou seja, reviver, mas um ato de reconstrução daquilo que foi vivido, com os elementos de representações.

As memórias que homens e mulheres têm da infância é uma narrativa de suas vivências, sem deixar de lado os esquecimentos e os lapsos de memórias, e mesmo aquilo que não se quer revelar.

Ao descrever a história das diretoras aposentadas de Fernandópolis no recorte temporal da década de 1970, 1980 e 1990, faz-se necessário relatar as suas infâncias, que se cruzam com o crescimento do município.

A diretora Dirley Aparecida Malavasi Martins nasceu no ano de 1943 em Guapiaçu, interior do Estado de São Paulo. Considera-se fernandopolense pelo fato de ter vindo com poucos meses de idade para o município, onde ela e os irmãos tiveram uma infância de moradores de “vila”. Viviam como a maioria das crianças; todos se conheciam, inclusive eram muitas as comadres e compadres pois era comum os amigos batizarem o filho de um e de outro. Ser padrinho e madrinha era uma função de muita responsabilidade, pois tinham o encargo de acompanhar o desenvolvimento das crianças. Ela se recorda de que precisava pedir benção para os seus padrinhos e madrinhas, inclusive para o padre da paróquia, como forma de respeito. Revelou que gostava muito das festas de batizados, casamentos, “primeira comunhão”, quermesses com leilões de gado, missas aos domingos e procissões; tudo era motivo para reunir a população na Praça da Matriz e as crianças aproveitavam a oportunidade para brincar de esconde-esconde, balança-caixão e de roda, deixando claro a importância das brincadeiras para a sua infância. A igreja ocupava um lugar central na praça, representada pela figura do padre,

que era muito respeitado por todos; a população não gostava quando eram transferidos. Relatou que tinha as horas de estudo da bíblia, de tocar instrumentos e de ir à missa das crianças, que era rezada em latim. Quanto aos padres, uns eram mais sérios e outros sorridentes, “até bala nós ganhávamos”. Dirley estudou as quatro séries do Curso Primário (atual Ciclo I do Ensino Fundamental) no Grupo Escolar Brasilândia, bairro onde morava.

Em um segundo momento, Dirley descreve a escola como “clássica” e “seletiva”, pois apenas uma pequena parcela da população tinha o direito de estudar e se formar “doutor”. A maioria aceitava com naturalidade o fato de não poder estudar, esse era o padrão da época, mas o que a deixava indignada era a aceitação da população, principalmente dos pais que eram coniventes com a situação uma vez que o estudo levaria a um trabalho com melhor remuneração, proporcionando mais recursos diante de tantas carências.

A educação não era para todos; existia uma grande parcela das crianças fora da escola pública, que era de qualidade. No ensino primário a maioria não conseguia cumprir sua meta, ou seja, ser alfabetizado, e para passar ao ensino secundário, era necessário ser aprovado no exame de admissão; inclusive existia curso preparatório para selecionar os melhores alunos. A maioria da população, portanto, ficava sem escolarização e se contentava com o que a sociedade lhe proporcionava.

Dando continuidade, relatamos a entrevista com a diretora Maria Helena Rigueiro, nascida em Fernandópolis no ano de 1947. Estudou no Grupo Escolar Antônio Pereira, no Grupo Escolar Afonso Cáfaró e se mudou do município. Segundo ela, o Grupo Escolar Afonso Cáfaró atendia, no ano de 1957, crianças e jovens cujos pais trabalhavam na lavoura de café.

A diretora Odete Sebastiana Agustini Scarlatti estudou no Grupo Escolar de Estrela D’Oeste e no Grupo Escolar de Três Fronteiras na década de 50, visto que nasceu em 1942 e posteriormente veio residir em Fernandópolis.

Na qualidade de diretora não efetiva, mas fundamental para a educação, Diná Belúcio não falou nada sobre sua infância. Apesar das diversas tentativas, não obtivemos retorno e, mantendo a postura e a ética, não insistimos.

Vanda Aparecida de Lima Costa nasceu em São José do Rio Preto em 10 de julho de 1939. Fez até a quarta série do ensino fundamental na Escola Oscar Arantes Pires, em Rio Preto.

5.1.2 Escolarização

Trata-se de um momento de grande expectativa da pesquisa: falar sobre escolarização na década de 70, um momento marcado pela repressão, com brasileiros considerados “mal-

educados”, pois não tinham acesso à educação. O grau de analfabetismo era alto uma vez que estudar era para poucos.

Dirley Ap. M. Martins matriculou-se no curso preparatório ao Exame de Admissão de um ano, cujo objetivo era selecionar os alunos mais capacitados para o “primeiro ciclo Secundário”, o Curso Ginásial. Após aprovação, cursou as quatro séries no Ginásio Estadual de Fernandópolis. Ao terminar esse ciclo de estudos, o então Ginásio Estadual já galgava a posição de Colégio Estadual que oferecia o Curso de Formação de Professores Primários em três anos (Colégio Estadual e Escola Normal de Fernandópolis). Concluiu, portanto, a formação de Professor Primário no ano de 1962.

O Exame de Admissão, obrigatório no Brasil pelo Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, tinha o objetivo de selecionar os alunos capacitados que, se aprovados, passavam a estudar no Instituto de Educação de Fernandópolis. Em 1971 foi extinto esse critério de restrição/seleção de acesso ao ciclo ginásial. Causava grande diferença social na sociedade, dentro de um formato “capitalista”, que fez com que existisse a divisão de classes por meio da falta de acesso ao conhecimento. A situação perpassou as décadas e não conseguiu amenizar as defasagens existentes e perpetuadas.

Maria Helena Rigueiro fez o ginásio no Instituto de Educação de Fernandópolis, mudou-se para Taquaritinga, onde estudou no Internato Nossa Senhora da Consolação em 1962. No ano seguinte, na cidade de São Paulo, passou a estudar no Ginásio Maria Imaculada e no São Vicente de Paula. Retornou a Fernandópolis em 1964 e frequentou o Instituto de Educação de Fernandópolis até 1968 e, posteriormente, iniciou o Curso Normal Formação de Professores.

Odete Sebastiana Agustini Scarlatti residia e trabalhava na cidade de Estrela D’Oeste, a 16 km de Fernandópolis. Estudou à noite na Escola de Comércio de Fernandópolis, concluiu a antiga 8ª série, iniciou o curso de Técnico em Contabilidade e, posteriormente, o Curso Normal de Formação de Professores.

Diná Maria Belúcio terminou o Curso Normal de Formação de Professores em 1970 e, em 1971, é designada professora “substituta” na Escola Estadual Coronel Francisco Arnaldo da Silva, em Fernandópolis, onde inicia sua profissão.

Vanda Aparecida de Lima Costa, a partir da quinta série, foi para o internato Nossa Senhora da Consolação em Taquaritinga, onde terminou o ensino médio.

Percebe-se que, ao término do Curso Normal Formação de Professores, as normalistas, como eram chamadas, eram selecionadas para dar aulas como substitutas e titulares, tanto no campo quanto na cidade. Dirley relata que ministrou aulas nas Escolas Rurais, que surgiram entre 1930 e 1940 e foram instaladas próximas aos lugares com atividades agrícolas; um

exemplo era os assentamentos para atender as crianças das localidades. As escolas emergências municipais eram salas de aula que foram anexadas a outras escolas, como o caso da escola do Bairro Santo Antônio que anexa quatro salas à EMEF Ivonete Amaral da Silva Rosa.

5.1.3 Formação

Retornar à década de 60 é de grande valia para a pesquisa no que se refere à legislação; a Lei 5540/68 reformulou o ensino superior e a Lei 5692/71 estabeleceu as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus.

Também existe o parecer nº 256/69 sobre o curso de Pedagogia, que habilitava o professor para Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar. No entanto as disciplinas da grade curricular apresentavam muitas questões teóricas e pouca prática de sala de aula, o que não colaborava com a melhoria do processo de ensino.

A formação da Diretora Dirley Ap. Malavazi Martins obedeceu ao Decreto Estadual nº 41.277, de 24 de dezembro de 1962, que determina: Artigo 1º - O ingresso e o reingresso no magistério público do Estado far-se-á mediante concurso de títulos e de provas. Após ter prestado o primeiro concurso de diretor em 1963 e ter sido aprovada, ingressou oficialmente na carreira do Magistério em caráter efetivo, em 1967.

No ano de 1977, concluiu a Licenciatura em Educação Artística, o que lhe possibilitou complementar as experiências docentes, passando a lecionar no Ensino de 1º Grau (a Lei 5.692/71 já estava em vigor). Atuou na docência até 1979.

Fez Graduação em Pedagogia (1969–1971) pelo Centro Universitário de Votuporanga, (UNIFEV), posteriormente Especialização em Administração Escolar (1975–1976) no Centro Universitário de Jales (UNIJALES); Especialização em Orientação Educacional (1975 – 1975), na (UNIFEV); Especialização em Supervisão Escolar (1976 - 1976) na UNIFEV.

Maria Helena Rigueiro habilitou-se em Licenciatura Plena e Pedagogia em 1975 na Faculdade de Ciências e Letras de Jales; cursou Habilitação em Administradores Escolares em 1979; e Licenciatura Plena em História em 1981. Também fez curso de Especialização Pós-Graduação “Lato Sensu” em Educação e Desenvolvimento na Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga em 1987; também Curso de Especialização “Lato Sensu” em Gestão Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2007.

Odete Sebastiana Agustini Scarlatti também fez curso de Estudos Sociais, Desenho, Artes Plásticas e Educação Artística na Faculdade de Ciências e Letras de Jales. Realizou outros cursos, mas não se lembra dos nomes, apenas das cidades: Ribeirão Preto, Monte Aprazível, Batatais e Votuporanga. Sempre foi muito ativa, empenhada com sua profissionalização.

Diná Belúcio não fez referência à sua formação, revelou somente sua passagem pela direção da escola que hoje leva o nome de seu pai. Percebi certa cautela e reserva já que não nos conhecia.

Vanda Aparecida de Lima Costa prestou vestibular para a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto, onde ingressou em 1962, graduando-se em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e Supervisão no ano de 1965. Hoje a referida faculdade é o Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) da UNESP Câmpus de São José do Rio Preto. Os dois últimos anos em que cursou a faculdade foram anos difíceis, porque, no dia primeiro de abril de 1964, os interventores do Golpe Militar de 1964 estavam a postos dentro da universidade. Isso porque havia na faculdade uma intensa movimentação cultural, de lá partiam anseios reais e objetivos com relação à educação pública de qualidade, alfabetização de adultos, reforma universitária e conscientização do povo através das artes. Foram perseguidos, presos, tiveram seus livros queimados e quase todos os melhores professores saíram do país.

Terminado o curso, em 1966 veio para Fernandópolis lecionar no Instituto de Educação de Fernandópolis, hoje EE Líbero de Almeida Silves.

Como as aulas de Filosofia, Psicologia e Sociologia eram poucas, foi cursar História na Faculdade de Jales entre 1975 e 1977. Após o término, prestou concurso para a disciplina de História, e escolheu a escola Alvares de Azevedo, em Itaquera, onde permaneceu até 1979, quando voltou para a EE Líbero de Almeida Silves. Nessa escola foi Assistente de Direção por um longo período, e substituiu D. Dagmar Pinho na direção por pouco tempo.

Com essa experiência, resolveu prestar concurso para diretora e foi aprovada.

5.1.4 Profissionalização

A pesquisa é voltada para a História Oral, tendo como objeto de estudo cinco diretoras aposentadas do município de Fernandópolis. Para iniciar as entrevistas, obviamente foi essencial localizá-las e conhecê-las.

A busca teve início por meio dos funcionários mais antigos das escolas do município para que nos fornecessem nomes e informações sobre as diretoras a fim de que entrássemos em contato e verificássemos a disponibilidade de colaborar desta pesquisa.

Começamos pela EE Professor Antônio Tanuri em conversa com a Gerente de Organização Escolar Isabel Rodrigues da Silva, que nomeou as diretoras conhecidas por ela: Maria Auxiliadora (Dora), nome incompleto; Marilei da Silva Silves; Doralice Aparecida Pinheiro Pereira; Ednay Cavalcante Veschi; e atualmente Lucinéia Aparecida Catarina Adami

da Cunha. No decorrer do diálogo, foi citada a escola de Ensino Fundamental Dr. Solon da Silva Varginha, extinta, na qual trabalhou durante anos e conheceu algumas diretoras passaram pela instituição, Maria Helena Rogueiro e Gracir Fontinelli Nascimbene. Posteriormente, o prédio deu lugar ao CEFAM²⁸ e atualmente é utilizado pela ETEC²⁹.

Em visita à EE Carlos Barozzi, tivemos contato com a Gerente de Organização Escolar que forneceu informações sobre as antigas diretoras da escola desde Valféria Benfatti (*in memoriam*) até Francisco Mininel. Ao entrar em contato com algumas, a que mais nos chamou a atenção foi a diretora Flor do Campo (nome fictício), que relatou ter tido uma decepção com o trabalho na direção e saído muito magoada ao final da carreira; mesmo após anos de aposentada e tentativas de divulgar sua história, não quis discorrer sobre o assunto. Acredito que sua experiência agregaria dados significantes à pesquisa; porém, como pesquisadora, respeitamos sua opção, pois são histórias que farão parte apenas de suas lembranças e esquecimentos.

Na EE Joaquim Antônio Pereira, o antigo diretor Thiago Antônio B. Peres Duran disponibilizou os Planos Gestão (2008-2022) de forma solícita, entendeu o papel da pesquisa, porém não pôde nos ajudar muito, pois ele e os funcionários são novos na escola e não conhecem a sua história.

Começamos a pesquisa por aquelas que me são mais caras, a primeira diretora da minha escola (EE Armelindo Ferrari), **Dirley Ap. Malavazi Martins**, que foi gentil em aceitar participar deste momento.

Houve a necessidade de perguntar como foi assumir o cargo de direção, sendo mulher dentro de uma sociedade machista. Ela assumiu o cargo de direção em 1979³⁰ com muito entusiasmo e paixão pela educação, convicta de que contribuiria para o desenvolvimento daqueles que comporiam a comunidade escolar, onde quer que ela estivesse.

Com a chegada das festas do final de ano de 2022 e por receber seus filhos e netos, preferiu esperar para realizar a entrevista; mesmo assim, enviamos o questionário para reativar suas memórias e, assim, começar a escrevê-las.

Depois de algum tempo, recebemos o questionário com as respostas, porém com lacunas provenientes de esquecimentos ou de memórias que preferiram deixar apenas em suas

28

²⁷ DECRETO Nº 50.628, DE 30 DE MARÇO DE 2006, que cria a Escola Técnica Estadual de Fernandópolis como unidade de ensino do CEETPS.

³⁰ O primeiro concurso de provas e títulos ocorreu no ano de 1978 para provimento do cargo de diretor de escola, passando a exigir a formação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar. Igreja (2008, p.34).

lembranças. Segue o questionário, que foi ferramenta essencial para o momento vigente em virtude da pandemia no ano de 2020.

Como foi seu contato com o serviço público estadual?

O primeiro contato profissional que tive foi com o serviço público municipal em 1963, assumindo uma classe em Escola Rural logo após ter concluído o Curso Normal, ao final de 1962. Assim fiquei até ingressar, em caráter efetivo, no Serviço Público Estadual em 1967 após aprovação no primeiro Concurso de Ingresso ao Magistério Primário de 1963.

Como foi assumir o cargo de direção sendo mulher dentro de uma sociedade machista?

Assumi o cargo de direção em 1979 com muito entusiasmo e paixão pela educação, convicta de que muito contribuiria para o desenvolvimento daqueles que compoariam a comunidade escolar, onde eu estivesse. Essa convicção foi construída no decorrer das minhas experiências como professora, observando/refletindo o pensar/fazer dos meus diretores, avaliando as consequências de cada ação realizada, fosse ela pedagógica ou administrativa. Foi construída, ainda, com os saberes das capacitações oferecidas aos professores pela SEE. Por último e mais importante, pelas exaustivas leituras e aprendizados que incorporei por ocasião do meu preparo para a aprovação no Concurso para Provimento de Cargos de Diretor de Escola. A minha observação levou-me a acreditar que não havia discriminação de gêneros em nenhuma das situações, e que as mulheres apresentavam melhores resultados quando nos cargos de Diretor de Escola, pela liderança que exerciam nas suas comunidades escolares.

Qual o impacto ao chegar na escola?

Ao chegar na primeira escola, senti-me insegura no primeiro momento, mas, como se tratava de uma escola primária, essa insegurança não durou muito uma vez que os conteúdos e práticas pedagógicas nesse nível de escolaridade eram-me familiares, como professora. Aos poucos fui me envolvendo, sem priorizá-los, com os serviços mais burocráticos e de secretaria. O meu foco sempre foi o elemento didático/pedagógico. Vale ressaltar, nesse momento, a importância de se desenvolver habilidades saudáveis de relacionamento no trato com o(a) secretário(a) da escola e toda a secretaria. Talvez pelo status que os secretários já ocuparam nessa função, sentem-se ameaçados na sua liderança entre os pares, com a chegada de diretores recém-chegados. Em vista disso, mantém-se equidistantes e evasivos por um certo período até que os laços de confiança sejam estabelecidos. Cabe ao diretor construir essa ponte.

Como foi seu contato com os demais membros da escola? Em especial no setor administrativo e pedagógico?

Na primeira escola, além dos funcionários da secretaria e apoio, a escola contava com o Vice-Diretor, com o qual mantive ótimas relações.

Quais os cargos existentes na escola?

Na segunda escola para onde me removi, no ano seguinte, e lá me aposentei, existiam os mesmos cargos. No decorrer dos anos, os níveis escolares oferecidos pela escola foram se expandindo e, conseqüentemente, ampliaram-se os cargos e as funções: Vice-Diretor do período noturno, Professor Coordenador, Professor Coordenador de Educação Moral e Cívica.

Como foi lidar com a legislação (resoluções, decretos, portarias, deliberações e outros) no cotidiano escolar?

Pode-se dizer que a legislação escolar, bem como a de toda educação brasileira, é extensa e complexa. É necessário que o Diretor tenha bastante claro a hierarquia dos poderes e suas competências para legislar, tomando como referência as Constituições Federal e Estadual e todo texto legal proveniente dos órgãos federal e estadual, bem como de órgãos superiores na estrutura de poder da SE. Não se pode esquecer que a escola tem, também, os seus textos oficiais/legais, emanados no interior da comunidade escolar. Na insurgência de algum novo texto, as orientações sobre o seu conteúdo aconteciam em reuniões conjuntas com os Supervisores de Ensino ou outros especialistas da DE. No entanto é preciso que, na função ou cargo, o Diretor desenvolva a capacidade de ler e interpretar os textos legais à luz dos já existentes, em busca de sua fundamentação. Ainda, é necessário considerar as suas implicações na gestão escolar e no processo educativo em andamento.

Recebia as devidas orientações para lidar com todas elas (legislação)? Como era o impacto da legislação, no seu cotidiano escolar? Alguma legislação causou-lhe “medo” e/ ou “receio” na sua aplicabilidade? Após sua aplicabilidade, obtinha o resultado desejado, proposto na mesma? Alguma legislação causou-lhe decepção? Qual? Justifique. No meu percurso de gestora escolar, houve momentos de grandes impactos na estrutura e funcionamentos de todas as escolas, ou seja, no próprio Sistema Educacional Paulista e Nacional. No início da década de 80, com o processo de abertura política em 1982, iniciaram-se grandes mudanças na política educacional de vários estados, sinalizando uma nova visão sobre o papel da escola pública. Partindo do pressuposto de que a escola não poderia permanecer excludente, seletiva e para poucos, os governos estaduais implantaram medidas inovadoras em seus Sistemas de Ensino: por meio de um Decreto de 1982, em 1983 foi instituído, em todas as escolas paulistas, o Ciclo Básico, projeto que visou ampliar o período inicial da alfabetização em duas séries, eliminando a possibilidade de o aluno ser reprovado ao final do 1º ano escolar, o que seria uma resposta ao problema da seletividade no início da escolarização. O segundo grande impacto foi o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual (Prerpe), com Decretos de 1995. Com esse programa, a partir de 1996,

os prédios escolares tiveram novas formas de ocupação. Os alunos foram distribuídos por faixa etária, de modo que as classes do Ciclo Básico até a 4ª série passaram a ocupar prédios diferentes das classes de 5ª a 8ª séries e das séries do Ensino Médio. A escola em que eu atuava foi ocupada com os alunos de 5ª a 8ª séries, pela excelência de sua estrutura física, do trabalho pedagógico e dos resultados positivos nas avaliações anuais. Esse período de separação de pais, alunos e professores foi extremamente ruidoso e emocionalmente frustrante. Com a aprovação da LDB em 1996, novas legislações causaram impactos no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo e de toda a Nação. Em 1997, instituiu-se, no Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental, estabelecendo a composição do ensino fundamental em dois ciclos: Ciclo I, correspondente ao ensino de 1ª a 4ª séries, e Ciclo II, correspondente ao ensino de 5ª a 8ª séries, redefinindo todo o sistema seriado da escola pública, embora as séries tenham permanecido na sua estrutura original. Essa mudança foi, certamente, a que mais causou embates no interior das escolas e no próprio Sistema Escolar. Nos momentos em que essas novas legislações chegaram às escolas, eram recebidas com certo estranhamento e muita insegurança, pelas mudanças que propunham. Não se sentindo capazes para tais desafios, a forte resistência dos professores sempre esteve presente, tornando-se fator determinante de entrave ao processo de mudanças proposto. Certamente, as reações negativas ao que se almejava tinha como “pano de fundo” a forma autoritária como esses textos eram editados e impostos, ou seja, sempre na forma hierárquica “de cima para baixo”, sem qualquer participação dos professores, os verdadeiros agentes de mudanças. Nenhuma dessas grandes mudanças foi precedida de discussões e reflexões com a rede de escolas do sistema educacional paulista. Passado o primeiro impacto, cabia a mim organizar várias reuniões com todos os docentes para estudar, detalhadamente, as novas legislações, o que as fundamentavam e os novos conceitos de educação, escola e docência subjacentes a elas. O meu trabalho consistia em dar voz aos professores, ouvir as suas angústias para, em seguida, discutir os objetivos das legislações. Toda proposta de mudança contida nos textos oficiais editados, seja no âmbito federal seja no estadual, a partir da Constituição de 1988, representava grandes desafios à nova geração de educadores. Embora fosse assustador, estava posto que levássemos à frente a transformação da histórica escola seletiva e excludente em uma escola pública de acesso a todos os brasileiros, garantindo-lhes a permanência escolar até ao final da educação básica, oferecendo uma educação de qualidade. Avalio que o processo de transição entre os dois modelos se deu em meio a equívocos, e as mudanças propriamente ditas não aconteceram a contento. Isso fica claro tendo em vista as distorções de condutas pedagógicas ocorridas no interior das escolas e em todo sistema de ensino paulista, tomando como referência, mais especificamente, o processo de

avaliação da aprendizagem. Em retrospectiva, visualiza-se que a instituição do Ciclo Básico – o grande primeiro passo para a democratização da educação paulista – estava a exigir a desconstrução do conceito vigente de avaliação – pontual e seletiva – e a construção de uma nova avaliação: diagnóstica e no processo. As distorções geridas pela incompreensão e resistências dos docentes ao novo conceito permeou todas as práticas didático/pedagógicas docentes das demais propostas que se seguiram. Além dessas legislações citadas, outras normas administrativas vinham da própria SE, a cada ano letivo. De forma quase sempre urgente, causava atropelos e mal-estar, pela desestabilização que causava no cotidiano escolar e na vida funcional dos profissionais. Essa prática tornou-se cada vez mais frequente, prejudicando o clima educacional da escola, pela insegurança/desmotivação dos professores e pela descontinuidade do processo ensino aprendizagem.

Em algum momento deixou de aplicar a legislação, conforme proposta pelos órgãos superiores? Levou em consideração seu entendimento/ compreensão?

Ao fazer a leitura e a interpretação das normas e legislações vindas do poder central da SE, ou do MEC, meu olhar era, sempre, o de praticá-las em benefício do desenvolvimento humano dos envolvidos, priorizando os alunos. Assim pensando, direcionava-as, dentro das possibilidades, de forma a enriquecer o ambiente escolar. Sem me considerar contraventora, fazia uso do que era proposto, utilizando os espaços de autonomia da própria escola. Quando esses espaços não estavam muito visíveis, buscava torná-los possíveis junto e com o apoio da comunidade escolar. O envolvimento dos professores, pais e alunos em todas as decisões gestoras levava-nos a trabalhar como parceiros na ação de gerir a educação em favor daquela comunidade, no sentido de alargar possibilidades, frente às normas legais. Em alguns momentos, isso não era possível quando se tratava de normas administrativas e de Sistema.

Existia um diálogo com os demais diretores, para solucionar dúvidas? Qual o apoio da Diretoria de Ensino e da Secretaria Estadual da Educação? Como?

Raramente havia a troca de experiências entre as escolas. Isso acontecia em reuniões, previamente agendadas pela DE, para o cumprimento da referida pauta. Além desse espaço, não havia a disposição dos diretores em promover discussões e formular ações comuns, o que causava uma sensação de isolamento, principalmente nos momentos de grandes decisões num contexto de mudanças. Analisava, desde então, que esse cenário se movimentava paradoxalmente aos preceitos que fundamentavam as próprias mudanças, em curso. Se, por um lado, o momento exigia a construção de novos caminhos educacionais para todos, por que não nos considerar, também, aprendizes nesse processo, com reflexões coletivas entre as escolas?

Como administrava o tempo na escola? Tomando as ações didático/pedagógicas como

ponto de partida e de chegada na minha trajetória de educadora, cito, entre muitas outras, uma das práticas que desenvolvia no papel de gestora: a de participar do processo educativo, utilizando grande parte do tempo para acompanhar sistematicamente o trabalho desenvolvido em sala de aula. Com a aquiescência dos professores, fazia-me presente nas classes por longos períodos semanais observando, avaliando, incentivando e aconselhando os professores nas suas atividades diárias. A partir desse acompanhamento, estabelecíamos encontros regulares para as adequações necessárias ao aprimoramento das ações em curso. As reuniões aconteciam, reunindo os professores de cada série, semanal e ininterruptamente. Nesses momentos, havia troca de experiências entre os professores e estudo de casos. Eram momentos que, em grande medida, auxiliavam o professor a (re)planejar o seu Plano de Ensino, no processo, ajustando-o ao ritmo de aprendizagem, bem como às características de comportamento dos alunos. Os ajustes e replanejamento de ações pedagógicas se davam, no coletivo, com os dados coletados em cada classe das séries estudadas. Essa prática permaneceu, mesmo depois de ser instituída a figura do Professor Coordenador. O trabalho de acompanhamento nas classes passou a ser do Professor Coordenador e as reuniões continuaram, com a minha presença e supervisão. Em destaque, como ação altamente produtiva no sentido de elevar os índices de aproveitamento dos alunos, estavam os encontros realizados no último bimestre de cada ano, em que os professores de uma série se reuniam com os das séries subsequentes, objetivando analisar as condições de cada aluno para a adequação das ações, em continuidade. As condições estudadas constituíam o ponto de partida na elaboração dos Planos de Ensino do ano posterior. Nessa mesma direção, aconteciam os encontros dos professores das 4ª séries com os de 5ª, na tentativa de suavizar o gargalo, a ruptura existente entre os ciclos. Garantir a continuidade das ações educativas, orientadas pelas necessidades e possibilidades dos alunos, consistia em um dos critérios que permeavam o processo de atribuições de aula/classe, a cada ano. Respeitados os contornos legais, eu buscava atribuir classes/aulas, considerando o perfil e as idiossincrasias de cada docente. A preocupação maior recaía nas atribuições aos professores de 1ª, 5ª e 8ª séries.

Existiu algo ou existe que deixou marcas na sua atuação como diretora? Quais? Como?

O dizer comum de que toda escola tem a “cara” do Diretor sempre me leva à reflexão sobre a veracidade dessa afirmação. Avalio que, em grande medida, isso acontece. Partindo dessa premissa, tenho a convicção de que ter sido diretora de escola pública foi a realização profissional que me fez e faz muito feliz. De todos os cargos/funções que ocupei na carreira do magistério - Professora do ensino básico, Supervisora de Ensino, as funções de diretora de escola privada, Tutora em EAD e Professora Universitária – o de diretora de escola pública foi

o lócus que avalio ter deixado o legado maior de contribuição à educação e desenvolvimento sociocultural da comunidade em que permaneci por longo período, numa mesma escola.

Ao assumir, em 1980, a recém-criada EE Jardim Guanabara (dezembro/1979) – mais tarde EE Armelindo Ferrari – tive a oportunidade de desenvolver, em parcerias, um projeto educativo, cujo arcabouço trazia conhecimentos e crenças acumulados nas experiências docentes e referenciais de teorias e propostas socioeducativas e culturais. Tudo estava por fazer, desde a ocupação, urbanização e organização do espaço físico até a implantação das gestões organizacional, administrativa, de pessoas e didático/pedagógica. Daí o privilégio da liberdade, mas com a responsabilidade inicial e solitária de idealizar, divulgar, discutir/refletir e realizar. Com paixão e muita clareza dos limites que nos seriam impostos pelos entraves da burocracia, a construção de uma educação democrática e de qualidade para todos só seria possível com grandes parceiros e aliados. Certamente, motivar e mobilizar parceiros foi a marca maior de um trabalho coletivo e coeso, entrelaçado pela, então, “utopia realizável”. Com entusiasmo contagiante, tornaram-se parte integrante dessa empreitada, que se tornou objetivo comum dos envolvidos: professores, funcionários, alunos, pais, comunidade e seus recursos. O clima escolar era, muitas vezes, de grandes discussões e embates sobre questões mais relevantes ao processo educativo. Em outras, isso não era permitido, pela obrigatoriedade expressamente impostas nas determinações dos órgãos centrais. Mesmo assim, em muitos casos, aprendíamos a encontrar “brechas de autonomias” no contexto escolar, objetivando assegurar as conquistas já estabelecidas e que garantiam a continuidade de um clima de trabalho harmônico e produtivo, alicerçado nas relações democráticas, em todos os níveis da estrutura organizacional. Nessas relações, eram permitidos vozes e vetos nas pequenas e grandes decisões, respeitados os limites/possibilidades pessoal e institucional de cada participante. Buscar espaços de autonomia no interior da escola foi o fomento originário do despertar do sentimento ético da responsabilização social dos atores escolares. Esse despertar assumiu contornos de motivação, no sentido de se sentirem capazes de ampliar espaços, propondo ações de qualquer natureza física, humana e social que propiciassem melhores condições à novas conquistas pessoais e coletivas, objetivando a formação simultânea de alunos, professores e pais. A ampla diversidade do que era sugerido/discutido trazia como lema “o proibido é não tentar”, tornar-se melhor pessoa, melhor profissional, melhor cidadão. Nesse processo, a responsabilização social tornou-se o ponto de convergência das proposições e realizações escolares e comunitárias.

Qual o legado que deixou na educação, na atuação de diretora?

Penso que desempenhei as atribuições do cargo de diretora de escola como educadora preocupada em proporcionar condições a profissionais, alunos e comunidade no

desenvolvimento de educação de qualidade. Considero que a liderança que exerci nas diferentes escolas que dirigi foi o fio condutor para um clima organizacional mais produtivo, através do desenvolvimento de trabalho em grupo, do planejamento estratégico, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem, do estabelecimento de objetivos claros e exequíveis, além da verificação e controle constante do processo. Enfim, gestão como ato institucional, racionalizando os fins e os meios para alcançar educação de qualidade.

A diretora **Maria Helena Rigueiro** começou a dar sua devolutiva no mês de fevereiro de 2022, pois antes estava fazendo uma reforma em sua residência, o que dificultou responder às questões propostas. Ao finalizar, foi respondendo os questionamentos em etapas, conforme sua disponibilidade.

Como foi seu contato com o serviço público estadual? Em 1968, como professora estagiária em escola de 1ª a 4ª série, assim era denominada na época.

Como foi assumir o cargo de direção, sendo mulher dentro de uma sociedade machista? Assumi o cargo de diretor em 1983. Considero que não enfrentei problemas porque, na época, a maioria das escolas tinham mulheres como diretoras. Os Delegados de Ensino (denominação da época, cargo de chefia) eram na maioria homens, mas sempre tive apoio e respeito pelo trabalho.

Qual o impacto ao chegar na escola?

Como tive experiência ativa de Assistente de Diretor (atual Vice-Diretor), foi uma passagem natural, mas com outra responsabilidade de atuação e decisão.

Como foi seu contato com os demais membros da escola? Em especial no setor administrativo e pedagógico?

Desde o princípio optei por gestão compartilhada tanto com o pessoal administrativo como pedagógico. À princípio causou estranheza, pois as decisões até então eram determinadas e não discutidas. Encontrei a situação administrativa bem desorganizada, mas foi fácil estabelecer condições organizacionais que facilitaram o trabalho de todos.

Quanto ao setor pedagógico, foi este o mais complicado porque a inovação de ensino e aprendizagem que propus, baseada na literatura educacional contemporânea, causou impacto na linha tradicional seguida por grande parte dos professores. As reuniões de estudos foram fundamentais e muito contribuíram para o início da mudança.

Quais os cargos existentes na escola?

Denominação na época: Diretor de Escola, Assistente de Diretor (atual Vice-Diretor), Secretário de Escola (atual Agente de Organização Escolar), escriturário (cargo inexistente),

inspetor de aluno (Agente de Serviços Gerais), servente (Agente de Serviços Gerais), zelador, e Orientador de Educação Moral e Cívica.

Professor I: no ensino de 1º Grau, da série inicial até a 4.ª série, e na pré-escola;

Professor II: no ensino de 1º grau;

Professor III: no ensino de 1º grau e no ensino de 2º grau.

Como foi lidar com a legislação (resoluções, decretos, portarias, deliberações e outros) no cotidiano escolar?

Considero que sempre dediquei especial atenção, no meu dia a dia, à legislação escolar, pois era um dos aspectos que interferia diretamente no meu trabalho e na vida de todos da instituição. Eram leis, normas e regulamentos que atingiam os profissionais da educação, o ensino e a aprendizagem. Assim, para garantir o funcionamento da escola e as ações pedagógicas de acordo com a legislação, passei a dar conhecimento da mesma a toda a equipe. Dessa forma, tornou-se possível transformar a lei em prática consciente.

Recebia as devidas orientações para lidar com todas elas (legislação)?

As mudanças sempre causam algum desconforto diante do novo. Senti várias vezes receio e incertezas de que a aplicação de nova legislação fosse causar riscos à rotina administrativa, o que em alguns casos se confirmou, mas em outros foi incorporada sem problemas.

Como era o impacto da legislação no seu cotidiano escolar?

Algumas mudanças causaram impacto, muitas vezes atingindo a sala de aula, e outras foram benéficas, pois eram desejadas. Sempre entendi que as dificuldades ocasionadas deveriam ser entendidas e administradas como parte da minha função. Algumas vezes interferiram no cotidiano e busquei a cooperação e o entendimento da equipe escolar.

Alguma legislação causou-lhe “medo” e/ ou “receio” na sua aplicabilidade?

Sim, quando foi instituído o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através do Decreto nº 91.542- Art. 1º. A princípio causou incertezas entre os professores de 1º grau, pois estavam acostumados a solicitar aos alunos a compra dos livros de determinado autor das disciplinas que julgavam atender melhor o seu plano de ensino. Com o decreto, tiveram um rol de autores para analisar, escolher e indicar qual título julgavam melhor para a comunidade escolar. Foi desafiador estabelecer que o programa estava instituído e que seria adotada avaliação para aprimorar o processo de aplicação e de seleção. Nesse caso, a aplicabilidade se mostrou eficaz.

Alguma legislação causou-lhe decepção? Qual? Justifique.

O que causou decepção foi a falta de continuidade em programas instituídos que foram revogados quando estavam apresentando resultados. É o caso do Programa de Formação Integral da Criança (Profic), vigente de 1986 até 1993 no Estado de São Paulo, sendo a primeira

experiência de educação de tempo integral. Existia divergência dentro da Secretaria da Educação, havia os que eram contra e aqueles que acreditavam no programa.

Em algum momento deixou de aplicar a legislação, conforme proposta pelos órgãos superiores? Levou em consideração seu entendimento/ compreensão?

Não. Como diretora, sempre cumpri meu papel como responsável pela administração, mantendo as condições necessárias para a execução do proposto pelos órgãos superiores aos quais a escola estava subordinada. Mesmo que algumas vezes não concordasse com a legislação, acatava e cumpria. Minhas observações e críticas eram colocadas aos superiores, tendo em vista o aperfeiçoamento dela.

Existia um diálogo com os demais diretores, para solucionar dúvidas?

Sim. Formávamos um grupo solidário e atento às dificuldades e dúvidas dos diretores estabelecendo a interlocução quando necessário. Pessoalmente sempre abri as portas da escola, principalmente aos iniciantes, para conhecimento de projetos pedagógicos e parte administrativa.

Qual o apoio da Diretoria de Ensino e da Secretaria Estadual da Educação? Como?

Considero que a Diretoria de Ensino sempre dispensou atenção e apoio, tanto na parte administrativa como nos projetos pedagógicos que a escola desenvolvia. Um trabalho importante por parte da Delegacia de Ensino, por meio dos Assistentes Técnicos Pedagógicos (denominação da época), foi a capacitação contínua dos professores em todas as áreas, através de cursos, oficinas e reuniões, o que proporcionou a formação de profissionais mais competentes para o desenvolvimento do currículo. Quanto à Secretaria da Educação, uma ação importante no apoio pedagógico foi proporcionar, por meio da Centro de Estudos e Normas Pedagógicas, uma boa formação dos integrantes da Oficina Pedagógica que transmitiam os conhecimentos aos professores. O mesmo acontecia com os diretores, que através de reuniões e cursos se capacitavam contando com a atuação dos Supervisores de Ensino.

Como administrava o tempo na escola?

Administrar o tempo sempre foi um grande desafio tendo em vista a dinâmica do cotidiano escolar. Uma maneira que encontrei foi a descentralização de tarefas, atribuindo aos setores escolares a responsabilidade e competências próprias de cada esfera. Reuniões esporádicas e agendadas possibilitavam o andamento dos trabalhos e a prestação de informações, assim como a correção de rumos.

Existiu ou existe algo que deixou marcas na sua atuação como diretora? Quais? Como?

“Em toda relação humana sempre existe o impacto de algo que nos marca, assim como, marca os outros que passaram pela exposição”. Desempenhei as atribuições do cargo de diretora de

escola como educadora preocupada em proporcionar condições a profissionais, alunos e comunidade no desenvolvimento de educação de qualidade. Considerei a liderança que exerci nas diferentes escolas pelas quais passei; esse foi o fio condutor para um clima organizacional mais produtivo. Procurei desenvolver um trabalho em grupo, do planejamento estratégico, com foco na melhoria do ensino e da aprendizagem, e estabelecer objetivos claros e exequíveis, além de verificar e controlar constantemente o processo. Afinal, sempre considerei que gestão deve ser um ato institucional, racionalizando os fins e os meios para alcançar educação de qualidade, objetivo da Educação.

Entre em contato no dia 13 de julho com **Odete Aparecida A. Scarlatti**, diretora renomada pela história e competência, por meio de sua filha Ana Cláudia, que prontamente atendeu minha solicitação de entrar em contato com sua mãe. Aguardamos alguns dias, pois ela havia passado por uma cirurgia dos olhos.

O retorno ocorreu em 31 de agosto de 2022, por meio de uma chamada de vídeo, em que Dona Odete agradeceu a lembrança e declarou estar feliz por engrandecer uma pesquisa. Entretanto encontrava-se acometida de dengue, e esperamos seu restabelecimento.

Somente em 12 de dezembro de 2022 Odete Scarlatti retorna o questionário, opção escolhida por ela por sempre apresentar problemas de saúde.

Como foi o primeiro contato com o serviço público estadual?

Em 1975, na EE Antônio Tanuri de Fernandópolis. Nesse ano eu não pude me inscrever para as atribuições; então, só pude assumir duas aulas de música, que sobram de todas as fases de atribuições. Participei das reuniões de planejamento e elaborei o da minha disciplina, segundo o nível de desenvolvimento da clientela e do plano escolar. Foi um trabalho maravilhoso com apenas uma classe.

Como foi assumir o cargo de direção, sendo mulher dentro de uma sociedade machista?

Assumi o cargo de Diretor de Escola em 1985, na Delegacia de Ensino (hoje Diretoria de Ensino) de Jales/ SP. Ali, sempre tive contato com colegas, tanto homens como mulheres, com muito respeito e consideração. Nenhuma diferença em quaisquer assuntos. Na DE de Jales, a Delegada Sílvia foi extremamente importante para que eu me sentisse integrada às minhas atribuições a partir daquele momento.

Qual o impacto ao chegar na escola?

O impacto: Após assumir na DE de Jales, dirigi-me para Populina/SP, na Lesbino de Souza Alckimin. Quando cheguei, foi uma correria geral para chamar o Diretor e a Secretária (era hora do almoço). Levei minha marmitta para a cozinha e almocei. Após nos apresentarmos, o

Vice-Diretor, que estava substituindo na direção, e a Secretária puseram-me a par das condições gerais da escola. Percorremos toda a área escolar e depois tive ciência do andamento das diretrizes do Plano Gestão, e também do quadro geral dos integrantes da escola envolvidos no trabalho administrativo e pedagógico para melhor atender a clientela. A Escola estava muito bem conduzida.

Como foi seu contato com os demais membros da escola? Em especial no setor administrativo e pedagógico?

Entrei em cada sala de aula e me apresentei aos alunos e professores, dizendo meus sinceros propósitos de amizade e de participação no trabalho de todos no desenvolvimento das atividades escolares. Fizemos uma reunião com o corpo docente e constatei que eram pessoas bem engajadas no trabalho, com muito amor e empenho no desenvolvimento do Plano Escolar, principalmente pedagógico. Eram professores antigos, e os funcionários também. A escola era única na cidade.

Quais os cargos existentes na escola?

- Diretor de Escola
- Assistente de Diretor (hoje Vice-Diretor)
- Coordenador Pedagógico
- Secretário
- Escriturário
- Inspetor de Alunos
- Serventes (hoje Auxiliares de Serviços)
- Merendeiras (que eram da Secretária da Educação do Estado e depois foram cedidas pela Prefeitura).

Como foi lidar com a legislação (resoluções, decretos, portarias, deliberações e outros) no cotidiano escolar?

A legislação é a única segurança para o trabalho do Diretor, na decisão imediata, para atender e deliberar em quaisquer ocorrências na dinâmica escolar. Para seguir as leis corretas, sempre as estudei muito e participava de muitas reuniões na DE, orientações da Supervisora de Ensino, e contava com a competência e presteza das secretárias e demais funcionários para a atualização da legislação.

Recebia as devidas orientações para lidar com todas elas (legislação)?

Tanto a DE Jales quanto a DE Fernandópolis, com pessoal altamente capacitado (com muita empatia) e altamente envolvidos, sempre atendiam a todos que solicitavam esclarecimentos sobre legislação e sua aplicabilidade em quaisquer demandas que surgiam na Escola. Às vezes, devido à complexidade da legislação, eram vários treinamentos de Diretores, Secretários de Escola e Escriturários para dirimir dúvidas sobre determinado assunto.

Como era o impacto da legislação no seu cotidiano escolar?

O cotidiano escolar é muito dinâmico. A legislação é a única e segura direção para definir e resolver as situações tão complexas que se apresentam a cada momento. Eu, como toda Diretora de Escola estudava muito as leis, lia os Diários Oficiais, zelava pelo Arquivo Morto, verificava a atualização diariamente das atividades legais exigidas no cotidiano escolar.

Fiquei onze anos e meio (de agosto/88 a janeiro/2000) na última escola: Escola Estadual Líbero de Almeida Silves (EELAS). Quando cheguei, essa escola contava com cerca de dois mil alunos. A legislação foi fundamental para a adaptação a todas as reformas que foram modificando a dinâmica escolar. Por exemplo: a escola contava com Pré-escola 1e 2; Ensino Fundamental (primeira a oitava série); Ensino Médio; Cursos de Formação de Professores (Normal), que depois passou para Centro de Formação de Magistério (CEFAM); Cursos de Contabilidade e Processamento de Dados. Aos poucos, atendendo às determinações legais, a dinâmica da escola modificou muito.

Alguma legislação causou-lhe “medo” e/ ou “receio” na sua aplicabilidade?

Eu não sentia "medo" ou "receio", porque toda legislação indicava o melhor caminho para a solução dos problemas escolares, não só das escolas em si, mas do município e do estado. Daí as reformas: remanejamento de pessoal docente e administrativo. A implementação e adaptação exigiam coragem e compartilhamento com toda equipe escolar.

Após sua aplicabilidade, obtinha o resultado desejado, proposto na mesma?

Sim, sempre!

Alguma legislação causou-lhe decepção? Qual? Justifique.

Como expliquei na questão n. 8, a legislação às vezes é para melhorar a demanda escolar do município ou do estado. Então, a implementação se torna difícil, pelo remanejamento de pessoal administrativo, docente e discente. São muitas as despedidas e não raro, os choros.

Em algum momento deixou de aplicar a legislação conforme proposta pelos órgãos superiores? Levou em consideração seu entendimento/ compreensão?

Sempre fui muito sensata nas minhas decisões e tudo foi feito segundo a legislação. Embora sentisse empatia, compreensão e fraternidade, não esquecia a responsabilidade e coragem para decidir sempre de acordo com a lei em situações principalmente pessoais.

Existia um diálogo com os demais diretores para solucionar dúvidas?

Sim, sempre! Não ficava ninguém isolado, com problemas. Muitas reuniões, muita comunicação, muito companheirismo para a ajuda mútua.

Qual o apoio da Diretoria de Ensino e da Secretaria Estadual da Educação? Como?

A começar pela legislação, sempre fui bem esclarecida pela Diretoria de Ensino por meio de

documentos, formulários, reuniões, visitas às Escolas. A Secretaria de Educação do Estado S/P oferece treinamento de Delegados de Ensino, Supervisores, Coordenadores, pessoal administrativo, Recursos Humanos, Diretores de Escola, Secretários de Escola e Coordenadores e outros funcionários que deviam ser instruídos para determinadas demandas. Além de implementação material etc.

Como administrava o tempo na escola?

O Diretor divide seu tempo em vários setores e/ou formalidades:

- Na entrada, dando boas-vindas a todos.

Circulando pelas salas de aula e demais dependências.

- Atendendo:

1- Secretária, na aplicabilidade de leis a cada caso e demais funcionários.

2- Coordenadora, na sua prática, nas reuniões com os professores e andamento dos projetos.

3:- Professores conforme as necessidades pedagógicas e comportamentais dos alunos.

4:- Alunos, em seus problemas, deliberados com urgência.

5:- Pais

6:- Funcionários, assegurando o perfeito funcionamento da infraestrutura, nos mais diversos setores.

Esse tempo geralmente é entremeado com reuniões ou visitas à DE. Para esclarecimentos, e nunca na sequência.

Existiu ou existe algo que deixou marcas na sua atuação como diretora? Quais? Como?

Marcas de sentimento que o Diretor de Escola leva na atuação é o dever cumprido e assegurado, a dignidade das pessoas que atuaram junto, com os propósitos claros de trabalho para o desenvolvimento dos projetos educacionais, com amor, capacidade, presteza e respeito à Instituição. Por isso existiram muitas pessoas que deixaram marcas na minha atuação. Não só nas Escolas onde atuei, mas colegas, pessoas da DE, pais e alunos que deixaram lembranças boas.

Qual o legado que deixou na educação, na atuação de diretora?

Meu legado foi de ser pessoa muito forte, com princípios morais elevados, tudo realizado com responsabilidade devido ao rigor no cumprimento das leis; por isso a escola passou todos esses anos em que atuei sem problema algum. Até hoje, tenho contato com pessoas (diretoras, professoras e ex-alunos) por quem tenho profunda amizade, consideração e agradecimento!

Embora **Diná Maria Belúcio** não tenha sido diretora efetiva, seu papel foi fundamental na educação do município, atuando na direção de uma escola recém-inaugurada, com famílias muito carentes.

Como foi seu contato com o serviço público estadual?

Terminei a Escola Normal em 1970. Em 1971 fui designada como Professora Substituta na Escola Coronel Francisco Arnaldo na Silva, em Fernandópolis, onde iniciei a minha profissão

de professora; depois de muitas remoções aposentei-me na escola em que comecei.

Como foi assumir o cargo de direção, sendo mulher dentro de uma sociedade machista?

Na época, a maioria dos cargos de Direção eram exercidos por mulheres. Não senti esse impacto quando respondi pela direção.

Qual o impacto ao chegar na escola?

Era uma Escola Agrupada com apenas quatro classes (duas no período da manhã e duas no período da tarde), localizada num bairro muito carente, com uma casa dividida ao meio para atender as crianças que ali estudavam. A escola recebeu o nome de Escola Agrupada do Bairro Santo Antônio; hoje se chama EE José Belúcio”.

Como foi seu contato com os demais membros da escola? Em especial no setor administrativo e pedagógico?

Por ser uma Escola Agrupada, a parte pedagógica e administrativa era feita pela Direção. No começo não tinha nem escriturário, contava apenas com uma servente,

Quais os cargos existentes na escola?

Eram quatro cargos de professores do Ensino Básico e um professor de Educação Física.

Como foi lidar com a legislação (resoluções, decretos, portarias, deliberações e outros) no cotidiano escolar?

Tudo dentro do normal.

(Ao ser questionada sobre o que significa normal, a entrevistada não respondeu).

Recebia as devidas orientações para lidar com todas elas (legislação)?

Sim. Tive muito apoio dos supervisores. E sempre corria atrás quando tinha dúvidas.

Como era o impacto da legislação no seu cotidiano escolar?

Também normal, muitas situações não se aplicavam à Escola Agrupada.

Alguma legislação causou-lhe “medo” e/ ou “receio” na sua aplicabilidade?

Tive receio de colocar o Programa de Formação Integral da Criança (Profic).

(Em outra conversa me disse que foi um arrependimento, pois aquelas crianças precisavam e ela não fez).

Após sua aplicabilidade, obtinha o resultado desejado, proposto na mesma?

O resultado do Profic foi fantástico, principalmente para as crianças que ficavam sozinhas em casa para as mães trabalharem fora. Assim, as crianças ficariam o dia todo na Escola, com professores para orientá-las e ainda teriam uma boa alimentação.

Alguma legislação causou-lhe decepção? Qual? Justifique.

Agora não me lembro, mas acho que não.

Em algum momento deixou de aplicar a legislação conforme proposta pelos órgãos

superiores? Levou em consideração seu entendimento/ compreensão.

Nunca. A compreensão é um fator que deve predominar numa boa direção.

Existia um diálogo com os demais diretores para solucionar dúvidas?

Todas as reuniões de diretores eram produtivas. Cada um com seus problemas, mas sempre achando um bom caminho para resolvê-los.

Qual o apoio da Diretoria de Ensino e da Secretaria Estadual da Educação? Como?

Tivemos sempre o apoio da Diretoria de Ensino, quanto a materiais pedagógicos (cadernos, livros, blocos lógicos) e outros tantos dos quais não me lembro mais.

Como administrava o tempo na escola?

No período da manhã sempre estava na escola. No período da tarde, passava pela Diretoria de Ensino antes, para pegar as correspondências, entregar alguma documentação e para tirar alguma dúvida com o Supervisor.

Existiu ou existe algo que deixou marcas na sua atuação como diretora? Quais? Como?

Sim. Como era uma escola de clientela muito carente, havia muitas festas. As que me lembro: Festa de início de ano, Festa da Páscoa, Festa Junina, Festa do Dia da Criança e Festa de Final de Ano. Todas elas com decoração referente ao tema e sempre com uma alimentação diferenciada; isso tudo na “Escola do Bairro Santo Antônio”. Depois mudou de local e passou para “Escola de Primeiro Grau”, onde fiquei por pouco tempo. Mas, até a chegada de um diretor efetivo, criei uma fanfarra com instrumentos de outras escolas. E eu mesmo ensinava os alunos a tocarem os instrumentos. Em um dos desfiles da cidade, apresentamos a fanfarra uniformizada e tocando na avenida.

Qual o legado que deixou na educação na atuação de diretora?

Acho que desempenhei bem a minha função na direção. Sempre fui muito exigente, mas dava muito carinho para as crianças. É nas crianças que devemos investir para se ter um cidadão de bem. O futuro depende do que fazemos hoje pelas crianças. Se ensinarmos para elas o amor à Deus, à Pátria e ao próximo, o respeito, a disciplina, a obediência, com certeza teremos um cidadão bem formado.

Existe algo que queria acrescentar?

Essa Escola Agrupada foi uma lição de vida para mim. Quando a deixei, entreguei para o Dirigente de Ensino da época um álbum com várias fotos daquilo que foi realizado com as crianças. Talvez esteja em algum lugar na Diretoria.

Entramos em contato com o Dirigente de Ensino, que me encaminhou para outro funcionário e para outro, mas ninguém sabia responder onde estavam os materiais das escolas. Percebi um descaso com fatos marcantes das diretoras e suas memórias.

Reportaremos a última entrevista, realizada com a diretora **Vanda Aparecida de Lima Costa**, que sempre esteve voltada para a educação, sendo uma ativista convicta de sua real importância.

Como foi seu contato com o serviço público estadual?

Comecei no serviço público em 1966, no Instituto de Educação, hoje EELAS. A escola funcionava onde hoje é o Batalhão da Polícia Militar. Um começo desanimador. O Diretor, após a atribuição de aulas, ordenou que eu fosse à São Paulo, no Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), órgão que reprimia e informava o que eles denominavam “os inimigos do regime”, buscar um atestado de bons antecedentes. Fui, trouxe o atestado e permaneci no EELAS uns 20 anos lecionando Sociologia, Filosofia e História.

Como foi assumir o cargo de direção, sendo mulher dentro de uma sociedade machista?

Sem grandes problemas uma vez que o magistério é uma profissão eminentemente feminina; dessa forma encontrei um ambiente solidário.

Qual o impacto ao chegar na escola?

É evidente que você se sinta temerosa, mas busca se informar e conhecer cada componente que atua na escola. No entanto esse impacto foi amenizado por saber que na escola havia pessoas já conhecidas que inclusive foram alunos meus.

Como foi seu contato com os demais membros da escola? Em especial no setor administrativo e pedagógico?

Foi um contato de respeito e de cordialidade, inclusive porque no setor pedagógico, como já dito, alguns professores tinham sido meus alunos. O setor administrativo era constituído de pessoas jovens, que também foram cordiais; senti que estavam propícios à cordialidade.

Embora eu tenha sido bem recebida, procurei marcar uma reunião com todos da escola para lembrar que todos nós (diretor, professores e setor administrativo e servidores em geral) éramos prestadores de serviços mantidos pelo Estado e, por isso, tínhamos obrigação de bem desempenhar nossas funções de melhor maneira possível.

Na referida reunião todos receberam uma cópia dos seus direitos e deveres, mostrando também minhas próprias atribuições e competências.

Havia na escola alguns servidores que eram contratados pela prefeitura e que prestavam serviço à Escola (dois serventes e um dentista) e que assinavam o ponto na prefeitura. Os serventes estavam sempre presentes obedecendo ao horário. No entanto a dentista quase não comparecia. Passei a exigir que o ponto fosse assinado na escola. A referida dentista se afastou e a escola ganhou uma jovem dentista que realizou um excelente trabalho junto às crianças, que em grande número eram carentes.

Quais os cargos existentes na escola?

Diretor, Vice-Diretor, Secretaria com três funcionários, serventes, inspetor de alunos, duas merendeiras.

Como foi lidar com a legislação (resoluções, decretos, portarias, deliberações e outros) no cotidiano escolar?

Lia diariamente o Diário Oficial, inteirando-me dessa forma das legislações, mas recebia da Delegacia de Ensino (hoje Diretoria de Ensino) orientação adequada na pessoa do Supervisor Pedagógico.

Recebia as devidas orientações para lidar com todas elas (legislação)?

Sim, do Supervisores Pedagógicos que visitavam a escola bimestralmente ou quando eu passava na Delegacia de Ensino em busca de orientação.

Como era o impacto da legislação no seu cotidiano escolar?

Acredito que o maior impacto sentido em toda a escola foi o período de implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9394/96). Essa lei veio para substituir sua versão anterior, de 1971. Foram várias as reuniões para discutir a referida Lei tanto na Delegacia de Ensino como na escola. Tinha como objetivo ampliar os direitos educacionais, tornando mais claras as atribuições do trabalho docente. Aumentou o tempo letivo para, pelo menos, 200 dias e 800 horas anuais. Houve a inclusão de horas de estudo pedagógico na carga horária do professor, e também a expansão do ensino básico para nove anos e a determinação da idade mínima de 4 anos para o início crianças na escola. As discussões se davam tanto na Delegacia de Ensino como na escola. O meio educacional fervilhava de discussão, e a euforia era geral.

Alguma legislação causou-lhe “medo” e/ ou “receio” na sua aplicabilidade?

Tive receio quando o Estado de São Paulo começou a preparar a transferência do ensino para os municípios. O Estado prometia que os direitos dos professores estaduais seriam preservados, mas muitas dúvidas pairavam no ar.

Após sua aplicabilidade, obtinha o resultado desejado proposto na mesma?

Quando a municipalização foi totalmente se tornando realidade, eu já havia me aposentado.

Alguma legislação causou-lhe decepção? Qual? Justifique.

Sim, a legislação que criava nas escolas as classes especiais segregando os alunos portadores de alguma deficiência. Na escola “Donato Marcelo Balbo” funcionava uma dessas classes. As crianças ficavam totalmente separadas dos demais, inclusive com recreio em momentos diferentes. Essa segregação fazia com que os demais alunos se referissem aos da classe especial como “bobinhos”, “zé manés”, mesmo sendo orientados a terem atitudes diferentes.

Felizmente, a partir da década de 90, vários movimentos sociais em defesa dos direitos das

peças com deficiência se mobilizaram em torno desse tema, resultando na publicação de importantes documentos, tais como: Declaração de Salamanca (1994); Convenção sobre os direitos de pessoas com deficiência, adotada pela ONU em 2006 e incorporada à Constituição Federal, resultando na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2016.

Em algum momento deixou de aplicar a legislação, conforme proposta pelos órgãos superiores? Levou em consideração seu entendimento/ compreensão?

Creio que eu tenha acatado toda a legislação quando era determinada pelos órgãos competentes.

Existia um diálogo com os demais diretores para solucionar dúvidas?

Sim, principalmente com a colega que era diretora da outra escola da cidade.

Qual o apoio da Diretoria de Ensino e da Secretaria Estadual da Educação? Como?

Todas as informações importantes nos eram passadas por meio de reuniões na Delegacia de Ensino, onde eram explicitadas de forma clara aquilo que a Secretaria da Educação havia solicitado. Diretamente com a Secretaria da Educação não havia contato.

Como administrava o tempo na escola?

Sempre procurei estar cedo na Escola para ver a entrada dos alunos, verificar se tinha ausência de algum professor, procurando sempre evitar que a classe fosse dispensada; observar a cozinha quanto à limpeza e que merenda seria oferecida aos alunos; visitar a secretaria para me inteirar da movimentação do dia; participar, por algum tempo, de reunião de hora-atividade de professores; receber algum pai que procurasse a escola; proceder à leitura do Diário Oficial com algum expediente da Delegacia de Ensino; reunir bimestralmente com o Conselho de Classe, e também com a APM. Duas vezes por semana, ao invés de trabalhar pela manhã e tarde, ia para a escola no período noturno para me inteirar do andamento, visitando classes e participando das reuniões de hora-atividade dos professores do noturno e atendendo pais.

Existiu ou existe algo que deixou marcas na sua atuação como diretora? Quais? Como?

Acredito que todas as minhas ações durante o período em que estive na escola Donato Marcelo Balbo foram embasadas na legislação, no equilíbrio, na coerência e no bom senso, voltando sempre para a melhoria na qualidade dos serviços essenciais, tanto educacionais como sociais. Em nível material, remodelamos o jardim da escola e também trocamos o piso de todas as salas de aula que eram bastante danificados, e ampliamos a secretaria.

Qual o legado que deixou na educação, na atuação de diretora?

Acredito que tenha deixado um exemplo de respeito, de responsabilidade, de transparência e de um convívio prazeroso com professores, alunos, funcionários e pais. Encaro como realidade esse legado porque, decorridos mais de vinte anos de minha aposentadoria, recebo visitas de muitos professores, de alunos e pais.

5.1.5 Envelhecimento (aposentadoria)

Quando se fala em aposentadoria das diretoras de Fernandópolis- S/P, não posso deixar de citar Simone de Beauvoir: “Morrer prematuramente ou envelhecer: não existe alternativa”.

Para a maioria, aposentar-se implica perdas, que podem ser orgânicas, corporais, econômicas e sociais. O indivíduo que chega aos 60 anos no Brasil se considera idoso, e a associação ao termo aposentado ecoa negativamente na sociedade capitalista, pois o termo significa envelhecer, e tal expressão pode provocar angústias profundas nas pessoas.

Mas é necessário pensar que envelhecer é algo natural, pois vivemos as fases do crescimento, amadurecimento e envelhecimento, e precisa ser encarado de frente, já que o Brasil se apresenta atualmente como um país de velhos, pois as famílias a cada ano têm menos filhos e a longevidade é cada vez maior.

E não existem dúvidas sobre a expressividade dos idosos e a importância de ouvir as pessoas com mais de 60 anos, a fim de registrar suas memórias, lembranças e, quem sabe, possíveis esquecimentos.

Pierre Bourdieu ressalta que as práticas sociais são construídas a partir da posição que os indivíduos ocupam na sociedade e contribuirão para a construir a subjetividade e as suas ações. Por meio do *habitus*, a História Oral das diretoras aposentadas e suas memórias implicará uma interpretação de significados não evidenciados que, trazidos à luz, permitirá analisar as relações sociais e culturais vividas.

Sendo assim, essas diretoras darão um novo sentido às suas memórias; a subjetividade poderá ser retomada e recontada quando assim acharem necessário.

A título de exemplo, citamos Dirley Aparecida Malavazi Martins que, após transcorrido seu percurso profissional, procedeu a certo preparo para se aposentar, organizou-se acreditando que seria apenas um ciclo que se fechava, pois, antes mesmo de consumir sua saída do serviço público, iniciou novas atividades como voluntária em várias instituições sociais e religiosas da cidade: Santa Casa, Centros Espíritas, Os Sonhadores*³¹

Maria Helena Rigueiro, após várias tentativas de falar sobre sua aposentadoria, deixa claro que a pesquisa era sobre o seu cargo de diretora. Pelo meu contato, ela demonstra ser uma mulher ativa, realizada profissionalmente, que está certa de ter feito o melhor. Trata-se de uma mulher lúcida e ativa, que gosta de plantas e ama estar com as filhas e os netos, sua maior paixão. Suas viagens internacionais pela Europa e Ásia são fascinantes.

³¹ Instituto de desenvolvimento pessoal e social que desenvolve atividades esportivas, fanfarra e o encontro de famílias para desenvolver o protagonismo, autonomia e empoderar as crianças e adolescentes.

Odete Scarlatti mostra-se sempre muito ativa e preocupada com a Educação.

Diná Belúcio não toca no assunto e a pesquisadora, apesar das diversas tentativas, acabou respeitando sua decisão, por comprometimento com a pesquisa.

Vanda Aparecida de Lima Costa, depois de aposentada, orientou muitos trabalhos acadêmicos e fez algumas palestras em várias escolas. Junto a um grupo de amigos, escreveu os dois livros sobre a História de Fernandópolis. Atualmente, desde o início da pandemia e já com 85 anos, está em casa, fazendo palavras cruzadas, sudoku, lendo, acompanhando os acontecimentos de nossa política e concluindo que tanto em relação à pandemia como em relação a política não aprendemos quase nada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil a Educação constitui um direito inalienável desde o século XIX, verdadeiras panaceias para todos os males dentro de um “estatuto utópico da democratização e universalização dos conhecimentos, um sonho distante, quando se fala do diretor ou gestor, permanece a discussão sobre ocupar o cargo ou função de diretora, por meio de concurso de títulos e provas, designação, eleições ou indicação política? (SAVIANI et al., 2014, p. 1).

Chega ao Senado proposta de lei nº 2.258/2022 trata de regras para concursos públicos para avaliar os candidatos por meio de provas, elaboração de documentos e simulação de tarefas, testes físicos, avaliação psicológica exame mental e títulos classificatórios além de curso de formação, acredita-se somente no primeiro ano de efetivo exercício.

Porto Alegre, em 1995, instala uma proposta de eleições, professores elegiam diretamente de acordo com o perfil desejado, com a nova lei perderam a hegemonia, em virtude da participação dos colegiados e a vitória nas eleições, em um primeiro momento, deixa de ser um jogo de cartas marcadas.

Mato Grosso do Sul, 354 chapas concorrentes, para 76 municípios e 254 unidades da Rede Estadual, ao cargo de diretor escolar, as eleições iniciaram-se as 8h, ocorrerá por meio de cédulas de papel, por manifestação pessoal e secreta. Após o término das eleições realizaram as apurações indicando a chapa ou candidato eleito.

Também contam com o processo de indicação direta pelo Dirigente, de acordo com o art.31³² da lei nº 5.466/2019.

No estado de São Paulo a legislação preza pelo provimento de cargo via concursos de provas e títulos, porém a partir de 2012 com o Programa de Ensino Integral, se realiza o credenciamento do diretor, na unidade escolar, depois sai a classificação geral e, posteriormente é designado pelo Dirigente de Ensino, com o aumento do PEI, substancialmente em 2022, configurando 100% de todas as de Fernandópolis, passaram a fazer parte do programa do, cujo objetivo principal era atender interesses próprios, os aliados, não a melhoria do processo de ensino e, conseqüentemente da aprendizagem.

Os questionários respondidos por cada uma das diretoras, proporcionaram uma visão antagônica, do conceito sobre as mulheres na sociedade, não eram considerados sujeitos

³² art.31- Ficam dispensadas da realização de eleição para escolha de Dirigentes Escolares:

- as escolas confessionais; II - as escolas que ofertam, exclusivamente, educação para as pessoas privadas de liberdade; III - as escolas indígenas e o centro estadual de formação de professores indígenas; IV - as escolas de educação de tempo integral;

V - as escolas cívico-militares; VI - os centros de educação infantil; VII - os centros de educação profissional; VIII - os centros estaduais de educação de jovens e adultos;

IX - os centros de formação de docentes e de apoio educacional da SED/MS.

marginalizados e estereotipado. Alegaram ao responderem os questionários que apesar de existir o “patriarcado na Delegacia de Ensino, hoje Diretoria de Ensino, os altos cargos de chefia eram ocupados por homens a diferença de gênero fazia parte do contexto, nunca foi impedimento para a efetivação das atividades diárias das colaboradoras dentro das instituições escolares.

Ao referenciar Pierre Bourdieu, relata o poder distribuído de acordo com a posição de cada indivíduo, impondo uma reprodução, ele alega que existe um mascaramento da realidade social, principalmente na Educação, as colaboradoras, mostraram que não existe nenhum movimento neste sentido de dominação, se mostraram com personalidade e amor a profissão, a ponte para a quebra de estigmas.

A transição do “patriarcado” é um processo finito no recorte temporal da pesquisa, ainda existem arestas que precisam ser cortadas na historiografia, dentro do gênero mulheres, que não foi identificado nas respostas das diretoras, que mudaram substancialmente a narrativa histórica e, conseqüentemente a História da Educação do município de Fernandópolis, sendo uma surpresa rica para a pesquisa, não passaram constrangimento e desrespeito por parte dos homens da Delegacia de Ensino e também alegam que sempre foram prontamente atendidas em suas solicitações como diretoras.

Quebraram-se silêncios que até então estavam envolvidos por uma capa, que após a leitura dos questionários respondido por cada uma das cinco diretoras, dentro de um recorte temporal de 1970 até 1990, emanaram delas vozes, quebraram paradigmas dentro das dimensões pedagógicas e administrativas nas instituições escolas, no que se refere as legislações que foram “impostas, do dia para a noite, sem comunicação prévia, causaram grandes transtornos que tiveram que lidar com grande discernimento, mesmo discordando delas.

A porta que se abre para o cargo de direção, além dos concursos, com seus requisitos, começa como professoras, para Ferreira (1998) é uma profissão comparada a maternidade, ser mãe e do lar a favorece, sendo uma maternagem. Também relata a vocação, uma missão e um sacrifício, uma maneira de perceber a importância elas nas instituições escolares..

Mediante tal propositura Paulo Freire a tarefa de ensinar, exige habilidades socioemocionais e, competência científica, existe a tentativa de uma oposição crítica, não é ser contra a professora e a tia, sendo necessário colocá-las cada uma em seus devidos lugares, o que se espera é a não redução da profissão de professora à condição de tia.” (...)Ensinar é profissão que envolve certa

tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão(...)" (1997, p. 8-9).

Diante desse estatuto utópico, não existe sistema escolar que consiga aplinar as diferenças e abrandar as margens entre a riqueza e a pobreza; o século XX “não consegue diminuir tais paradoxos, e o mundo segue contraditório entre a utopia perdida e a crueza da realidade (...) das ilusões igualitárias” (SAVIANI et al., 2014, p. 2).

No século XX, o Brasil não favoreceu os serviços educacionais; o “Ministério da Educação passa a prezar pela flexibilidade e descentralização das responsabilidades, apela para empresas, comunidade próxima à escola e pais para realizarem trabalhos voluntários ou filantrópicos para eliminar gastos” (SAVIANI et al., 2014, p. 51-52).

Nas décadas de 1970 até 1990, foram abundantes as discussões referentes a reformas educacionais das universidades, à legislação educacional e ao papel do diretor de escola de trabalhar levando em consideração sua formação continuada. Também existe a necessidade de citar a alteração do termo “diretor” para “gestor”, sem mudar a função e suas competências (FELDMANN et al., 2009).

O diretor escolar exercia um cargo administrativo com atuação em atividades de planejamento, organização, direção e controle, sendo aquele que colocava em prática as decisões e que precisava cumprir as questões legais previamente aprovadas pelos superiores (FELDMANN et al., 2009). Constatação realizada no caso das diretoras de Fernandópolis nas décadas de 70 até 90, quando era necessário cumprir a legislação na íntegra, tanto na dimensão pedagógica quanto na administrativa, mesmo não as aprovando quando não atendia às necessidades educacionais da escola. Nas palavras de Albert Einstein, "insanidade é continuar fazendo sempre a mesma coisa e esperar resultados diferentes".

Diante das legislações, a Lei nº4.024/61, alterada por decretos e resoluções, e a aprovação da Lei nº5.692/71 sobre a reforma do ensino de 1º e 2º graus que foi substituída pela Lei nº9.394/96, a pesquisadora constata que não existe preocupação com a formação continuada do diretor, “em virtude de tamanha responsabilidade, o que pode causar consequências indesejáveis para a sociedade” (FELDMANN et al., 2009).

Com a Lei nº 9.394/96, o diretor passa a ser denominado gestor escolar, com o objetivo de liderar comportamentos e ações, compreender o ambiente em que está inserido e ser proativo, sempre em busca de resultados positivos, “acredita-se ser difícil obter essas mesmas características em um só indivíduo, pois um planeja estrategicamente e o outro, taticamente. Daí a importância do líder” (FELDMANN et al., 2009, p.226).

As mudanças educacionais instituídas pela ditadura, com uma busca por uma escola pública de qualidade e aberta a toda a população, passaram a ser alvo de críticas pelos educadores. Sendo assim, fica evidente “que a subordinação da educação (...) torná-la funcional ao capitalismo (...) colocá-la a serviço da classe dominante” (SAVIANI et al., 2014, p. 47).

Impactando nos resultados das dimensões administrativa e pedagógica até os dias de hoje, a subordinação à SE do Estado de São Paulo e à Diretoria de Ensino - Região de Fernandópolis colocava os educadores e demais funcionários como mero cumpridores ou reprodutores de tarefas, mesmo diante das legislações da Constituição de 1988 e da Lei nº 9394/96, que prezam por uma escola democrática e participativa.

Apesar das legislações vigentes favorecerem a participação da sociedade escolar nos processos decisórios, elas se apresentam nulas: os alunos precisam obedecer rigorosamente às regras e ordens do “diretor”, que deveria se preocupar com as condições de trabalho dos seus profissionais para melhor aproveitamento dos estudantes, proporcionando um clima harmonioso e democrático.

Esse papel só se tornará realidade quando o diretor ou gestor assumir a “liderança” e, para tal, ele precisa ser preparado por meio do contato com novos conhecimentos e saberes: saber se comunicar de maneira formal e informal; ser racional; manter alta a “moral” do grupo; e passar por formações nas áreas da ciência social e administrativa, psicologia social, sociologia e ciências políticas (FELDMANN et al., 2009, p.223-224).

A figura do “gestor” está relacionada com a liderança, característica explicitada nos documentos da SE do Estado de São Paulo apresentados com termos relacionados, ou seja, “líder”, “avaliador”, “acompanhamento”, “validação”, “espelho” e “farol”, tendo a incumbência de inspirar, fiscalizar, avaliar e determinar sanções (BRUZAROSCO, 2021, p.101).

Percebe-se que, independentemente da criação das legislações, o trabalho democrático era uma prerrogativa das diretoras aposentadas de Fernandópolis, que relatam em vários momentos a importância do diálogo e da parceria, atitudes desenvolvidas no decorrer do cotidiano e nas tomadas de decisões. Hoje o que se percebe é um retrocesso dessas atitudes no cotidiano, ficando claro a existência de um autoritarismo excessivo, o que não contribui para a saúde mental dos alunos e professores e, muito menos, para o processo de aprendizagem e do ensino, que favoreça uma educação de qualidade para todos com equidade.

É importante refletir sobre quem ocupa esse papel de “líder” escolar, função que precisa ser exercida por alguém em quem a equipe confie, para que possa conduzir as decisões e ser

respeitado pela comunidade escolar, tomando atitudes inspiradoras e conciliadoras (BRUZAROSCO, 2021, p.102-103).

Em muitas escolas da Diretoria de Ensino de Fernandópolis, o líder não é o diretor/gestor da escola; pode ser um professor ativo e readaptado, alguém em quem os professores confiem, pois dialoga com a equipe, algo que, no recorte temporal, era realizado com êxito pelas diretoras.

Na visão da SEE, o foco do gestor não está na liderança, mas na fiscalização do trabalho dos professores e da equipe de apoio, no desenvolvimento de suas ações e no preenchimento dos documentos, sendo avaliados constantemente com sanções ou penalidades; e a equipe escolar se sente sem o devido reconhecimento profissional, o que não favorece a aprendizagem dos estudantes.

No recorte temporal da pesquisa, não foram abordadas a fiscalização ou a aplicação de sanções disciplinares, o que mostrava um relacionamento de parceria, com foco no estudante; mesmo sem tanta formação contínua, existiam as competências socioemocionais. Atualmente o fato de a cobrança ser alta prejudica o desempenho dos professores e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes, pois vive-se o medo e, portanto, o desinteresse pela profissão.

Diante dos autores apresentados, das entrevistas com as diretoras aposentadas de Fernandópolis e das observações da pesquisadora, tanto o diretor como o gestor estão despreparados para desempenhar seus cargos. Eles não apresentam Formação Continuada sobre Gestão Escolar nem se mostram portadores de habilidades cognitivas e competências socioemocionais ou mesmo de conhecimentos sobre as legislações tanto no aspecto administrativo quanto no pedagógico. Ademais, precisam estar sempre prontos para atender às demandas com autonomia e liderança, para enfrentar o “cumpra-se” com argumentos fortes e consistentes.

Após leitura dos questionários, observou-se que elas realizavam formação continuada, mesmo de forma precária, se juntavam e realizavam as leituras das legislações que estavam em vigor, tiravam dúvidas entre elas sempre pautada no diálogo e na cooperação.

Atualmente a Formação Continuada, fornecida pela Escola de Formação Pedagógica “Paulo Renato de Souza”, não atende as individualidades e as particularidades do grupo de professores, necessário realizar cursos, mesmo que não faça parte do seu contexto, não favorece o processo de ensino e da aprendizagem.

Segundo a linha de Gatti³³ (2008) a formação é genérica, entendem que qualquer tipo de atividade contribuirá para a melhoria do desempenho do profissional “(...)horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação(...)”

Ao ler os questionários, constatamos que existia um bom relacionamento entre as diretoras, e que a preocupação com a equipe escolar e com a comunidade se fazia presente. Hoje esse relacionamento é fragilizado e o clima é tenso no interior das instituições: não existe confiança na equipe, as famílias se afastaram, falta diálogo, não existe participação da comunidade escolar nos processos decisórios, e são poucas as ações conciliadoras e inspiradoras para se conduzir a escola. Conseqüentemente, os objetivos da instituição não são atingidos nas áreas pedagógica e administrativa para proporcionar uma educação de qualidade.

O Exame de Admissão, presente na época das diretoras, selecionava os mais capacitados e causava restrição ao acesso à escolarização. Entretanto, apesar da extinção do decreto em 1971, essa limitação continua ocorrendo de forma velada ao longo de décadas, pois os alunos com baixo rendimento e, principalmente, os indisciplinados e faltosos recebem várias advertências até serem convidados a sair da escola. Ficam “pulando” de escola em escola, até completarem dezoito anos, quando não são mais obrigados a frequentar a Educação Básica.

Nas décadas de 1970 até 1990, com a abertura da escola para todos, eram aceitos os jovens que não sabiam ler ou escrever e nem realizar as quatro operações matemáticas. Eles apenas reconheciam as letras e os números, sendo considerados analfabetos funcionais, e essa taxa variava de 29% a 33% nos anos 1970. Atualmente as escolas selecionam os estudantes, querem ficar com os mais competentes, e aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem são excluídos nas avaliações externas da SE. No período pós-pandemia, esses estudantes correspondiam a 45%.

Com a pandemia revive-se um momento da década de 1970 que contribui para o aumento da retenção e evasão: muitos alunos abandonam os estudos para auxiliar os responsáveis no orçamento da família e a escola não consegue cumprir sua função social: Escola para Todos com Equidade.

No recorte temporal da pesquisadora, os estudantes participavam dos eventos da escola, mesmo com toda a carência. Estavam presentes nos desfiles cívicos, esportes, datas comemorativas, cantavam o hino na escola e participavam de concursos. Hoje a situação não é

³³ GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37, 2008

a mesma: o patriotismo está muito longe, os estudantes não se inserem nas atividades desenvolvidas nas escolas.

A fala da diretora Dirley Martins chama a atenção pois classifica a escola como clássica e seletiva, na qual apenas alguns poderiam estudar, fato que as famílias aceitavam com naturalidade. Atualmente, ela é compulsória e para todos, e conta com várias legislações vigentes, obrigando os alunos a frequentarem as escolas, tais como a LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei Nº 8.069/1990. Em muitos momentos, a família se desobriga da responsabilidade de enviá-los às instituições, mesmo com todas as possíveis sanções, em virtude da obrigatoriedade da Educação Básica.

As diretoras aposentadas relataram que as legislações vigentes nas décadas de 70 até 90 causavam impacto dentro das escolas e, principalmente, na sala de aula. As regras precisavam primeiramente ser entendidas pela direção, e houve momentos em que causaram “medo e/ou receio”, pois geravam desconforto geral no cotidiano escolar. Elas sempre afetavam a escola de cima para baixo e havia necessidade de aplicá-las; não existiam estudos prévios, momentos para tirar dúvidas, apenas cumpria-se. Somente depois da aplicação é que ocorriam os estudos necessários e o equilíbrio para acalmar professores e demais funcionários e, ao mesmo tempo, discutir a legislação. Atualmente verifica-se o mesmo caos: a escola conta com legislações diárias que impactam nas dimensões administrativa e pedagógica, complementada com uma intensa burocracia que não permite a resolução de problemas corriqueiros.

A legislação que causou maior descontentamento foi o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental do Estado de SP, em 1997 (Deliberação CEE Nº 09/07), cujo objetivo era organizar os anos/séries em blocos para evitar repetência e evasão, e o aluno era aprovado automaticamente até finalizar o bloco; a avaliação era constante e propiciava um clima tenso nas instituições escolares. Existiram fortes reações de resistência e embates com os órgãos da SE, da Diretoria de Ensino - Região de Fernandópolis, que demonstravam o aborrecimento generalizado dos professores e de parte da comunidade. Seria necessário compreender as reações e observar os impactos entrelaçados de indignação e desprestígio frente à imposição do regime da Progressão Continuada, sem qualquer discussão com a rede de escolas do Estado de São Paulo, impactando as escolas até os dias atuais, e entender a contrariedade por parte dos professores, que se sentiam “amarrados” com a divisão dos ciclos.

Com a Reorganização Escolar, os alunos foram divididos por escolas e ciclos, levando em consideração a faixa etária e causando insegurança e descontentamento. A SEE de SP desconhecia a organização do ensino e simplesmente desorganiza as escolas; a implementação se tornou difícil pelo remanejamento de pessoal administrativo, docente, discente e das famílias.

Isso tudo em meio a choro, despedidas, professores sem aulas, e famílias que não sabiam o que fazer, pois as novas escolas estavam longe de casa e a organização familiar era severamente afetada.

Ainda hoje a legislação causa desconforto nas escolas, faz-se necessário compreender o processo da Progressão Continuada, que não foi estudado a fundo e nem retomado de acordo com as necessidades escolares. Passa a ser chamado Promoção Automática, pois os estudantes passam automaticamente, mesmo sem desenvolver as competências para o ano/série.

Apesar de todos os avanços tecnológicos existentes, a maneira de publicar as legislações, a forma de colocá-las em prática e o “cumpra-se” continuam praticamente o mesmo, ou seja, sem contar com o apoio da equipe escolar que, na maioria das vezes, não quer e/ou não consegue entender. Somos indivíduos dotados de sensibilidade e de uma vida própria; na nossa sociedade ninguém trabalha por lazer, mas por necessidade. Algumas deliberações impactam até os dias de hoje, e a todo momento há professores que reclamam por não entender, pois a regra foi “jogada” na rede de ensino sem explicação, repercutindo no processo do ensino e da aprendizagem.

Houve legislações importantes para a Educação que foram impostas sem qualquer aviso prévio e, principalmente, sem entendimento antecipado da possibilidade de aplicá-las em contextos diferentes. Cada escola é única e, para a efetivação das normas, é necessário levar em consideração as suas particularidades.

Evidenciada por meio das entrevistas, a relação com os professores e demais membros da escola se dava de forma amorosa e respeitosa, o que não se observa nas atuais gestoras. O tratamento dado aos estudantes gera muita tensão e medo. Não existe qualificação quanto à gestão de pessoas; não se consegue desenvolver competências socioemocionais e aplicá-las; e nem existe a preocupação com a melhoria das relações pessoais, o que certamente afeta a melhoria do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem.

As diretoras aposentadas das décadas de 1970 até 1990 foram assertivas em suas decisões mediante as legislações nas dimensões pedagógica e administrativa, terceirizando situações que não faziam parte do rol de atividades e priorizando o que era significativo e importante para as instituições escolares. Possuíam em seu entorno “pessoas de confiança”, o que contribuiu para a melhoria das ações, já que a parte burocrática sempre existiu.

Deram uma lição de apreço à profissão, revelaram o quanto se desprenderam de si em prol da melhoria educacional, mostraram-se abertas ao novo, com vontade de fazer a diferença. É o caso da adesão ao PROFIC para Maria Helena Trigueiro e para Diná Belúcio (que não o

fez, porém); foram momentos marcantes para ambas, conheciam o projeto, haviam estudado, sabiam o que fazer, cada uma dentro de sua realidade, mesmo com alguns arrependimentos.

Por meio da investigação das diretoras do município de Fernandópolis, SP, foi possível reconstruir parte da história da educação nas dimensões pedagógica e administrativa, com problemas complexos e controvertidos dentro de uma periodização para atender à Educação no Brasil, pelas bases políticas, de acordo com cada contexto do século XX. Algumas legislações foram e são fundamentais para a escola pública, em detrimento de outras que causaram dados irreversíveis.

Sendo assim, não podemos deixar que continuem a reprodução da classe dominante, e sim executar experiências apropriadas para o contexto vigente considerando o conhecimento de cada indivíduo dentro do contexto educacional, visto que somos seres dotados de experiências que precisam fazer parte do cotidiano escolar, em parceria com a diretora ou gestora, sempre com foco na melhoria do processo educacional.

Conclui-se que, independentemente da nomenclatura gestor/diretor, a Educação no município de Fernandópolis nas décadas de 1970 até 1990, os objetivos foram contemplados, existiram respostas que foram mais abrangentes, outras sintáticas, mas não comprometeu os resultados da pesquisa, as diretoras exerceram com dedicação e intenso amor pelas escolas, sendo o diferencial delas. Foram e são queridas e amadas pelas famílias, professores e alunos, com conhecimento no âmbito pedagógico e administrativo, e certamente proporcionaram os caminhos para melhorar o processo educacional.

Atualmente o relacionamento com as famílias, alunos e professores apresentam dificuldade, o que não contribui para o crescimento educacional dos professores e estudantes e não favorece o convívio pessoais com as famílias de forma produtiva. É fundamental investir na Formação Continuada, por meio de cursos que favoreçam a melhoria destas relações. Fica como sugestão o curso de comunicação e oratória.

Quero agradecer as cinco diretoras que participaram da pesquisa, cada uma com o seu olhar, visão, conhecimento e experiência deixaram um legado, “Amar o que se faz, se faz com amor”, elas são exemplo disto, eterna gratidão.

Finalizamos com um agradecimento a todas as diretoras aposentadas do município de Fernandópolis, sujeitos históricos, produtoras de História, que proporcionaram uma abertura significativa. A pandemia de Covid 19 representou um momento de impacto para a pesquisa, pois não possibilitou a realização das entrevistas. A necessidade de esperar o momento propício causou o atraso deste trabalho, mas pudemos contar com diretoras maravilhosas que, ao relatarem suas memórias, contribuíram para a Historiografia meio da História Oral.

REFÊRENCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

AIDAR, Maria Aura Marques. História oral e memória: representações sobre a velhice de trabalhadores. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo**, julho 2011.

ALONSO, M. **Reconceitualização do papel do diretor: um esquema teórico de análise**. 1974. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1974.

_____. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo: EDUC, DIFEL, 1976.

ARF, Fabiana Aparecida. **O papel do diretor na administração escolar: ontem e hoje**. 2007. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2007.

BARROS, José Costa D’Assunção. Jacques Le Goff – considerações sobre contribuição para a teoria da história. **Cadernos de História**. Belo Horizonte, 2013.

BASSO, Rafaela. A escrita da história de Natalie Davis no livro “As Margens”. **Dossiê Estudos e Gênero**. UNICAMP. Campinas: v.7, n.9. jul. 2011.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira. 2008.

BENALTE, Antônio Paulo. História e antropologia no campo da Nova História. – **Revista História em Reflexão**, vol. 1 n. 1 – UFGD, Dourados; 2007.

BESSA, Karla Adriana Martins. **Entre(cruzando) história: gênero e historiografia brasileira 1961-1996**. 2000. Tese (Doutorado) Unicamp, Campinas: SP, 2000.

BLOCH, Mare Leopold Benjamin, 1886. **Apologia da história**, ou O ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorre Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. Reimp. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2008.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína [Org.]. **Usos & abusos da história oral**. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRUSCHINI, M. C. A.; UNBAHAUM, S. G. Os programas de pesquisa da Fundação Carlos Chagas e sua contribuição para os estudos de gênero no Brasil. In: _____. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; 34, 2002.

BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia**: a Escola dos *Annales* 1929-1989. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

_____ Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.005** Aprova o Plano Nacional de Educação.
Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.
Acesso em 05/05/20211.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Sinopses estatísticas da educação básica**: 2001. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> . Acesso em 4 dez. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Presidente. **Palavra do presidente** - Fernando Henrique Cardoso. Brasília, DF; Presidência da República, 2002. v. 2.

SÃO PAULO. Decreto-Lei nº 1. 685. Lei Orgânica do Ensino Primário. Diário Oficial. 1946, p.37.

SAO PAULO. Lei Federal nº 5.692. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial. 1971, p. 38.

BRAUDEL, F. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrânico**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

BRUSCHINI, Cristina; PINTO, Célia Regina (orgs). **Tempos e lugares de gênero**. São Paulo: FCC. 34, 2001.

CÁCERES, Roberto Domínguez. **Una historia contada con sombras**. México: La Colmena, 2017.

CARVALHO, Benedito Filho. História das Mulheres no Brasil, Mary Del Priori. **Revista de Ciências Sociais**. Belo Horizonte v.28, n. 1/2, 1997.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

_____ O mundo como representação. Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa Sociais. **Revista Estudos Avançados**, v.5 n.11 São Paulo, 1991.

_____ . **O que é História Cultural**. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Rahar, 2008.

CORTINA, R. L. **Burocracia e educação: o diretor de escola no Estado de São Paulo**. FCL/Laboratório Editorial/UNESP Araraquara. São Paulo: Cultura Acadêmica, 1999.

CROTI, Adriana; IKESHOJI, Elisangela Aparecida Bulla; RUIZ, Adriano Rodrigues. *Gestão Escolar: Reflexões e Importância*. Presidente Prudente. **Colloquium Humanarum**, vol. 11, 2014.

DAVIS, N.Z. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 1998.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

FARIAS, I. M. S. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líber Livro, 2009.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito Ferreira. A mulher e o magistério: razões da supremacia feminina (a profissão docente em uma perspectiva histórica). **Tópicos Educacionais**. Recife. v. 6; n. 1-3. 1998.

FERREIRA, Marieta de Moraes e AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

_____. Notas iniciais sobre a história do tempo presente a historiografia no Brasil. **Tempo e Argumento**. Florianópolis, v.10, n. 23. 2018.

FILIPIM, Priscila Viviane de Souza; ROSSI, Ednéia Regina. Nova história cultural e história da educação: rompendo paradigmas no ofício de historiar – notas de um percurso. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE. **Anais**. Paraná, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar. São Paulo. Eitora: Olho d'Água, 1997.

FREITAS, Olga Cristina Rocha de. A feminilização da Educação e Ocupação dos Espaços de Poder na Escola: a Força do Discurso Sexista e a Atuação da Mulheres na Gestão Escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13 WOMEN'S CONGRESS (**Anais Eletrônicos**). Florianópolis, 2017.

GUARDIA, Sara Beatriz. **La escritura de la historia de las mujeres en América Latina**. Lima: Minerva Miraflores, 2005.

HOJAS, Viviani Fernanda. **Formação e função do diretor da escola: análise a partir dos concursos públicos realizados na rede estadual de ensino de São Paulo (1979-2007)**. Dissertação (Mestrado). Unesp Marília, 2011.

HONORATO, Vânia Maria de Carvalho. **GESTÃO ESCOLAR: A TRAJETÓRIA DE UM CONCEITO**. 2014. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC/GO. 2014.

IGREJA, Maria Aparecida Fava. **O Diretor da Escola Pública - que profissional é este?** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2008.

KIEFFERI, Tiago de Moraes. Do massacre dos gatos ao falso marido: uma breve reflexão sobre a trajetória intelectual de Robert Darnton e Natalie Davis. **Revista Labirinto**. Porto Velho (RO), Ano XVIII, vol. 28, n. 1, p. 207-218, (jan-jun) 2018.

KOFES, Suely; PISCITELLI, Adriana. Memórias de Histórias femininas, memórias e experiências. **Caderno Pagu**. São Paulo, n. 8/9, 1997.

LABROUSSE, E. “Dynamismes économiques, dynamismes sociaux, dynamismes mentaux”. F. BRAUDEL, E. LABROUSSE (ed.). **Histoire économique et sociale de la France**. Paris, vol. 2, 1970.

LADURIE, E. L. R. L. L’Histoire immobile. **Annales: Économies, Sociétés, Civilizations**, ano 29, n. 3, 1974.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1990.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. M

LOURO, L. Guacira. **Currículo, Gênero e Sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2001.

MATOS, Júlia Silveira e SENNA, Adriana Kivanski. História oral como fonte: problemas e métodos. **Historiae**, Rio Grande, 2011.

MEIHY, José Carlos S. B. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2000.

_____ ; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

_____ ; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. 2. ed., 7 reimp. São Paulo: Contexto, 2019.

MELO, Guiomar Namó de Melo. **Educação Escolar: paixão, pensamento e prática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1986.

MIZUKAMI, Maria da G. Nicoletti. Ensino: **As Abordagens do Processo**. São Paulo: EFU, 1986.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. **Estudos Interdisciplinares sobre Gênero e Feminismo**. Paraná: Atenas, 2019.

PADILHA, P. R. **Currículo Intertranscultural**. Por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 2003

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1986.

PEREGRINI, Maurício A. Foucault, feminismo e revolução. in: XXI ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA - ANPUH-SP. **Anais**. Campinas: set, 2012.

PEREIRA, Maria Cecília Souza. CARMO, Lyvia Tavares Felix. A construção de uma história das mulheres: uma abordagem transdisciplinar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE- PUC. PARANÁ, **Anais**. 2015.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Práticas da memória feminina. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.8, n.18. ago/set. 1989.

PESAVENTO, Sandra Jatally. **História & História Cultural**. 3 ed.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Colloques, **Journals Nuevomundo**.revues.org. França. 2005

PESSOTTA, Amadeu Jesus et al. **Fernandópolis, Nossa História, Nossa gente**, 1.ed. Prefeitura de Fernandópolis: Bom Jesus, 1996.

_____. Amadeu Jesus et al. **Fernandópolis, Nossa História, Nossa gente**, 2. ed. Prefeitura de Fernandópolis: Bom Jesus, 2012.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a História Oral diferente. Projeto de História. **Revista do Programa de Estudos de Pós-Graduados da PUC**. São Paulo, n. 14, 1997.

PRADO, Kleber Filho. **Trajetórias para a leitura da história crítica das subjetividades na produção intelectual de Michel Foucault**, 1998. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. USP, São Paulo, 1998.

PRIORE Mary Del; BASSANEZI, Carla (coord. de textos). orgs). **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

RANGEL, M. (org). **Supervisão e gestão na escola: conceitos e práticas de mediação**. Campinas: Papyrus, 2009.

_____. **Epistemologia feminista, gênero e história descobrindo historicamente o gênero**. Compostela: CNT, 2012.

ROIZ, Diogo Silva. **Resenha do livro de Michelle Perrot “As mulheres ou os silêncios da história”**, 2008. Cadernos Pagu (30), jan/jun, 2008.

RUST, Leandro Duarte. **A Terceira Geração dos Annales e o Exorcismo do Tempo**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SANTOS, Clovis Roberto dos. O Diretor de Escola: Análise crítica e reflexões sobre a sua formação e atuação. **RBPAAE** v.18, n. 1, p.67-78. 2002.

SANTOS, N.M.W.; MEIRELES, M.M. As sensibilidades na pesquisa em História da Educação: delineamentos a partir do acervo da historiadora Sandra Jatahy Pesavento. Universidade Federal de Goiás. **História da Educação**. Goiânia, v.25, 2021

SÃO PAULO. Decreto-Lei nº14.138. Dispõe sobre a classificação e consolidação dos cargos e funções gratificadas do funcionalismo público civil do Estado de São Paulo. 1944, p. 37.

_____ Decreto-Lei nº14.138. Dispõe sobre a classificação e consolidação dos cargos e funções gratificadas do funcionalismo público civil do Estado de São Paulo. 1944, p. 37.

_____ Decreto-Lei nº 16.085. Dispõe sobre criação de cargos no Quadro do Ensino. 1946, p.39.

_____ Decreto n. 5.884- **Código de Educação do Estado de São Paulo**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. 21/04/1933 <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao>

_____ Lei Complementar n. 444. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista. 1985. . <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao>

_____ Lei Complementar nº 836. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. 1997. <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao>

_____ Resolução nº 75. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador. 2014. <http://www.educacao.sp.gov.br/lise>

_____ Decreto nº10.623. Aprova regimento das Escolas de 1ºGrau, **Diário Oficial**, 1977, p. 77.

_____ Decreto nº 11.625. Aprova regimento das Escolas de 2º Grau, **Diário Oficial**, 1978, p. 76.

SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, vol. 20, jul/dez, 1995.

SEBE, José Carlos e SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: história oral aplicada**. São Paulo. Contexto, 2020.

SILVA, Nathália Delgado Bueno da. **Funções e formas de provimento dos diretores das redes estaduais paulista e paranaense**. 2016. Dissertação (Mestrado) UNESP Marília, 2016.

SILVA, Dayane Ferreira Ramos da Silva; FABRÍCIO, Dayana Rodriguez. As mulheres na História. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO VII- CONEDU. **Anais**. Maceió, Alagoas: 2020.

SINDICATOS DE ESPECIALISTAS DE EDUCAÇÃO DO MAGISTÉRIO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO (UDEMOS). **Ofício N.º 28/2014**. Disponível em: http://www.udemo.org.br/2014/Destaques/Destaque14_0049.html. Acesso em 04/05/2021.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Os desafios da escrita feminina na história das mulheres. **Raído**. UFGD. Dourados, MS, v.10, n.21, jan./jun. 2016.

_____. As mulheres e a história: uma introdução teórica/metodológica. UFGD. UFGD. Dourados MS, 2012.

_____. Alguns Apontamentos sobre História Oral Gênero e História das Mulheres. UFGD. Dourados MS, 2014.

_____. **História das mulheres e as representações do feminino**. Campinas: Curt Nimuendajú, 2008. 144 p. Resenha de FARIAS, Marcilene Nascimento de. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v.17 n.3 set./dez. 2009.

VILAÇA, Andrea Marqueti. **Políticas de acesso ao cargo de diretor de escola pública da educação básica** – novas perspectivas a partir da realidade do município de Franca/SP. Franca, 2016.

ZIMMERMANN, Tânia Regina; MEDEIROS, Márcia Maria. Biografias femininas: repensando o gênero. **Consciência** n.155. Campinas, fev 2014.

APÊNDICES

Questionário

- 1) Como foi seu contato com o serviço pública estadual?
- 2) Como foi assumir o cargo de direção? Sendo mulher dentro de uma sociedade machista.
- 3) Qual o impacto ao chegar na escola?
- 4) Como foi seu contato com os demais membros da escola? Em especial no setor administrativo e pedagógico?
- 5) Quais os cargos existentes na escola?
- 6) Como foi lidar com a legislação (resoluções, decretos, portarias, deliberações e outros) no cotidiano escolar?
- 7) Recebia das devidas orientações para lidar com todas elas(legislação)?
- 8) Como era o impacto da legislação, no seu cotidiano escolar?
- 9) Alguma legislação te causou “medo” e/ ou “receio” na sua aplicabilidade?
- 10) Após sua aplicabilidade, obtinha o resultado desejado, proposto, na mesma?
- 11) Alguma legislação te causou decepção? Qual? Justifique.
- 12) Em algum momento deixou de aplicar a legislação, conforme proposta pelos órgãos superiores? Levou em consideração seu entendimento/ compreensão?
- 13) Existia um diálogo com os demais diretores, para solucionar dúvidas?
- 14) Qual o apoio da Diretoria de Ensino e da Secretaria Estadual da Educação? Como?
- 15) Como administrava o tempo na escola?
- 16) Existiu algo ou existe que deixou marcas na sua atuação como diretora? Quais? Como?
- 17) Qual o legado que deixou na educação, na atuação de diretora?
- 18) Existe algo que queria acrescentar?