

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

**MARIA DAS DORES CARDOSO FRAZÃO**

**MEMÓRIAS DE DIRETORAS:  
PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS NO COTIDIANO DOS GRUPOS ESCOLARES DO  
MARANHÃO (1960-1970)**

São Leopoldo  
2018

**MARIA DAS DORES CARDOSO FRAZÃO**

**MEMÓRIAS DE DIRETORAS:  
PRÁTICAS ADMINISTRATIVAS NO COTIDIANO DOS GRUPOS ESCOLARES DO  
MARANHÃO (1960-1970)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, como requisito para a conclusão do Curso de Doutorado em Educação  
Linha de Pesquisa: Educação, História e Políticas  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

São Leopoldo  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F848m

Frazão, Maria das Dores Cardoso

Memórias de diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970) / Maria das Dores Cardoso Frazão. – São Leopoldo, 2018.

260f.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi Santos Grazziotin

1. Mulheres Diretoras. 2. Grupos Escolares Maranhenses. 3. Administração Escolar. 4. História Oral - memórias. I. Título.

CDU 37.035-055.2(812.1)

Catálogo na publicação: Bibliotecária Rafaela Soares Mendonça - CRB 13/694

**MARIA DAS DORES CARDOSO FRAZÃO**

**MEMÓRIAS DE DIRETORAS: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares  
do Maranhão (1960-1970)**

Data da defesa: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi Santos Grazziotin (Orientadora)  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diomar das Graças Motta  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Câmara Bastos  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cláudia Dal'Igna  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Fritsch  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos)

À Maria Aparecida, minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me fortalecido nesse desafio e realizado mais um sonho.

À professora Luciane Grazziotin, meu presente no Curso de Doutorado. Agradeço por dedicar-se a orientação desse trabalho. Pelas indicações e empréstimos de literatura, as exigências acadêmicas, e proporcionar um lugar especial para mim no Rio Grande do Sul nas reuniões do EBRAMIC, onde o lema é “Vamos construir juntos”!

À professora Diomar Motta, por ter me acolhido no GEMGe, orientar-me nos Cursos de Especialização e Mestrado. Sempre me desafiando, encorajando-me, apoiando-me, corrigindo-me e nunca me despedindo de nossas reuniões de cabeça e mãos vazias. Tenho orgulho de ter sido sua aluna e levar comigo suas lições acadêmicas e de vida.

Às professoras Maria Helena Câmara Bastos, Maria Cláudia Dal’Igna, Rosângela Fritsch, Diomar das Graças Motta e Viviane Klaus, pela participação nas Bancas, com indicações de leitura, críticas, qualificando a pesquisa.

Agradeço à minha família, mamãe, Maria Aparecida, ao meu marido, Kalib, minhas irmãs, Raquel, Socorro, Glória, e meu irmão, Antônio, ao meu sogro, Antônio, meus cúmplices, por somarem suas forças as minhas e dotando de sentido ao “melhor é serem dois [ou mais] do que um [...]. Porque se um cair, o outro levanta o seu companheiro [...]. E, se alguém quiser prevalecer contra um, os dois lhe resistirão” (Eclesiastes 4. 9,10, 12).

À amiga Karla Fernanda pelas correções dos textos da pesquisa e consultorias.

Às diretoras Maria do Socorro Leite Sampaio, Maria do Nascimento Ferreira Abreu, Maria da Graça Silva Sousa, Eleodória Jacinta Cantanhêde, Eliete Monteiro Lima, Eladir Lourdes Ferreira Pereira, Maria das Graças da Silva Januário, Ivone Campos Matos, Maria das Graças Costa Diniz, por dedicarem uma parte de suas vidas em favor da educação maranhense e permitirem que suas práticas fossem conhecidas por meio dessa investigação.

À Universidade Federal do Maranhão, agradeço a licença para fins de estudo e aos colegas do Departamento de Educação II, em especial, ao professor José Carlos de Melo, à professora Maria José Cardoso e à professora Maria da Piedade Oliveira Araújo, que me ajudaram na pesquisa.

À Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão, pela concessão de bolsa de pesquisa.

À professora Fátima Gonçalves *in memoriam*, por ter contribuído em minha formação acadêmica, principalmente com os estudos de Pierre Bourdieu.

À professora Odaléia Alves da Costa por ajudar-me na documentação junto à Fapema.

Às professoras Alda Santiago, Diana Diniz, Maria Núbia Bonfim e Sílvia Santana pelos contatos junto aos Grupos Escolares e empréstimos de materiais

Aos funcionários e às funcionárias dos Grupos Escolares Santa Luzia, Maranhão Sobrinho, Senador Vitorino Freire, Gomes de Sousa, Sotero dos Reis, Estado do Mato Grosso, Imaculada Conceição e Alfredo Dualibe.

À Bibliotecária Rafaela Soares pela elaboração da ficha catalográfica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, aos docentes, secretárias e colegas da turma do Curso de Doutorado do ano de 2015.

Aos colegas do EBRAMIC e GEMGe por me ajudarem a refletir sobre a pesquisa e apoio.

*“Em meu entender, o que está em jogo na história das mulheres continua a residir na urgência de alargarmos uma visão histórica estreita, de combatermos os limites da nossa memória do passado”.*

*(Gianna Pomata, 1993)*



## RESUMO

Esse estudo investigou as práticas das mulheres diretoras no cotidiano dos Grupos Escolares Maranhenses. A questão central está circunscrita a compreender o papel das diretoras no processo de administração dos Grupos Escolares no Maranhão, no período de 1960 a 1970. O objetivo geral é analisar o processo histórico de constituição de uma estrutura de administração escolar primária, implementada pelo advento da escola graduada. A metodologia privilegia a memória de diretoras, entendida por meio da História Oral. De acordo com os(as) autores(as) do campo, essa metodologia pode ser utilizada em qualquer tema contemporâneo, e vivendo ainda aqueles(as) que têm algo a dizer sobre o assunto, seus relatos podem ser estudados utilizando-a. Na História Oral ocorre a geração de documentos, por meio das entrevistas, que possuem uma característica singular, ou seja, são resultado do diálogo entre entrevistador(a) e entrevistado(a), o que leva o(a) historiador(a) a afastar-se de interpretações fundadas em uma rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa. Os sujeitos da pesquisa são nove diretoras que trabalharam nos Grupos Escolares Santa Luzia, Maranhão Sobrinho, Senador Vitorino Freire, Gomes de Sousa, Sotero dos Reis, Estado do Mato Grosso, Imaculada Conceição e Alfredo Dualibe. A pesquisa aborda a administração escolar, que envolve aspectos da educação e da instrução que se enquadram e se desenvolvem dentro do processo de escolarização. De acordo com os(as) autores(as) do campo da História da Educação, as práticas administrativas fazem parte do cotidiano de um modelo de escola surgido em São Paulo, em 1893, no corpo da lei e instalados a partir de 1894. Constituindo-se como escolas graduadas, organizaram a docência em torno das séries escolares. O ensino era seriado e sequencial, substituía as classes de alunos em diferentes níveis de aprendizagem, sob a autoridade única do professor e regulamentado pela figura do diretor. A proposta da Tese defendida é as professoras normalistas, na posição de diretoras, contribuíram na constituição de uma estrutura de administração escolar primária implementada pelo advento da escola graduada. Os componentes dessa administração foram: a Experiência Docente, que se alicerça na experiência adquirida enquanto professoras; o Científico, que foram os saberes adquiridos na formação escolar, profissional, cursos de aperfeiçoamento e literatura pedagógica; o Político, que se funda na maneira como ascendiam ao cargo; o Religioso, alicerçado na formação religiosa, aliada às práticas cotidianas escolares; o da Territorialidade, que se refere a ação das diretoras na apropriação do espaço, contribuindo para sua permanência no cargo; o Normativo, que se fundamenta nos dispositivos legais que normatizam as ações das diretoras na escola. Foi verificado que as diferentes experiências das diretoras no campo educacional possibilitaram-lhes a ampliação do poder e dos poderes, pilares

do empoderamento feminino. Sendo assim, considera-se que há indícios de empoderamento nas trajetórias profissionais das diretoras. Portanto, os componentes do empoderamento são o Econômico, Político, Solidariedade, Audácia, Criatividade, Autoestima, Poder intelectual, Autonomia. A Tese enfatiza essas questões.

**Palavras-chave:** Mulheres. Diretoras. Cotidiano. Grupos Escolares. Administração Escolar.

## ABSTRACT

This study investigated the practices of women principals in the daily life of the School Groups of Maranhão. The central question is circumscribed to understand the role of the principals in the process of administration of the School Groups in Maranhão, in the period from 1960 to 1970. The general objective is to analyze the historical process of constitution of a primary school administration structure, implemented by the advent of Elementary School. The methodology privileges the memory of principals, understood through Oral History. According to the authors of the field, the use of this methodology can be used in any contemporary theme, and still living those who have something to say about the subject, their reports can be studied using it. In Oral history, the generation of documents occurs through interviews, which have a unique characteristic, in other words, they are resulted of the dialogue between interviewer and interviewee, which leads the historian to depart from interpretations based on a rigid separation between subject / research object. The subject of the research are nine principals that worked in the School Groups Santa Luzia, Maranhão Sobrinho, Senador Vitorino Freire, Gomes de Sousa, Sotero dos Reis, Estado do Mato Grosso, Imaculada Conceição e Alfredo Dualibe. The research approaches the school administration, which involves aspects of education and instruction that are framed and developed within the schooling process. According to the authors of the area of History of Education, the administrative practices are part of the daily life of a school model that emerged in São Paulo in 1893, by the law and from 1894. It was constituted as Elementary Schools, and the teachers organized around the school series. The teaching was seriate and sequential, replacing the classes of students at different levels of learning, under the unique authority of the teacher and regulated by the figure of the principal. The proposal of the Thesis defended is if the normalist teachers, in the position of the principals, contributed in the constitution of a structure of primary school administration implemented by the advent of the Elementary School, the components of this administration were: the Teaching Experience, that is found in the acquired experience while teachers; the Scientific, that were the knowledge acquired in the school formation, professional, improvement courses and pedagogical literature; the Political, which is based on the way they ascended to the position; the Religious, founded on religious formation, allied to daily school practices; Territoriality, which refers to the actions of the principals in the appropriation of space, contributing to their permanence in the position; The normative, which is based on the legal devices that regulate the actions of the principals in the school. It was verified that the different experiences of the principals in the educational field enabled them to expand the power and powers, pillars of feminine empowerment. Then, it is

considered that there are indications of empowerment in the professional trajectories of the principals. Therefore, the components of empowerment include Economic, Political, Solidarity, Audacity, Creativity, Self-Esteem, Intellectual Power, Autonomy. The Thesis emphasizes these issues.

**Keywords:** Women. Principals. Daily Life. School Groups. School Administration.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	<b>– Municípios visitados durante a pesquisa.....</b>	<b>33</b>
<b>Figura 2</b>	<b>– Mapa das Mesorregiões .....</b>	<b>39</b>
<b>Figura 3</b>	<b>– Localização geográfica do município de Presidente Vargas (MA) .....</b>	<b>40</b>
<b>Figura 4</b>	<b>– Localização geográfica do município de Timbiras (MA).....</b>	<b>42</b>
<b>Figura 5</b>	<b>– Localização geográfica do município de Presidente Juscelino (MA).....</b>	<b>45</b>
<b>Figura 6</b>	<b>– Localização geográfica do município de Itapecuru Mirim (MA).....</b>	<b>51</b>
<b>Figura 7</b>	<b>– Localização geográfica do município de São Luís (MA).....</b>	<b>52</b>
<b>Figura 8</b>	<b>– Localização geográfica do município de Icatu (MA) .....</b>	<b>54</b>
<b>Figura 9</b>	<b>– Localização geográfica do município de Tutoia (MA) .....</b>	<b>58</b>

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b>	<b>– Prédio do Grupo Escolar Santa Luzia: Presidente Vargas, MA [2016] .....</b>	<b>41</b>
<b>Foto 2</b>	<b>– Escola Agrupada: Timbiras, MA [19--?].....</b>	<b>43</b>
<b>Foto 3</b>	<b>– Escola Rural: Timbiras, MA [19--?].....</b>	<b>43</b>
<b>Foto 4</b>	<b>– Prédio do Grupo Escolar Maranhão Sobrinho: Timbiras, MA [2016] .....</b>	<b>44</b>
<b>Foto 5</b>	<b>– Escola Senador Vitorino Freire: Presidente Juscelino, MA [19--?].....</b>	<b>47</b>
<b>Foto 6</b>	<b>– Prédio do Grupo Escolar Senador Vitorino Freire: Presidente Juscelino, MA [2016] .....</b>	<b>46</b>
<b>Foto 7</b>	<b>– Grupo Escolar: Itapecuru Mirim, MA [19--?].....</b>	<b>50</b>
<b>Foto 8</b>	<b>– Prédio do Grupo Escolar Sotero dos Reis: São Luís, MA [2017] .....</b>	<b>53</b>
<b>Foto 9</b>	<b>– Prédio do Grupo Escolar Estado do Mato Grosso: São Luís, MA [2017] .....</b>	<b>54</b>
<b>Foto 10</b>	<b>– Prédio do Grupo Escolar Imaculada Conceição: Icatu, MA [2017].....</b>	<b>57</b>
<b>Foto 11</b>	<b>– Prédio do Grupo Escolar Alfredo Dualibe: Paulino Neves, MA [2017] .....</b>	<b>59</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Evolução populacional do Brasil entre 1940 a 1970.....</b>	<b>67</b>
<b>Quadro 2 – Crescimento da população em idade escolar no Brasil entre 1940 e 1970 .....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 3 – Crescimento da matrícula na escola primária, por zona no Brasil, entre 1932 .... e 1970 .....</b>	<b>68</b>
<b>Quadro 4 – Funcionalismo Estadual em 1954.....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 5 – Magistério Público no Maranhão .....</b>	<b>78</b>
<b>Quadro 6 – Matrículas no Ensino Primário Maranhense .....</b>	<b>84</b>
<b>Quadro 7 – Currículo dos Grupos Escolares .....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 8 – Publicações dos Pioneiros da Administração Escolar no Brasil.....</b>	<b>113</b>
<b>Quadro 9 – Perfil do Administrador Escolar .....</b>	<b>113</b>
<b>Quadro 10 – Referências dos Pioneiros da Administração Escolar no Brasil.....</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 11 – Concepções de Administração Escolar e Formação de Administradores .....</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 12 – Recomendações do livro Princípios e normas de administração escolar para os(as) diretores(as).....</b>	<b>119</b>
<b>Quadro 13 – Recomendações do livro Organização e administração escolar: curso básico para os(as) diretores(as).....</b>	<b>122</b>
<b>Quadro 14 – Recomendações do livro Fundamentos de Educação. Princípios psicológicos e sociais. Elementos de Didática e Administração Escolar ....</b>	<b>125</b>
<b>Quadro 15 – Disciplinas da Escola Normal, por força do Decreto Estadual nº 250 de 1932.....</b>	<b>132</b>
<b>Quadro 16 – Disciplinas da Escola Normal por força do Decreto-Lei nº 826 de 1943 ....</b>	<b>134</b>
<b>Quadro 17 – Disciplinas do curso de formação de professores primários Decreto-Lei Estadual nº 1.462 de 31 de dezembro de 1946.....</b>	<b>135</b>
<b>Quadro 18 – Dados pessoais e funcionais das diretoras .....</b>	<b>142</b>
<b>Quadro 19 – Programa para o Ensino Primário para o Estado do Maranhão .....</b>	<b>189</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**A/A** – Arquivo da Autora

**ANPAE** – Associação Nacional de Política e Administração da Associação Nacional de Política e Administração da Educação

**APEM** – Arquivo Público do Estado do Maranhão

**ASPHE** – Associação Sul Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação

**BNDE** – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**CADEM** – Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino no Maranhão

**CEMA** – Centro Educacional do Maranhão

**CEPAL** – Comissão Econômica para a América Latina

**CEPLEMA** – Comissão Executiva do Planejamento Educacional do Maranhão

**CNEC** – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

**CNEG** – Campanha Nacional de Educandários Gratuitos

**COPEMA** – Comissão de Planejamento Econômico do Estado

**DASP** – Departamento Administrativo do Processo Civil

**DER** – Companhia de Estradas de Rodagem

**EBRAMIC** – Educação no Brasil: Memória, Instituições e Cultura Escolar

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**FMTVE** – Fundação Maranhense de Televisão Educativa

**GTAP** – Grupo de Trabalho da Assessoria e Planejamento

**GE** – Grupo Escolar

**GEMGe** – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero

**GO** – Goiás

**IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDORT** – Instituto de Organização Racional do Trabalho

**INEP** – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

**IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**LDBN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MA** – Maranhão

**MDB** – Movimento Democrático Brasileiro

**MG** – Minas Gerais

**ONU** – Organização das Nações Unidas



**OEA** – Organização dos Estados Americanos OEA  
**PLANAGRO** – Plano de Colonização e Desenvolvimento Agropecuário  
**PTB** – Partido Trabalhista Brasileiro  
**PSD** – Partido Social Democrático  
**PUC** – Pontifícia Universidade Católica  
**RBHE** – Revista Brasileira de História da Educação  
**SA** – Sociedade Anônima  
**SBHE** – Sociedade Brasileira de História da Educação.  
**SEC** – Secretaria de Educação e Cultura  
**SENEC** – Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura  
**SPVEA** – Superintendência para Valorização e Estudos da Amazônia  
**SUDEMA** – Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão  
**SUDENE** – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste  
**UDESC** – Universidade do Estado de Santa Catarina  
**UDN** – União Democrática Nacional  
**UERJ** – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
**UFBA** – Universidade Federal da Bahia  
**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados  
**UF** – Unidade da Federação  
**UFMA** – Universidade Federal do Maranhão  
**UFMG** – Universidade Federal de Minas Gerais  
**UFRN** – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
**UFPA** – Universidade Federal do Pará  
**UFSJ** – Universidade Federal de São João Del-Rei  
**UNESP** – Universidade Estadual Paulista  
**UNISINOS** – Universidade do Vale do Rio dos Sinos  
**UFPB** – Universidade Federal da Paraíba  
**UFPR** – Universidade Federal do Paraná  
**UFRGS** – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
**UFSCar** – Universidade Federal de São Carlos  
**UFU** – Universidade Federal de Uberlândia  
**UnB** – Universidade de Brasília  
**USP** – Universidade de São Paulo  
**USAID** - *United States Agency for International Development*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>A MEMÓRIA COMO APORTE TEÓRICO E A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>O lugar da História: Municípios, Grupos Escolares e Diretoras .....</b>	<b>37</b>
<b>3</b>	<b>GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO .....</b>	<b>61</b>
<b>3.1</b>	<b>O contexto político e socioeconômico .....</b>	<b>61</b>
<b>3.2</b>	<b>Escolarização, desenvolvimento e administração .....</b>	<b>69</b>
<b>3.3</b>	<b>A estrutura da escola primária: do final do século XIX a 1971 .....</b>	<b>88</b>
<b>3.4</b>	<b>A implantação dos Grupos Escolares .....</b>	<b>98</b>
<b>4</b>	<b>A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL .....</b>	<b>102</b>
<b>4.1</b>	<b>Delineamento de um campo .....</b>	<b>102</b>
<b>4.2</b>	<b>Recomendações da literatura pedagógica para os(as) administradores(as) escolares .....</b>	<b>117</b>
<b>5</b>	<b>A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA O ENSINO PRIMÁRIO... 129</b>	
<b>5.1</b>	<b>Diretoras de Grupos Escolares do Maranhão .....</b>	<b>137</b>
<b>5.2</b>	<b>Da sala de aula para o gabinete: práticas administrativas nos Grupos Escolares .....</b>	<b>159</b>
<b>5.2.1</b>	<b>TORNAR-SE DIRETORA .....</b>	<b>159</b>
<b>5.2.2</b>	<b>PRÁTICAS DE DIRETORAS.....</b>	<b>168</b>
<b>5.3</b>	<b>Vestígios de Empoderamento nas práticas de diretoras .....</b>	<b>184</b>
<b>5.4</b>	<b>Vestígios de empoderamento nas narrativas de memória e correspondências</b>	<b>190</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>204</b>
	<b>FONTES.....</b>	<b>210</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>226</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>251</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Tese Memórias de Diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares do Maranhão (1960-1970) organiza-se em seis capítulos. O primeiro deles é a Introdução, na qual justifico a realização da pesquisa, mostro sua relevância social e científica, além do meu envolvimento com a temática e o Estado da Arte. No segundo capítulo, discuto as questões teórico metodológicas. Além disso, apresento os municípios pesquisados, os Grupos Escolares e as diretoras.

O terceiro capítulo trata do contexto político e socioeconômico maranhense no período que abrange a criação dos Grupos Escolares, 1903, até 1970, quando são convertidos, por força do artigo 3º da Lei nº 5.692 de 1971, em unidades escolares e centros escolares. No mesmo capítulo, discorro sobre a estrutura da escola primária do final do século XIX até 1971. Na sequência, sobre a implantação dos Grupos Escolares maranhenses.

No quarto capítulo, ocupo-me em discutir a constituição do campo da administração escolar no Brasil. Depois, as recomendações da literatura pedagógica para o trabalho dos(as) diretores(as) escolares. No quinto capítulo, apresento o cenário da formação profissional da professora primária, as instituições que formavam docentes, e, com ênfase para o currículo, mostro a formação escolar e profissional das diretoras. Em seguida, apresento itinerários da atuação delas na função de professoras. Mostro como ocorreu o acesso ao cargo de diretoras, depois, dedico-me a análise de suas práticas.

Posteriormente, discuto as relações entre poder e empoderamento nas práticas administrativas. Assim, destaco a categoria empoderamento, que apesar de não ser a centralidade da pesquisa, está nas narrativas de memória e nas correspondências de professoras e diretoras enviadas às autoridades educacionais. No desfecho da Tese, retomo o percurso da pesquisa, os objetivos, questões metodológicas, as dificuldades no processo e as conclusões.

Diante disso, elegi estudar, por meio das memórias das diretoras dos Grupos Escolares do Maranhão, as práticas administrativas no cotidiano<sup>1</sup> das escolas. Elas se relacionam às maneiras de fazer<sup>2</sup>, pois se inscrevem em práticas comuns de pessoas que ocupam

---

<sup>1</sup> “Aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior”. (CERTEAU; GIARD, 1996, p. 31)

<sup>2</sup> “As ‘maneiras de fazer’ constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural”. (CERTEAU, 2007, p. 41)

parte de suas vidas tecendo o cotidiano de um lugar. Na perspectiva que apresenta Certeau (2007, p. 38) “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”.

Sendo assim, não conseguiremos abarcar o conjunto das práticas, mas representações<sup>3</sup> sobre o que fizeram nove diretoras de Grupos Escolares maranhenses, das quais, sete são do interior do estado e duas da capital.

Antes, porém, destaco o que dizem os autores e autoras sobre o conceito de prática. A esse respeito, Certeau (2007, p. 109) assegura que “as práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como o dos procedimentos. São esquemas de operações e manipulações técnicas”. Além disso, as práticas são fabricadas, inventadas. Nesse sentido, Vidal (2009, p. 107) acrescenta que ao tomar as práticas escolares como objeto de pesquisa requer alguns cuidados:

[...] é preciso ter em conta que as práticas escolares constituem-se como práticas culturais. Ou seja, apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que as práticas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito. Mas também significa dizer que elas se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas.

O interesse em estudar a mulher professora no campo educacional maranhense me acompanha desde a minha formação inicial, pois a construção de um objeto de estudo está ligada à trajetória do(a) pesquisador(a). Nesse caso, a experiência na graduação do curso de Pedagogia, participando de atividades no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero – GEMGe, grupo ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, permitiu a inserção nos estudos acerca da mulher professora. Inicialmente com pesquisas que levaram a elaboração de duas monografias, a primeira delas na Graduação<sup>4</sup> e a outra no curso de Especialização<sup>5</sup>.

Na primeira pesquisa, investiguei a trajetória escolar e profissional de professoras do Ensino Fundamental de uma escola comunitária no bairro do Sá Viana em São Luís, capital maranhense, nesse estudo, discuti, sobretudo, os saberes docentes. Em seguida, no curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, mapeei a produção monográfica do Curso

<sup>3</sup> De acordo com Chartier (1988, p. 17), “as representações do mundo social construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses do grupo que as forjam. Daí para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza”.

<sup>4</sup> Monografia intitulada A formação continuada da professora da Escola Comunitária Pir-lim-pim-pim: um estudo de caso, apresentada em 2005, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dourivan Câmara.

<sup>5</sup> Monografia intitulada A produção monográfica acerca da pessoa mulher no Curso de Pedagogia da UFMA, apresentada em 2009, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diomar das Graças Motta.

de Pedagogia da UFMA, em São Luís, sobre a mulher, na qual percebi que da década de 1990 a 2003 só foram produzidos dez trabalhos, o que me motivou a continuar estudando sobre as mulheres no espaço escolar.

Ao concluir a graduação, ingressei, em 2006, na Rede Estadual de Educação, no cargo de supervisora escolar, atividade que me aproximou do trabalho das diretoras de escola. Ao buscar o registro de pesquisas no banco de teses e dissertações da universidade supracitada, notei a ausência de estudos sobre as experiências de diretoras e gestoras de escolas. A partir daí, percebi a necessidade de investigar a participação das diretoras no âmbito escolar, o que possibilitou o ingresso no Mestrado em Educação daquele Programa de Pós-Graduação, quando foi desenvolvida uma investigação acerca do empoderamento de mulheres diretoras<sup>6</sup>. A pesquisa<sup>7</sup> abrangeu o período de 2007/2009, em seis escolas públicas da rede municipal de Paço do Lumiar (MA), que à época contava com quarenta e sete escolas, das quais, quarenta e quatro eram dirigidas por mulheres e três por homens.

Uma das conclusões apontou as razões dessas diretoras chegarem a essa posição, percebeu-se assim diferentes motivos: umas por quererem colocar em prática o que haviam aprendido; outras por serem mais antigas nas escolas, à época das escolhas de diretores(as); outras por mérito e competência; outras por terem participado da constituição das escolas. Nessa pesquisa, minha ênfase foi compreender de que modo as mulheres diretoras se empoderaram, com destaque para suas experiências e como nos diz Scott (1999), o que conta como experiência é sempre contestável, portanto, sempre político. Assim, experiência não é a origem da explicação, mas algo que queremos explicar. Nessa abordagem interrogam-se os processos pelos quais os sujeitos são criados, além de abrir novos caminhos para pensar a mudança.

Concluído o mestrado e, após trabalhar quatro anos como supervisora escolar, obtive aprovação em concurso público para a carreira do magistério superior. Em 2010, ingressei na Universidade Federal do Maranhão para atuar como professora integrante do Departamento de Educação II, ligado ao Curso de Pedagogia<sup>8</sup>, oportunidade em que pude ministrar a disciplina História da Educação Brasileira. O vínculo entre a docência e a pesquisa oferece novas perspectivas formativas, por isso, faz-se necessário que os docentes busquem

---

<sup>6</sup> De acordo com Duby e Perrot (1993, p. 13), “Hoje em dia, é na Rússia, no Japão e na Índia, no Brasil e no Norte de África que mais vivamente se manifesta um desejo por parte das mulheres de fazerem a sua história. Como se a escrita desta, forma de constituição do sujeito, acompanhasse o caminho difícil que leva à democracia”.

<sup>7</sup> Dissertação intitulada *Em cena: empoderamento de mulheres diretoras*, defendida em 2009, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Diomar das Graças Motta.

<sup>8</sup> O Curso de Pedagogia da UFMA foi criado em 1952, ligado à Faculdade de Filosofia de São Luís, fundada em 15 de agosto daquele ano. A sua organização em Departamentos de Educação I e II data de 1978 (DINIZ, 2009).

articular esses campos<sup>9</sup>. A esse respeito, Vidal (2006) afirma que, apesar de intensa, a produção acadêmica em história da educação brasileira nem sempre chega às salas de aula dos Cursos de Pedagogia. Por isso, é preciso insistir na disseminação das descobertas atuais e socialização de seus resultados. Quem corrobora com isso é Saviani (2013), para quem o(a) pesquisador(a) da história da educação deve levar o(a) aluno(a) a desenvolver-se, possibilitando ao desconhecido para torná-lo conhecido. Já o professor(a) de História da Educação, seu objetivo é levar o(a) aluno(a) a desenvolver-se, possibilitando que, pela história da educação, ele(a) adquira uma compreensão mais clara da realidade educacional em suas múltiplas relações.

Pensando assim e com base nesse percurso, submeti-me ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na Linha de Pesquisa Educação, História e Políticas. E onde atualmente integro o Grupo de Pesquisa Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar (EBRAMIC)<sup>10</sup>.

A participação no EBRAMIC e nas disciplinas levaram-me a delimitar meu tema de pesquisa. Sendo assim, retornei meu olhar para os estudos sobre a mulher no campo educacional e sobre a produção em História da Educação. Primeiro busquei a situação dos estudos no Maranhão, em seguida em âmbito regional.

Os estudos que elegem a mulher como sujeito e objeto de estudo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA, mostram que entre 1988 a 2014 foram defendidas 19 dissertações (MACHADO, 2015). No que concerne à História da Educação, entre 1988 a 2008 foram apresentadas 10 dissertações (CASTRO; CASTELLANOS, 2011).

Quanto à produção em história da educação das Regiões Norte e Nordeste, Araújo (2005) analisou os trabalhos apresentados nos programas de pós-graduação em educação no período de 1982 a 2003, ela constata que dentre os objetos em ascensão consta o acesso da mulher à instrução escolar.

Quando a autora explica que os estudos sobre a mulher estão em ascensão, eu entendo que foram elevados à categoria de temas dignos de serem pesquisados pela academia. Tal elevação resulta de um longo percurso iniciado na década de 1960, com o advento da história das mulheres e, nos Estados Unidos, as ativistas feministas reivindicavam uma história

---

<sup>9</sup> Acredito que a noção de campo científico de Bourdieu (1996, p. 88) é apropriada para explicar a relação entre ensino e pesquisa na universidade, quando ele assegura que o campo científico “é tanto um universo social como os outros, isto porque se trata de poder, de capital, de relações de força e também de estratégias de manutenção ou de subversão, de interesses, também é um *mundo à parte*, dotado de suas leis próprias de funcionamento”. Pela noção de campo científico é possível notar que o estabelecimento de um saber é resultado de relações de força, o que se ensina, aprende e pesquisa fazem parte dessas relações.

<sup>10</sup> O grupo de pesquisa intitulado Educação no Brasil: memória, instituições e cultura escolar é coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciane Sgarbi S. Grazziotin.

que estabelecesse heroínas (SCOTT, 1992). A esse respeito Perrot (2007) adiciona que escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas. Scott (1992, p. 88-89) acrescenta que:

Os próprios historiadores das mulheres achavam difícil inscrever as mulheres na história e a tarefa de reescrever a história exigia reconceituações que eles não estavam inicialmente preparados ou treinados para realizar. Era necessário um modo de pensar sobre a diferença e como sua construção definiria as relações entre os indivíduos e os grupos sociais.

Sendo assim, a categoria gênero, usada primeiro para analisar as diferenças entre os sexos, foi estendida à questão das diferenças dentro da diferença. A política de identidade dos anos de 1980 trouxe à tona alegações múltiplas que desafiaram o significado unitário da categoria das ‘mulheres’. Portanto, o vocábulo ‘mulheres’ dificilmente poderia ser usado sem modificação. Nesse sentido, a questão das diferenças dentro da diferença fez com que emergisse um debate sobre o modo e a convivência de se articular o gênero como uma categoria de análise. A autora afirma que uma das articulações é a ampliação do

foco da história das mulheres, cuidando dos relacionamentos macho/fêmea e de questões sobre como o gênero é percebido, que processos são esses que estabelecem as instituições geradas, e das diferenças que a raça, a classe, a etnia e a sexualidade produziram nas experiências históricas das mulheres.” (SCOTT, 1992, p. 91).

Sob a perspectiva apresentada pelo campo, tenho interesse em contribuir com um estudo que dê visibilidade ao trabalho das mulheres diretoras de Grupos Escolares. Isso posto, percebi a necessidade de aprofundar estudos acerca do papel das diretoras em outro tempo e outro lugar, nesse caso, a intenção foi investigar: qual o papel das diretoras no processo de administração dos Grupos Escolares no Maranhão, no período de 1960 a 1970? De que modo as professoras se constituem diretoras e que práticas foram construídas por elas nesse processo?

De acordo com Souza e Faria Filho (2006), os estudos sobre Grupos Escolares aparecem na década de 1990, como fruto de renovação das pesquisas em história da educação com a confluência de dois eixos de investigação: a história das instituições educativas e o interesse pela cultura escolar. Isso significou uma redescoberta do ensino primário investigado com base em novas abordagens e interpretações epistemológicas, bem como explorando uma multiplicidade de temas e objetos. Os estudos pioneiros sobre a história dos Grupos Escolares realizados no Brasil buscaram destacar os elementos constituintes e a singularidade dessa modalidade de escola primária.

Desse modo, a pesquisa situa-se no campo da História da Educação, por isso, fez-se necessário conhecer o que as pesquisas apontam a respeito das diretoras de Grupos Escolares. Nessa perspectiva, fiz o Estado da Arte.



Uma das etapas de constituição do objeto de estudo foi o levantamento da produção de teses, dissertações e artigos acerca da temática da pesquisa. Para isso, consulte, inicialmente o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>11</sup>, cabe ressaltar que só estão disponíveis trabalhos a partir do ano de 2011. O levantamento ocorreu em três etapas, na primeira utilizei o descritor Grupo Escolar, o qual me levou ao encontro de quatro teses e quinze dissertações, conforme Apêndice A. Na segunda etapa, utilizei o descritor Administração Escolar, para o qual identifiquei uma tese e três dissertações. Para o último descritor, Diretor(a), localizei duas teses e nove dissertações.

Quanto aos artigos, elegi três periódicos da área de história da educação e um de política e administração educacional: a Revista Brasileira de História da Educação, Revista História da Educação, Cadernos de História da Educação, Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. As buscas foram realizadas nos sítios das revistas, utilizando apenas o descritor Grupo Escolar para os três primeiros periódicos e os demais descritores para o último periódico. O levantamento ocorreu entre junho de 2015 e janeiro de 2016.

As dissertações e teses sobre Grupos Escolares tratam principalmente: a trajetória de um Grupo Escolar, a história de alfabetização no grupo; a implantação dos Grupos Escolares, as práticas pedagógicas; práticas e representações no cotidiano dos Grupos Escolares. A maioria dos estudos centralizou-se em um Grupo Escolar, mas duas pesquisas estudaram a implantação das instituições nos estados, como foi o caso da dissertação A institucionalização dos Grupos Escolares maranhenses (1903-1920), de Diana Rocha da Silva, a qual foi selecionada para construção dessa pesquisa.

As pesquisas sobre Administração Escolar abordam supervisão escolar; participação dos pais no conselho da escola; a gestão escolar e o paradigma multidimensional da administração da educação. Selecionei a tese Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional, de Viviane Klaus, que lança um olhar genealógico sobre a Administração Educacional no Brasil, a qual se aproxima do foco deste estudo.

As investigações que apresentaram o descritor Diretor(a) fogem as perspectivas de nossa pesquisa, tanto na temporalidade, no espaço e referencial teórico, elas apontam para discussões atuais como eleições para diretor e gestão democrática.

O levantamento realizado junto aos periódicos Revista Brasileira de História da Educação, Revista História da Educação e Cadernos de História da Educação levou-me a

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/#>>.



selecionar alguns artigos pela relação com essa pesquisa. Um dos artigos selecionados analisou as operações de resistência à inspeção escolar, focalizando estratégias e táticas de uma professora primária e de um diretor de Grupo Escolar, que constroem suas identidades e lutam por espaço profissional.

Como disse, além dos periódicos da área de História da Educação, busquei ainda na área de política e administração educacional. E a revista escolhida foi a Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Ao utilizarmos o descritor Administração Escolar, encontramos seis artigos. Selecionamos dois artigos para leitura, pela importância na construção dessa pesquisa. O primeiro apresenta um estudo sobre a teoria de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho. O segundo texto trata da trajetória da produção teórica em administração da educação veiculada pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE).

Na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, ao utilizarmos o descritor Diretora não encontramos artigos, mas para o descritor Diretor apareceram onze, destes selecionamos um que discute o papel do diretor de escola, apresentando críticas e reflexões sobre sua atuação e formação.

O Estado da Arte serviu para iluminar o caminho da pesquisa, contextualizar o problema, a análise do referencial teórico e as lacunas no campo dos estudos sobre a mulher diretora (ALVES-MAZZOTTI, 2002). Além disso, cabe lembrar que o discurso histórico deve ser construído em forma de obra, cada obra se insere num ambiente já edificado (RICOEUR, 2007). Nesse sentido, reitero que a pesquisa pretende lançar uma contribuição no edifício sobre a participação das mulheres como diretoras de Grupos Escolares. Cabe destacar que o primeiro trabalho encontrado sobre direção de Grupos Escolares, em São Paulo, é uma tese apresentada por João Gualberto de Carvalho Meneses, em 1972, que tem por título: Direção de Grupos Escolares – análise de atividades de diretores (RIBEIRO, 1986).

O autor da tese apresenta sua concepção de Grupo Escolar, a importância do estudo e a quantidade de instituições naquele período. Para ele, Grupo Escolar é a escola primária que reúne seis ou mais classes, isto é, o agrupamento de escolas. No entanto, muito mais que a simples reunião de escolas, é uma instituição bastante complexa na qual ocorre o fenômeno da divisão do trabalho e especialização de funções. Assim sendo, apresenta um quadro de pessoal diferenciado e estruturado em níveis hierárquicos, inter-relacionado segundo o princípio de autoridade, o que faz supor a existência de chefes e subordinados. Nesse quadro, a função de direção, o cargo e a pessoa do diretor assumem especial interesse do ponto de vista do educador

e do administrador. Ele acrescenta que em 1970, em São Paulo, havia 2.201 Grupos Escolares (MENESES, 1972).

Mas ao olhar a preponderância de trabalhos sobre o diretor como sujeito central no processo de administração escolar, concluo que as diretoras e suas práticas são sombras tênues no palco da política e da história da educação. E para que esse silenciamento não se perpetue, usei investigar as contribuições das diretoras para a organização dos Grupos Escolares no Maranhão.

Nesse sentido, parto do contexto de que os Grupos Escolares foram as primeiras instituições de ensino primário que contavam com um quadro de profissionais com funções específicas como porteiro e diretor(a). Sobre isso, Faria Filho (2014, p. 99, 100) argumenta que “o espaço do Grupo Escolar denota não apenas mudanças ou continuidades na forma de conceber a educação escolar e suas relações com a sociedade como um todo, mas também o aparecimento e fortalecimento de uma nova categoria profissional: a das diretoras”.

No mesmo estudo, o autor supracitado destaca que o intenso trabalho de produção de uma nova e singular cultura escolar, tendo como referência os Grupos Escolares contou com a dedicação de dois conjuntos de profissionais os inspetores de ensino, categoria “profissional” que existia desde o início do Império, sendo exercida na sua totalidade por homens, e que se viu sobremaneira fortalecida pela reforma que introduziu os Grupos Escolares; “a segunda, composta exclusivamente por mulheres, eram as diretoras, criação genuína da reforma e à qual era debitado, em boa parte, o fracasso ou o sucesso dos grupos escolares e, portanto, da reforma.” (FARIA FILHO, 2014, p. 125).

Outros pontos destacados pelo autor, dignos de novos estudos são: para se compreender a participação da mulher na educação deveríamos discutir suas relações com as representações e práticas que se produziram no interior da educação escolar. Além disso, precisamos conhecer o papel das diretoras na tentativa de melhorar as condições de trabalho e ensino, bem como o fortalecimento de uma nova categoria que nos próximos anos passam a imprimir nos Grupos Escolares suas identidades pessoais, “momento em que não mais as professoras considerarão as cadeiras como suas, mas como pertencentes ao ‘Grupo da Dona’.” (FARIA FILHO, 2014, p. 261).

Ao lado disso, a dissertação intitulada A Institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão (1903-1920), na qual Diana Rocha da Silva mostrou a necessidade de novas pesquisas sobre a direção dos Grupos Escolares no Maranhão.

Tudo isso, levou-me a questionar: Que práticas administrativas foram construídas pelas diretoras à frente dos Grupos Escolares no Maranhão? Que relações de poder constituem

tais práticas? Quais os saberes utilizados na administração dessas instituições? O que é ser diretora de Grupo Escolar nesse período? Quais as contribuições para a educação dos municípios pesquisados? Houve empoderamento em suas trajetórias profissionais?

A primeira parte do levantamento de teses, dissertações e artigos sobre administração e Grupo Escolar foi concluída no ano de 2016, mas à medida que fui escrevendo o projeto para qualificação e delineando como uma das questões de pesquisa: saber se as diretoras se empoderaram, a partir das suas trajetórias profissionais, senti necessidade de buscar a produção sobre esse conceito. Diante disso, procurei no banco de teses e dissertações da Capes, os trabalhos que abordem os termos empoderamento feminino.

Quando executados os refinamentos, definindo os programas de pós-graduação em educação, como locais de busca, aparecem 163 trabalhos. Em face do quantitativo, decidi optar por buscar aqueles apresentados no ano de 2014, já que entre os anos disponíveis na base de dados 2013 a 2016<sup>12</sup>, presume-se ser o mais expressivo com 56 textos. Desses, escolhi aqueles que indicassem nos resumos relações com o empoderamento de mulheres, pois observei que apesar da expressiva quantidade de trabalhos sobre o conceito, nem todos se referiam ao assunto.

Os enfoques das dissertações e teses são: a inserção de mulheres nos cursos técnicos; a participação das mulheres nas organizações não governamentais; representações sobre mulheres nos jornais; a formação das alunas na Escola Normal; participação de mulheres na política partidária; empoderamento de mulheres na polícia militar. Desses trabalhos, selecionei a tese Teto de vidro: relações de gênero, relações de poder e empoderamento das mulheres na Polícia Militar, de Laudicéia de Oliveira (2012), por apresentar no título o referido conceito.

A busca pelo termo nas Revistas levou-me ao encontro de dez artigos na Revista de Estudos Feministas, cujos enfoques foram as ações para desenvolver o empoderamento feminino; a participação das mulheres à frente dos sindicatos; o trabalho das pescadoras e o protagonismo feminino; desafios da equidade de gênero.

No Exame de Qualificação dessa Tese, levantou-se a sugestão de considerar também como descritor (des)profissionalização docente, gênero e magistério. A combinação dos termos levou-me ao encontro de cinco teses e cinco dissertações, entre as questões abordadas pelas pesquisas estão a profissionalização do magistério primário; o cotidiano do professor; a questão da profissionalização docente.

---

<sup>12</sup> Entre os anos de 2016 a 2017 o banco de dados da Capes sofreu reformulação.

Localizei seis artigos, distribuídos nos periódicos Revista Brasileira de História da Educação, Revista de História da Educação e Cadernos de História da Educação. Eles abordam, sobretudo, a profissionalização docente nos séculos XIX e XX; o papel regulatório do estado na profissão docente; a história da profissão docentes. Dos artigos, selecionei o Dossiê: História da profissão docente no Brasil e em Portugal, organizado por Ana Lúcia Cunha Fernandes (2007).

Após a conclusão do Estado da Arte, considero pertinente reafirmar o meu interesse sobre o papel das mulheres diretoras na administração escolar maranhense, com intuito de evidenciar seus feitos na educação primária. O único estudo sobre Grupo Escolar no Maranhão, pela temporalidade eleita entre 1903 e 1920, não conseguiu visibilizar ações de mulheres na função de diretoras ou professoras, mas intenciono deixar esse registro. Segundo Bourdieu (1998), o pesquisador participa sempre da importância e do valor que são atribuídos ao seu objeto. Além disso, considero relevante pontuar que a realização da pesquisa pretende aliar-se a um conjunto de estudos que elegem a mulher como sujeito na perspectiva defendida por Silva (1999, p. 108) para quem: “A pesquisa constitui-se, então, em uma prática política que emerge do compromisso com a socialização do conhecimento e do poder, com as transformações sociais, sendo, portanto, eminentemente emancipatória.”

Nesse sentido retomo a questão central da pesquisa: qual o papel das diretoras no processo de administração dos Grupos Escolares no Maranhão, no período de 1960 a 1970? De que modo as professoras se constituem diretoras e que práticas foram construídas por elas nesse processo?

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo histórico de constituição de uma estrutura de administração escolar primária, implementada pelo advento da escola graduada, instituído por mulheres diretoras de Grupo Escolar no Maranhão, no período de 1960 a 1970.

Delineada a questão central e definido o objetivo geral da pesquisa, outros foram desenhando-se, a saber: investigar o processo de formação profissional das diretoras, no sentido de compreender como se tornam diretoras e se houve empoderamento em suas trajetórias profissionais; perscrutar as práticas administrativas, identificando os saberes utilizados nesse processo, bem como sua contribuição para a educação. Nesse sentido, discuto no próximo capítulo o percurso teórico metodológico da pesquisa, apresento os municípios, os Grupos Escolares e as diretoras.

## 2 A MEMÓRIA COMO APORTE TEÓRICO E A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA

O recorte temporal, iniciado em 1960 justifica-se pelo acesso que tive às mulheres que atuaram como diretoras nesse período, pois para chegar ao conhecimento das práticas cotidianas a opção foi a História Oral não *a priori*, mas seguindo a recomendação de Amado e Ferreira (2006), para quem o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que, às vezes, não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de pessoas entre as quais as mulheres. O recorte finda em 1970, momento em que os Grupos Escolares são convertidos em Unidades Escolares e Centros Escolares por força do art. 3º da Lei 5.692 de 1971 (MOTTA, 2006).

O Estado da Arte evidenciou uma lacuna na historiografia maranhense sobre o trabalho de diretoras de Grupos Escolares. Tais instituições ocuparam um espaço político de suma importância em solo maranhense, tanto que sua localização no interior era na praça principal, ao lado de outros símbolos de poder, como a prefeitura e o fórum. Porém, como adverte Motta (2006), infelizmente, professores, pais e grande parte dos estudiosos da educação prestaram pouca atenção a essa representação. Feitas essas considerações, relato como se deu a inserção no campo empírico, a seleção dos municípios, a escolha dos sujeitos e a realização das entrevistas.

Meu interesse inicial era investigar o trabalho das diretoras dos Grupos Escolares dos municípios de Itapecuru Mirim, Presidente Vargas, Vargem Grande e Nina Rodrigues, pois minhas raízes geracionais estão nesses municípios. Como diz Bourdieu (2005), qualquer intelectual poderá rastrear fatos importantes da própria experiência, nos quais pôde ajuizar esse trânsito entre vivência e as percepções inteligíveis de nexos causais até então despercebidos.

Por isso, é preciso dizer da minha relação como esses lugares. Nasci em Itapecuru Mirim; morei até os 11 anos em Presidente Vargas; meu pai estudou no Grupo Escolar Santos Dumont, em Vargem Grande; e quando eu era criança, meus pais me levavam ao médico em Nina Rodrigues.

Quando eu tinha 11 anos minha família mudou-se para São Luís, capital do Maranhão. Anos depois retornei à Presidente Vargas, Vargem Grande e Nina Rodrigues para lecionar no Curso de Formação de Professores, uma parceria entre a Universidade Federal do Maranhão e as Prefeituras mencionadas. Ademais, a pesquisa do mestrado em educação foi realizada com diretoras de escolas do Ensino Fundamental na cidade maranhense de Paço do

Lumiar. Minha opção de pesquisa privilegia também o interior, pois entendo que São Luís por concentrar o maior número de instituições da Educação Superior ainda detém mais pesquisas.

Sendo assim, em julho de 2015, comecei a procurar em São Luís pessoas que trabalharam como professora e diretora naqueles municípios. Minha mãe, Maria Aparecida Rodrigues Cardoso, que trabalhou como zeladora em escolas estaduais na cidade de Presidente Vargas, indicou-me os nomes das diretoras de Grupos Escolares nessa cidade. Fui aos municípios, conversei com a primeira diretora do Grupo Escolar Santa Luzia, professora Maria do Socorro Leite Sampaio, residente no município. Falei sobre a pesquisa e combinamos que retornaria no início de 2016 para realização da entrevista. A outra diretora do Grupo Escolar, professora Maria do Nascimento Abreu, reside em São Luís, fiz o mesmo procedimento e marcamos a entrevista para o início de 2016.

Em seguida, estive em Vargem Grande, na escola onde funcionou o Grupo Escolar Santos Dumont, conversei com a atual diretora, que indicou os nomes de algumas diretoras que trabalharam ali, são elas: Maria Eulina Portela Guimarães, Neide Braga, Maria do Socorro Machado, Maria da Paz, Maria Bernadete. Porém, a diretora atual não soube informar qual dessas foi diretora no Grupo Escolar e a Escola não tem documentos com essa informação. Ela acrescentou que deveríamos procurar uma das ex-diretoras, a professora Maria Eulina Portela. Esta, por sua vez, me disse que sua gestão na escola ocorreu no período de 1990 a 2000, acrescentou que as diretoras do Grupo Escolar, as professoras Neide Braga e Maria do Socorro Machado já são falecidas, quanto às outras, não soube informar. Conclui pela inviabilidade da pesquisa em Vargem Grande.

Fui até Itapecuru Mirim para localizar as ex-diretoras do Grupo Escolar Gomes de Sousa. Informaram-me que, em 2012, o governo do Estado do Maranhão e a prefeitura desse município assinaram um termo de cooperação técnica e financeira com vistas à municipalização do Ensino Fundamental, com isso a Unidade Escolar Gomes de Sousa, outrora Grupo Escolar, passou a nomear-se Unidade Integrada Manfredo Viana. Nesse dia, não consegui na Escola informações sobre as diretoras dos Grupos Escolares.

Depois, dos contatos iniciais, retornei ao Rio Grande do Sul para cursar as disciplinas do doutorado. Ao retornar ao Maranhão, no início de 2016, realizei as primeiras entrevistas com diretoras do Grupo Escolar Santa Luzia. A primeira delas ocorreu em 26 de fevereiro de 2016, na residência da professora Maria do Socorro Leite Sampaio, na cidade de Presidente Vargas, em uma tarde calorenta e chuvosa. A entrevista durou 2 horas, com uma interrupção, pois ao ser questionada sobre sua contribuição para a educação do município, a professora Socorro emocionou-se ao revisitar suas lembranças. Isso me remete ao que diz Bosi

(1994), ao lembrar o passado a pessoa não está descansando, por um instante, das lides cotidianas, não está se entregando fugitivamente às delícias dos sonhos: ela está se ocupando consciente e atentamente do próprio passado, da substância mesma da sua vida.

A segunda entrevista foi concedida pela professora Maria do Nascimento Abreu, no dia 5 de março de 2016, a entrevista durou 1 hora, não houve interrupções. Após as entrevistas, continuamos a conversa ainda sobre o trabalho das diretoras do Grupo Escolar, afinal o término da entrevista não significa o esgotamento do assunto. A esse respeito, retomo o pensamento de Bosi (1994, p. 39):

A memória é um cabedal infinito do qual só registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vivas recordações afloravam depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida no portão. Muitas passagens não foram registradas, foram contadas em confiança, como confidências. Continuando a escutar ouviríamos outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso um escutador infinito.

Após as duas primeiras entrevistas, voltei a Itapecuru Mirim, por meio de uma amiga, cheguei até a professora Sílvia Santana, ex-gestora do Centro de Ensino Gomes de Sousa, a partir do ano de 1995. Ela me disse os nomes das diretoras que atuaram na Instituição desde a criação do Grupo Escolar até se tornar Centro de Ensino, foram elas: Maria das Dores Tavares, Maria da Costa Rodrigues Lima, Antonieta, Teotônia Santos Ewerton, Anozilda Fonseca, Eliete Monteiro Lima, Maria do Rosário Amorim, Terezinha Soares Mamede, Zilda Mendes Vieira, Antônia Sampaio Silva, Maria das Dores Cardoso, Antônio de Pádua Bezerra, Sílvia Santana. Soube que a professora Anozilda dos Santos Fonseca, reside em São Luís, e uma amiga marcou a entrevista por duas vezes, mas foram desmarcadas, em decorrência do frágil estado de saúde da professora, que já está com 100 anos.

Busquei novos contatos e, por telefone, após várias tentativas, consegui realizar, no dia 16 de agosto de 2016, a primeira entrevista com a diretora do Grupo Escolar Gomes de Sousa, a professora Eliete Monteiro. A entrevista ocorreu em sua residência, em São Luís, e durou 1 hora.

Com respeito à cidade de Nina Rodrigues, estive naquele município em 4 de março de 2016, e a única diretora localizada do Grupo Escolar Gonçalves Dias reside em São Luís, fui ao seu encontro, expliquei sobre a pesquisa, porém ela não aceitou participar.

Às vezes, esse tipo de situação pode nos desencorajar, no entanto, sei que toda pesquisa envolve um grau de dificuldades, como diz Bourdieu (2006, p. 18), “nada é mais universal e universalizável do que as dificuldades”. Partindo dessa premissa, fui a outros municípios em busca de informações sobre diretoras. Estive em Timbiras, pois nessa cidade



funcionou o Grupo Escolar Maranhão Sobrinho, disseram-me que uma das diretoras do Grupo, a professora Maria da Graça Silva Sousa, residia em frente à Instituição. Fui até sua casa, no dia 5 de março de 2016, expliquei-lhe sobre a pesquisa e marcamos a entrevista para o dia seguinte. A entrevista ocorreu na manhã seguinte, em sua residência, a professora estava acompanhada de seu esposo e filha, esta nos mostrou alguns documentos pessoais da professora como o termo de posse. A entrevista durou 1 hora, a diretora falou, com alegria, sobre sua experiência no Grupo Escolar, sua formação escolar e profissional.

Ao realizar as entrevistas, deparei-me com diversos sentimentos expressos pelas diretoras. Nesse sentido, reporto-me a Santo Agostinho quando ele exalta a força da memória. Ele explica que ao recordar as emoções: desejo, alegria, medo e tristeza não se perturbava com nenhuma delas e que “talvez a lembrança tira da memória essas emoções como o ato de ruminar tira do estômago os alimentos.” (AGOSTINHO, 2002, p.224)

O levantamento continuou e os procedimentos de busca realizaram-se em conversas com pessoas da família, colegas de trabalho, do GEMGe, na igreja, enfim, em todos os lugares onde tive oportunidade de conversar sobre a pesquisa. E assim encontrei pistas, vestígios, caminhos da pesquisa. E nessa busca, visitei a cidade de Presidente Juscelino, no dia 18 de março de 2016, onde funcionou o Grupo Escolar Senador Vitorino Freire. Estive na Escola, fui recebida pela diretora que me disse o nome da primeira diretora, a professora Eleodória Jacinta Catanhêde. Ela reside em São Luís, mas sua irmã mora em uma cidade próxima à Presidente Juscelino, no município de Axixá. Fui até lá e tivemos a grande surpresa de encontrar com a professora Eleodória na casa de sua irmã. Expliquei o motivo da pesquisa e marcamos a entrevista para o dia seguinte. Porém, o encontro não se efetivou, em virtude de um pequeno acidente ocorrido na estrada, e logo no mês seguinte retornei ao Rio Grande do Sul. Mas havia deixado o roteiro de entrevista com a professora. Ela respondeu aos questionamentos e no mês de maio de 2016, retornei a Axixá, quando tive a oportunidade de continuar a entrevista.

Também me informaram sobre diretoras que atuaram em Vitória do Mearim, no Grupo Escolar Estado do Espírito Santo e em Icatu no Grupo Escolar Imaculada Conceição, uma das diretoras, a do primeiro Grupo, a princípio aceitou participar, mas por motivo de doença declinou do convite. Uma das diretoras do segundo Grupo não pôde me atender e após contatos telefônicos com um parente, a resposta foi negativa.

Não defini a quantidade de entrevistadas, pois, segundo Meihy (2005), na História Oral cada depoimento tem peso autônomo, ainda que se explique cultural e socialmente. Depois de visitar algumas cidades do interior e das dificuldades de localizar os sujeitos, decidi buscar diretoras que tinham trabalhado em São Luís. Em conversa com uma amiga, ela me falou de



sua tia que foi diretora no Grupo Escolar Sousândrade, em São Luís. Estive na residência da ex-diretora, porém, sua cunhada me disse que a mesma foi diagnosticada com Alzheimer<sup>13</sup>, por isso, não obtivemos seu testemunho. Mas sua cunhada me deu outro contato que me levou até à próxima entrevistada. A respeito do testemunho, Ricoeur (2007) explica que o mesmo constitui a estrutura fundamental de transição entre memória e a história.

A entrevista foi realizada no dia 31 de outubro de 2016, em São Luís, na residência da professora Eladir Lourdes Ferreira Pereira, ex-diretora do Grupo Escolar Sotero dos Reis, em São Luís, com pequenas interrupções, a entrevista durou quatro horas.

Após cinco meses em busca de novos contatos para localizar diretoras, por intermédio de uma amiga, consegui entrevistar a professora Maria das Graças da Silva Januário, ex-diretora do Grupo Escolar Estado do Mato Grosso, em São Luís. Depois de duas conversas, por telefone, estive em sua residência na tarde do dia 16 de abril de 2017. Cabe registrar, para efetivação do encontro, ela precisou reorganizar a agenda de cuidados destinados à sua mãe, que está com 101 anos.

Isso posto, iniciamos a entrevista às 17 horas, com término às 19h55. Após as explicações sobre os procedimentos para entrevista, a retomada da importância da pesquisa, a professora iniciou sua fala evidenciando sua insatisfação com os últimos acontecimentos no cenário político brasileiro. Logo de início me chamou a atenção sua expressão facial, depois de ter realizado cinco entrevistas, eu já me ponho a observar com mais atenção os gestos emitidos durante as conversas. Nesse sentido, reporto-me a Márquez (2003), para quem os gravadores são indispensáveis para recordar, porém não se deve descuidar do rosto do entrevistado, que pode nos falar mais que sua voz.

O contato para realização da oitava entrevista foi obtido pelo meu esposo, Kalib Machado de Carvalho. Em uma escola da rede estadual de São Luís, onde trabalha como professor, ele conversou com colegas e um deles se disponibilizou em me ajudar. Foi assim que entrei em contato, por telefone, com a professora Ivone Campos Matos, ex-diretora do Grupo Escolar Imaculada Conceição, na cidade de Icatu. A entrevista aconteceu na casa dela, no dia 31 de maio de 2017, com início às 9h30min e término às 11h.

No mês seguinte, precisei viajar para a cidade de Paulino Neves. Chegando lá, decidi saber onde funcionou o Grupo Escolar da cidade, que à época da temporalidade da pesquisa 1960-1970, se chamava Rio Novo e Pertencia ao município de Tutoia. Antes, porém, estive na Secretaria de Educação daquele município, onde me deram informações sobre o Grupo

---

<sup>13</sup> A Associação Brasileira Alzheimer (2017) explica que a doença se apresenta com perda das funções cognitivas: memória, atenção, orientação e linguagem.

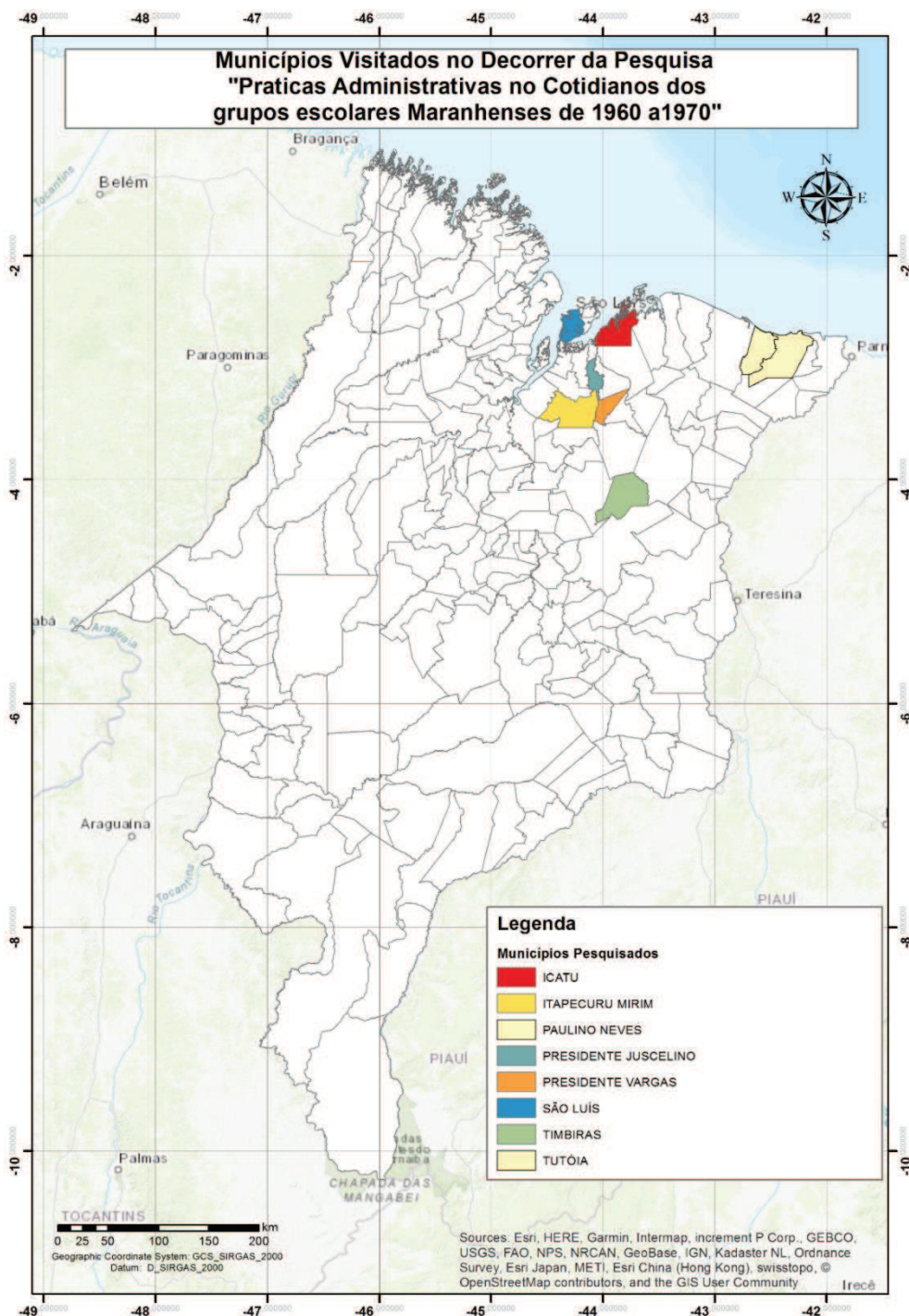
e indicaram-me a residência de sua primeira diretora. Estive no domicílio da professora Maria das Graças Costa Diniz, no dia 2 de junho de 2017, pela manhã. Expliquei-lhe as razões da visita, o tema e os objetivos da pesquisa, e sem relutância, ela me concedeu a entrevista no mesmo dia à tarde, com início às 15h45min e término às 16h55min. O quadro do Apêndice B mostra a duração das entrevistas.

Ao longo dos dois anos e meio da pesquisa, desenhei algumas trilhas entre o Maranhão e o Rio Grande do Sul. No Maranhão, os itinerários iniciavam da Capital para o interior, o retorno para São Luís e de São Luís para o Rio Grande do Sul. As viagens possibilitaram descobertas, desafios, aprendizagens e novos olhares sobre lugares desconhecidos e familiares.

O destaque para as viagens tem relação com as vivências das diretoras, que também tiveram que se deslocar a procura de emprego, a maioria delas deixou a Capital para trabalhar em cidades do interior maranhense, que diferente dos dias atuais, o deslocamento entre os lugares era muito demorado, por falta de infraestrutura, sobretudo das estradas e das condições de transporte. Nos parágrafos anteriores, a narrativa delimitou o meu percurso e agora mostro apenas no mapa, Figura 1, o meu percurso em solo maranhense.

O roteiro de viagem da pesquisa de campo começa em São Luís, em julho de 2015, em direção a Presidente Vargas e depois retorno a São Luís. Segunda viagem: saio da Capital para Itapecuru Mirim e retorno a São Luís. Terceira viagem: vou a Presidente Vargas e retorno à Capital. Quarta viagem: vou a Itapecuru Mirim e retorno a São Luís. Quinta viagem: sigo para Nina Rodrigues e retorno a São Luís. Sexta viagem: vou a Timbiras e retorno à Capital. Sétima viagem: sigo para Presidente Juscelino, passo por Axixá e retorno a São Luís. Oitava viagem: vou a Icatu e retorno à Capital. Nona viagem: sigo para Paulino Neves e retorno a São Luís, em 3 de junho de 2017.

Figura 1 – Municípios visitados durante a pesquisa



Fonte: adaptado de IMESC, 2018.

Em face desse itinerário, mesmo que apresente marcas de dificuldades, inerentes a todo processo de pesquisa, considero-me exitosa, uma vez que o processo de realizar nove entrevistas em dois anos, convencer mulheres a falarem sobre si, foi o maior desafio. Mas utilizei como argumento principal a exiguidade nos estudos sobre as mulheres professoras. Não obstante, preciso retomar os questionamentos de Perrot (2005, p. 26) e de outros

historiadores(as) sobre a história das mulheres: “Mulheres, quem somos nós? De onde viemos? Para onde vamos? Qual foi o nosso caminho neste mundo? Vocês nos ouvem?”. As diretoras de Grupos Escolares sabem o trajeto percorrido e nós o que sabemos sobre elas e o que fizeram?<sup>14</sup>

Além das entrevistas, levantei documentos das escolas que mostram um pouco sobre o funcionamento dos Grupos Escolares. Porém, nem todas dispõem de documentos do período estudado. Outra etapa da pesquisa consistiu em levantar documentos no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), o objetivo foi buscar dados sobre as ações governamentais para os Grupos Escolares. Para isso, recorri aos dispositivos legais, como leis, decretos, mensagens dos governadores. E, após a qualificação, correspondências de professoras e diretoras para os órgãos oficiais, como apresento no penúltimo capítulo.

Esse procedimento de buscar em diferentes fontes para entender as práticas administrativas nos Grupos Escolares respalda-se em Magalhães (2004), quando ele assegura que a história das instituições educativas acontece por aproximação e distanciamento do objeto e tomam por referência as memórias, o arquivo, a historiografia, visando a uma narrativa coerente que confira uma identidade histórica articulando materialidade, representação, apropriação.

Sendo assim, realizei nove entrevistas<sup>15</sup> com diretoras que trabalharam nos municípios de Itapecuru Mirim, Presidente Vargas, Presidente Juscelino, Timbiras, São Luís, Icatu e Tutoia, deles apenas Timbiras integra a Mesorregião Leste Maranhense, os demais compõem o Norte. Os Grupos Escolares são Gomes de Sousa, Santa Luzia, Senador Vitorino Freire, Maranhão Sobrinho, Sotero dos Reis, Estado do Mato Grosso, Imaculada Conceição e Alfredo Dualibe. Elas consentiram em divulgar seus nomes, conforme consta nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, no Apêndice D.

As concepções acerca da História variam, nesse estudo ela será tomada como mudança, a partir das contribuições da Escola dos *Annales*. Esta tem como legado o alargamento do campo histórico, por meio da inserção em seus estudos de práticas quotidianas e mentalidades comuns. Nela, as relações entre os sexos não foi a preocupação principal da corrente interessada nas conjunturas econômicas, mas ofereceu condições intelectuais propícias à incorporação da mulher como sujeito histórico (GONÇALVES, 2006).

---

<sup>14</sup> Nenhuma das entrevistadas escreveu algo sobre si, quem sabe a narrativa empreendida procure suprir essa lacuna pessoal. A esse respeito, amparo-me no literato maranhense Humberto de Campos (1983) para quem a história da sua vida constitui uma lição de coragem aos tímidos e de audácia aos pobres.

<sup>15</sup> Roteiro de Entrevistas – Apêndice C.

A história é também o fundamento principal do estudo, em virtude das seguintes razões explicadas por Chartier (2009): a história pretende dar uma representação adequada da realidade que foi e já não é. Nesse caso, o real é ao mesmo tempo o objeto e o fiador do discurso da história. Outro aspecto consiste na especificidade da história, dentro das ciências humanas e sociais, pois ela tem sua capacidade de distinguir e articular os diferentes tempos que se acham superpostos em cada momento histórico.

Cabe registrar, que para organizar a narrativa procurei apoio nas recomendações de Benjamin (2012) quando afirma que o dom do narrador é poder contar sua vida; o cronista que narra os acontecimentos, não distingue entre os grandes e pequenos, mas leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história; articular historicamente o passado não significa conhecê-lo tal como ele foi, mas apropriar-se de uma recordação. Por fim, a narrativa buscou responder, parcialmente, ao questionamento de Benjamin (2012, p. 2), ao nos indagar “Não existem, nas vozes a que agora damos ouvidos, ecos de vozes que emudeceram?” Diante disso, os elementos principais articuladores da narrativa foram: representações sobre as práticas administrativas. No entanto, entendemos que tais práticas não estão isoladas do currículo da Escola Normal Maranhense, do campo da Administração Escolar no Brasil, a literatura pedagógica e dos dispositivos legais para o ensino.

A pesquisa situa-se também no campo da História Cultural, o que segundo Burke (2008), não a torna melhor que as outras, mas é uma parte necessária do empreendimento histórico coletivo, pois essa abordagem nos dá uma contribuição indispensável à nossa visão da história como um todo.

Embora estrangeira no campo da história, minhas inseguranças são aos poucos minimizadas apoiadas no que falou o mesmo autor: A história cultural não é monopólio de historiadores. É multidisciplinar, assim como interdisciplinar; “em outras palavras, começa em diferentes lugares, diferentes departamentos na universidade – além de ser praticada fora da academia.” (BURKE, 2008, p. 170).

Outro conceito é o de memória, a esse respeito Le Goff (2003, p. 49) diz que “Tal como o passado não é a história, mas seu objeto, também a memória não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração da história”. Ao lado disso, Ricouer (2007) acrescenta que a memória é a convicção de não termos outro instrumento a respeito da referência ao passado, senão a própria memória. Acerca da memória, Bosi (1994, p. 47) esclarece:

[...] a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações. Pela memória, o passado não só vem



à tona das águas presentes, misturando-se com as percepções imediatas, como também empurra, ‘desloca’ estas últimas, ocupando o espaço todo da consciência. A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora.

A pesquisa sustentada na Memória e História Oral leva os iniciantes a algumas inseguranças, mas encontro suporte nos não neófitos quando explicam que as memórias são carregadas de imprecisões, incertezas, silêncios, esquecimentos e recordações enfáticas, datas imprecisas, mas também de convicções, de emoções e de vontade de ajudar a enxergar todas as ‘cores’ dessa trama (GRAZZIOTIN; ALMEIDA, 2012).

Sob essa perspectiva, a metodologia privilegiada, nessa investigação, apoia-se na História Oral, pois, como explica Ferreira (2012, p. xvi):

[...] como todas as metodologias, ela apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho -, funcionando como ponte entre teoria e prática. Esse é o terreno da história oral, o que a nosso ver, não permite classificá-la unicamente como prática. Mas, na área teórica, a história oral é capaz de suscitar, jamais de solucionar questões, isto é, elabora as perguntas, porém, não pode oferecer as respostas.

Ademais, a autora acrescenta: as soluções e explicações devem ser buscadas na historiografia e na teoria da história, em que se agrupam conceitos capazes de pensar os problemas metodológicos gerados pela pesquisa histórica.

Quem também apresenta a relevância da História Oral é Alberti (2013), segundo ela, qualquer tema contemporâneo e que ainda vivam aqueles(as) que têm algo a dizer sobre o assunto, é suscetível de ser estudado utilizando-a. Ela também explica que na História Oral ocorre a geração de documentos, por meio das entrevistas, que possuem uma característica singular, ou seja, são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado, o que leva o(a) historiador(a) a afastar-se de interpretações fundadas em uma rígida separação entre sujeito/objeto de pesquisa e a buscar caminhos alternativos de interpretação. Nesse sentido, a pesquisa com fontes orais apoia-se em pontos de vista individuais, expressos nas entrevistas, que são legitimadas como fontes, incorporando, desse modo, elementos e perspectivas às vezes ausentes de outras práticas históricas, porque tradicionalmente relacionados apenas a indivíduos, como a subjetividade, as emoções ou o cotidiano.

Para a realização das entrevistas procurei seguir as recomendações de Thompson (1992), quando ele diz que o(a) historiador(a) deve vir para entrevista para aprender, sentar-se ao pé do outro, disposto a aprender com os mais velhos, que viveram experiências as quais desconhecemos. Cabe ressaltar, o que disse Bourdieu (1997, p. 704) sobre a entrevista, depois

de anos de prática de pesquisa, ele explicou sob o risco de chocar os metodólogos rigoristas, que a entrevista pode ser compreendida uma forma de “exercício espiritual, visando a obter pelo esquecimento de si, uma verdadeira conversão do olhar que lançamos sobre os outros nas circunstâncias comuns da vida”. A disposição acolhedora que inclina fazer seus os problemas do pesquisado, a aptidão a aceitá-lo e a compreendê-lo tal como ele é. Além disso, devemos reconhecer a entrevista como forma de discurso e testemunho.

Outro cuidado no trabalho com a História Oral diz respeito às suas etapas explicadas por Meihy (2005) que consistem na elaboração do projeto, gravação, confecção do documento escrito, análise e devolução do produto.

Como dito, as escolhas dos sujeitos, dos municípios e dos Grupos Escolares não foram de todo realizados *a priori*, mas segui o primeiro critério de ligação com o território pesquisado. A esse respeito recorro à Haesbaert (2007), ao esclarecer que não há como definir o sujeito, o grupo, a comunidade, a sociedade sem ao mesmo tempo inseri-los num determinado contexto geográfico territorial, e o território é também movimento, ritmo, fluxo, rede, é, sobretudo, um movimento dotado de significado, de expressividade, ou seja, tem um significado determinado para quem o constrói e para quem dele usufrui. Outro critério foi a disponibilidade dos sujeitos da pesquisa, em alguns casos, as diretoras consentiram em participar, mas quando havia intermediação de familiares, geralmente, elas desistiam.

Eu desconheço os motivos das negativas em participar da pesquisa, mas por certo, encontrei-me diante de um problema ao qual eu poderia denominar como memória tutelada. Isso me remete também à questão da velhice, e encontro amparo nas palavras de Bosi (1994), ao explicar que na velhice, quando já não há mais lugar para aquele fazer, e não é o caso de todos os indivíduos que se encontram na velhice, é o lembrar que passa a permutar e assimilar o fazer. Lembrar agora é fazer, é por isso que o velho tende a sobrestimar aquele fazer que já não se faz. Pensando assim, creio ter perdido a oportunidade de aprender com a experiência de diretoras. Mas aquelas que consentiram participar da pesquisa serão apresentadas no próximo subitem, ao lado do lugar e o espaço de trabalho.

## **2.1 O lugar da História: Municípios, Grupos Escolares e Diretoras**

Fazem-se necessários alguns esclarecimentos quanto à divisão territorial brasileira, que se organiza em Unidades da Federação (UF), Mesorregião, Microrregiões e Municípios. As Unidades da Federação brasileira são 27, sendo 26 estados e um Distrito Federal, elas são autônomas com governo e constituição próprias, juntas constituem a República Federativa do

Brasil. Outro termo importante é o de Mesorregião, cuja organização segue alguns critérios: primeiro o processo social como determinante, o quadro natural, como condicionante e a rede de comunicação e de lugares, como elemento da articulação espacial. Tudo isso se articula para que a mesorregião tenha uma identidade regional, sua identidade é construída pela sociedade que ali se formou. Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), elas são utilizadas apenas para finalidades estatísticas, mas não se constituem entidades político-administrativas autônomas. As microrregiões apresentam especificidades quanto à organização do espaço, essas especificidades dizem respeito à estrutura de produção: agropecuária, industrial, extrativismo mineral ou pesca (IBGE, 1990 apud IBGE, 2016).

Por fim, o município é uma divisão autônoma da Unidade da Federação, são unidades de menor hierarquia, dentro da organização político-administrativa brasileira. Os municípios são criados por meio de leis ordinárias das Assembleias Legislativas, sancionadas pelo Governador. Eles se constituem do distrito sede, que compreende a zona urbana e dos distritos ou zona rural ao seu entorno (IBGE, 2016).

Sobre a regionalização maranhense, os autores que nos apoiam são Feitosa e Trovão (2006). Para eles, a regionalização do Maranhão obedeceu a diversos aspectos teóricos e metodológicos que representaram determinados períodos da história do Brasil e maranhense.

Segundo eles, a regionalização trata da divisão de um território em regiões e as primeiras divisões do território maranhense foram realizadas durante o Período Colonial, com a instituição em Capitânicas Hereditárias. Em 1621, foi instituído o Estado Colonial do Maranhão, perdurando até 1652, quando foi extinto e suas capitânicas consideradas autônomas. O Estado Colonial do Maranhão foi dividido em duas Capitânicas Gerais, a do Maranhão e a do Grão-Pará. Em 1654, a divisão anterior foi restabelecida com a criação do Estado Colonial do Maranhão e Grão-Pará, com a capital em São Luís e incorporando a capitania do Piauí, que pertencia ao Estado do Brasil. Mas, em 1751, foi realizada nova divisão, com a mudança de denominação para Estado Colonial do Grão-Pará e Maranhão, transferindo-se a capital para a cidade de Belém.

Em 1772, o Estado do Grão-Pará foi dividido e deu origem aos estados do Maranhão e Piauí, com a capital em São Luís, e do Grão-Pará, permanecendo a capital em Belém. O Estado do Maranhão e Piauí reunia as capitânicas de mesmo nome e permaneceu até 1811, quando foi conferida autonomia à Capitania do Piauí e instituído o Estado Colonial do Maranhão, o qual recebeu a denominação para Estado do Maranhão, o que permaneceu até a independência.



No período imperial, o Estado do Maranhão passou à denominação de Província do Maranhão, com a proclamação da República, foi restabelecida a denominação de Estado do Maranhão. Ao longo desse período da Colônia até a República, as divisões regionais que compartimentaram o território maranhense foram decorrentes de interesses político-administrativos. Durante a República, até o momento, apenas uma divisão regional teve caráter político, embora com justificativa técnica. Com tal motivação, o Estado do Maranhão foi dividido em 18 Gerências Regionais.

A primeira divisão regional do Maranhão, sustentada em critérios técnicos relacionados ao planejamento do desenvolvimento foi elaborada por Mário de Aguiar Pires Leal, em 1970, para a Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA). Considerou-se o quadro natural do Estado, foram delimitadas 7 regiões ecológicas com as respectivas características fisiográficas e socioeconômicas, quais sejam: Litoral, Baixada, Cocais, Cerrado, Chapadões, Planalto e Pré-Amazônica.

Em âmbito federal, o IBGE, em 1970, dividiu o Brasil em macrorregiões, mesorregiões e microrregiões. O Maranhão, por sua vez, foi dividido em 5 mesorregiões e 21 microrregiões geográficas. As mesorregiões são: Norte Maranhense, Sul Maranhense, Leste Maranhense, Centro Maranhense e Oeste Maranhense, conforme Figura 2.

**Figura 2 – Mapa das Mesorregiões**



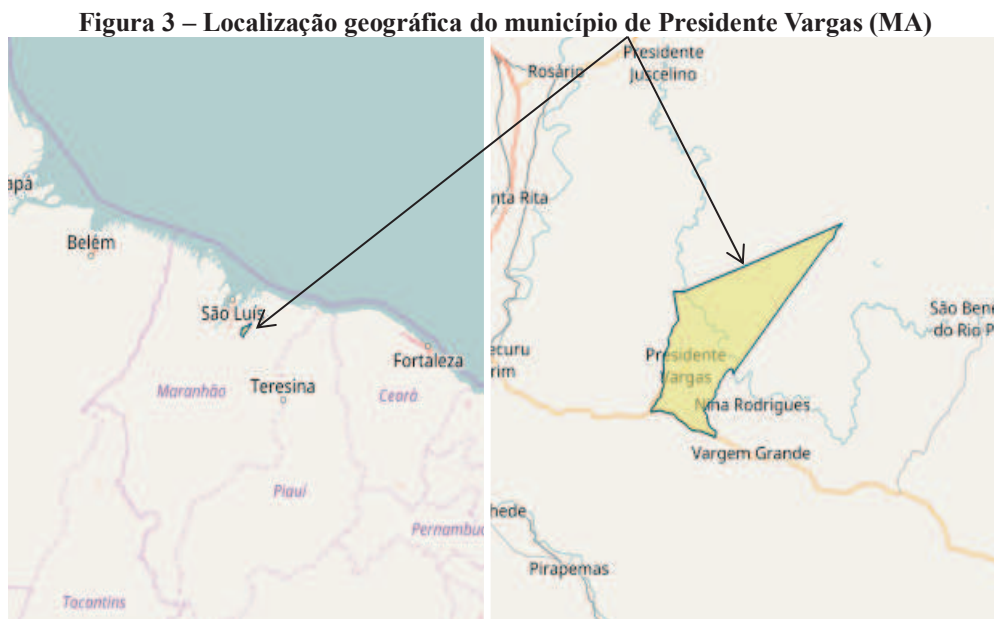
Fonte: BAIXAR MAPAS, 2017.

Em 1912, o estado possuía, o que se pode denominar, levando-se em conta as condições de vila de determinadas freguesias, 54 municípios, mas em 1959, já possuía 88, o que segundo Feitosa e Trovão (2006) correspondia a um aumento de 62,5%. Atualmente, o estado possui 217 municípios, conforme Apêndice E.

Dos 217 municípios atuais, elegi para a pesquisa: Presidente Vargas, Timbiras, Presidente Juscelino, Itapecuru Mirim, São Luís, Icatu e Tutoia. Na próxima seção, faço suas apresentações, ao lado das escolas e diretoras.

#### a) Presidente Vargas

O município foi criado pela Lei nº 2.376, de 9 de junho de 1964. Quanto aos aspectos físicos, tem altitude de 45 metros e dista 166 quilômetros da capital maranhense. Limita-se ao Norte com Presidente Juscelino; ao Leste com São Benedito do Rio Preto; ao Sul com Nina Rodrigues e ao Oeste com Itapecuru Mirim (Figura 3).



Fonte: IBGE, 2017a.

Sua população estimada em 2016, segundo dados do IBGE, é de 11.391; em 2010 era de 10.717. Essa população na década de 1970 era de 6.264 habitantes, destes 660 no setor urbano e 5.604 no rural. Nessa década, das atividades econômicas desenvolvidas, 2.875 ligavam-se ao setor primário, 8 no secundário e 106 no terciário (IBGE, 2016; CARDOSO, 2001).

Informações sobre a história da cidade estão relatadas no *site* da prefeitura. Consta que em 1829, o senhor Mário Francisco Frazão Mendes, adquiriu a fazenda Santa Luzia onde fixou residência e dedicou-se, principalmente, à criação do gado bovino. Outras famílias foram

atraídas para lá, entre as quais a de Pedro José Frazão, conhecido como Pedro Daréu, que instalou um comércio de tecidos e gêneros alimentícios. Sua prosperidade econômica granjeou popularidade, tornando-se representante do lugar que passou a ser conhecido como Santa Luzia do Daréu (PORTAL PRESIDENTE VARGAS, 2017).

Em 1962, o vereador Wladimir Barbosa Uchôa, representante do povoado na Câmara Municipal de Vargem Grande, liderou o movimento de emancipação política do povoado, tendo alcançado êxito com a homologação da lei mencionada, desmembrando-se de Vargem Grande (PORTAL PRESIDENTE VARGAS, 2017).

Na década de 1970, dispunha de uma pensão, uma agência dos Correios, 1.184 propriedade agrícolas, 19 estabelecimentos comerciais, duas farmácias, dois bares, 21 professores. (REIS, 1980)

O Grupo Escolar Santa Luzia, localizado na Avenida Pedro Daréu, no município de Presidente Vargas, foi criado em 1970. Recém-construído, funcionava nos três turnos, pela manhã e à tarde o curso primário com as quatro turmas e à noite funcionava o Ginásio Bandeirantes. Em 1968, seria implantado o Projeto Bandeirante, “objetivando, inicialmente, suprir a falta de ginásios em cerca de 25% dos municípios maranhenses, percentual que deveria crescer ano a ano, tanto é que atingiria, em 1971, 91 dos 130 Municípios do Estado”. (PINTO, 1982, p. 162)

Foi o primeiro prédio escolar construído no município, e oferecia as condições físicas e materiais para o trabalho, a princípio eram quatro salas de aula, dois banheiros, a cantina e a secretaria. A Foto 1 mostra a imagem atual do prédio, pois não tivemos acesso a outras. Mas fui informada que a fachada do prédio do Grupo Santa Luzia foi mantida.

**Foto 1 – Prédio do Grupo Escolar Santa Luzia, Presidente Vargas, MA [2016]**



Fonte: A autora, 2016.

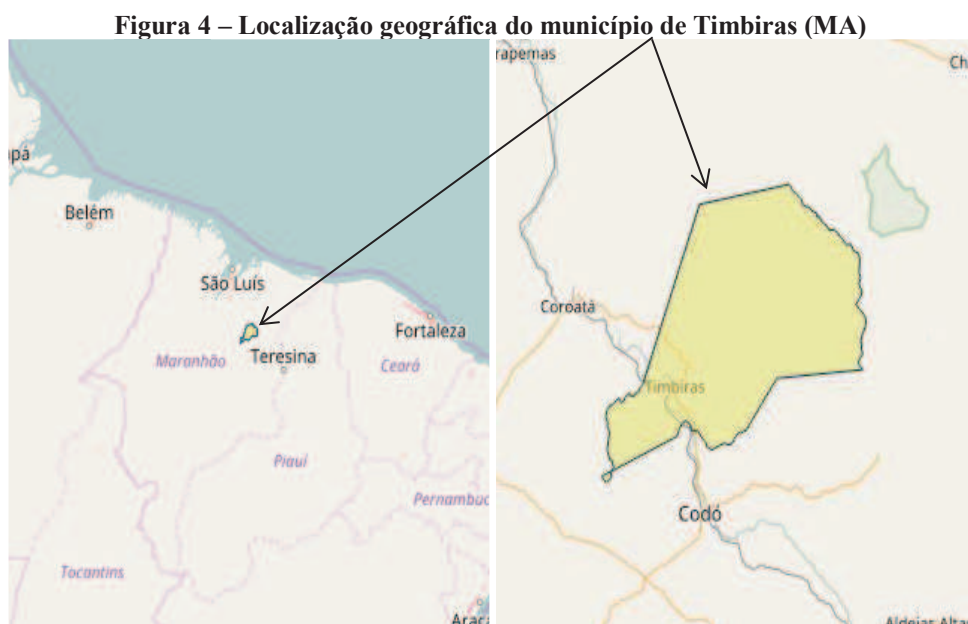
No entorno do prédio estão comércios, agência dos Correios, Igreja Católica (uma das primeiras edificadas na cidade), Clube Recreativo e a sede da Prefeitura. Cabe mencionar que, atualmente, funciona no prédio a Escola Municipal Wladimir Barbosa Uchôa e a Escola Santa Luzia foi transferida para outro espaço, e também atende alunos(as) do Ensino Fundamental.

Duas das diretoras entrevistadas trabalharam no Grupo Escolar, a primeira delas foi a professora Maria do Socorro Leite Sampaio, fez Curso Normal no Instituto de Educação do Maranhão, concluindo em 1969 e assumiu o cargo de diretora em 1970, permanecendo até 1976. Uma frase marcante dita por ela na entrevista foi “*Tudo era no Grupo*”, isso me fez pensar na importância que a escola teve no município, como veremos adiante.

A segunda diretora a ocupar o cargo na Instituição foi Maria do Nascimento Ferreira Abreu, fez o Curso Normal na Escola Municipal Luís Viana, concluindo-o em 1970. Ocupou o cargo de 1977 até 1980.

#### b) Timbiras

O município tem área de 1.233,3 quilômetros quadrados. Limita-se ao Norte com o município de Vargem Grande, ao Leste ao de Chapadinha, ao Sul ao município de Codó e ao Oeste ao de Coroatá. Dista da capital maranhense 184 quilômetros (Figura 4). Seu principal acidente geográfico é o rio Itapecuru, que banha o município numa extensão de 24 quilômetros (CARDOSO, 2001).



Fonte: IBGE, 2017a.

Timbiras foi povoada por famílias de portugueses atraídas pelo solo fértil. Em 1838 o lugar era conhecido por Urubu, perdeu a denominação entre 1895 e 1900, com a chegada dos padres capuchinhos, que optaram por chamá-lo de Monte Alegre. E o topônimo foi mudado para Timbiras, em 1943, por força do Decreto-Lei nº 820, de 30 de dezembro (CARDOSO, 2001).

O território municipal constituiu-se pelo desmembramento do 6º Distrito Policial do município de Codó e reduzida parte do de Coroatá. Mas se conta, desde 1918, o desenvolvimento de sua população, produção e comércio, passando a apresentar condições para a vida política e administrativa.

Foi elevada à categoria de vila e de município pela Lei Estadual nº 921, de 5 de abril de 1920, e designado pelo Decreto-Estadual nº 301, de 14 de maio daquele ano, o dia 7 de setembro para ser instalado. Aos(Às) filhos(as) da terrinha dá-se o gentílico timbirense. Suas principais atividades econômicas são a produção de amêndoas de babaçu e agricultura (CARDOSO, 2001).

Na década de 1970, o município dispunha de energia elétrica, 3 farmácias, 4 bares, uma agência dos Correios, 2 médicos, 2 auxiliares de enfermagem, 100 professores, 60 escolas de 1º grau, uma de 2º grau, uma escola de formação de professores e uma rodovia estadual (REIS, 1980).

**Foto 2 – Escola Agrupada: Timbiras, MA [19--?]**



Fonte: IBGE, 2017b.

**Foto 3 – Escola rural: Timbiras, MA [19--?]**



Fonte: IBGE, 2017b.

Localizei essas imagens da Escola Agrupada (Foto 2) e Rural de Timbiras (Foto 3), as fontes não são precisas quanto à década do século XX. Conheci uma senhora que estudou na escola agrupada da imagem, foi ela quem me disse o nome da diretora do Grupo Escolar.

O Grupo Escolar Maranhão Sobrinho, em Timbiras, fundado em 23 de fevereiro de 1945, no mandato do então prefeito Abimael Esser Bezerra Ribeiro (1944-1945). A escola está

localizada na Avenida Urbano Santos, nº 913, no Centro de Timbiras. Em seu entorno funcionam outras escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio, Prefeitura, hotel, farmácias, praça, bancos, comércios, lanchonetes e o prédio da Igreja Católica, um dos mais antigos da cidade, assim como a delegacia.

A instituição recebeu o nome em homenagem ao escritor e jornalista, um dos fundadores da Academia Maranhense de Letras, José Américo Augusto Olímpio Cavalcante dos Santos Maranhão Sobrinho (1879-1915) (MARANHÃO, 2015a).

Atualmente, o prédio conta com cinco salas de aula, uma secretaria, uma cantina, três banheiros, uma pequena quadra, e uma sala de professores(as) improvisada com divisórias. Atende 401 educandos, destes 178 no turno matutino, 183 no vespertino e 40 no noturno. E possui no total 23 funcionários distribuídos da seguinte forma: uma diretora, 3 agentes administrativos, 2 coordenadoras, 15 professores, 7 auxiliares operacionais de serviços diversos (3 pela manhã, 3 à tarde e 1 à noite), dos sete apenas dois são concursados. Na Foto 4, vemos o estado atual da instituição.

**Foto 4 – Prédio do Grupo Escolar Maranhão Sobrinho: Timbiras, MA [2016]**



Fonte: A autora, 2016.

A primeira diretora do Grupo Dica Pereira faleceu, mas consegui entrevistar a segunda, Maria da Graça Silva Sousa. Ela concluiu o Curso Normal em 1958, no ano seguinte ingressou no Grupo Escolar como professora e como diretora em 20 de maio de 1968. Acerca do seu trabalho na escola, ela sintetiza “*fizemos tanta coisa bonita*”.



### c) Presidente Juscelino

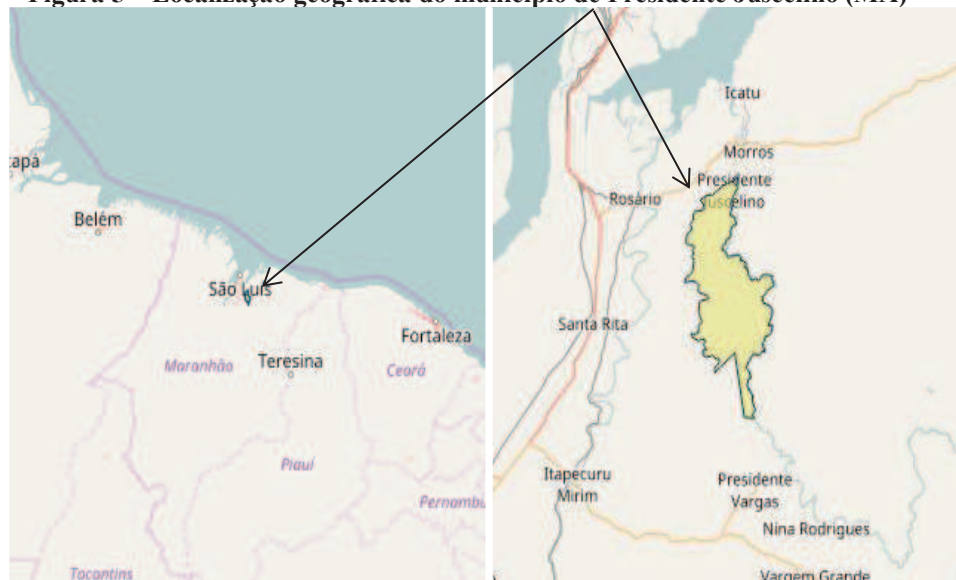
O município foi criado pela Lei nº 2.372, de 9 de junho de 1964, desmembrado do município de Axixá. Situa-se à margem esquerda do rio Munim, distante 138 quilômetros da capital maranhense. Ao Norte, confina com o município de Axixá, ao Leste há o rio Munim, ao Sul limita-se com os municípios de Itapecuru Mirim e Presidente Vargas, ao Oeste confina com os municípios de Santa Rita e Rosário, conforme Figura 5 (CARDOSO, 2001).

Na década de 1970, a população era estimada em 6.094 habitantes. A principal atividade econômica era a agricultura, com os seguintes produtos: arroz, milho, mandioca, feijão (CARDOSO, 2001).

Em 1970, o município dispunha de energia elétrica, uma agência dos Correios, um hotel, um restaurante, um médico, um auxiliar de enfermagem, 14 estabelecimentos industriais, 1.297 propriedades agrícolas, uma biblioteca, 23 escolas de 1º grau e 41 professores (REIS, 1980).

O Grupo Escolar Senador Vitorino Freire foi fundado em 1953, na administração do prefeito João Clímaco de Almeida. Nomeava-se Escola Reunida Senador Vitorino Freire, no período de 1953 a 1967, e de 1968 a 1980 era Grupo Escolar Senador Vitorino Freire. A razão do nome deve-se a homenagem prestada ao político e jornalista pernambucano, Vitorino de Brito Freire (1908-1977) (MARANHÃO, 2015b).

**Figura 5 – Localização geográfica do município de Presidente Juscelino (MA)**



Fonte: IBGE, 2017a.

A instituição situa-se na Rua Castelo Branco, s/n, Centro de Presidente Juscelino. Próximos à Escola há praça, comércios, Igreja Nossa Senhora da Conceição, Rio Munim,

escolas e prefeitura. Atualmente, funciona nos três turnos, oferta Ensino Fundamental e Médio, é a única do município que oferta esse nível de ensino vinculado à rede estadual.

Sua estrutura inicial era de 3 salas de aula, uma secretaria, uma cantina, dois banheiros, um pátio, um corredor. Hoje possui cinco salas de aula, uma secretaria, uma diretoria, uma sala de professores, um pátio, uma cozinha, três banheiros, um laboratório de informática. Para suprir a demanda, conta com sete salas de aula anexas que funcionam no turno noturno em um prédio municipal. A escola atende atualmente 877 alunos, destes 250 no Ensino Fundamental e 627 no Ensino Médio.

Nas imagens abaixo, há dois registros da escola, a primeira delas (Foto 5) não se pode precisar a década do século XX, e a segunda (Foto 6) é mais recente, data de 2016.

**Foto 5 – Escola Senador Vitorino Freire: Presidente Juscelino, MA [19--?]**



Fonte: IBGE, 2017b.

**Foto 6 – Prédio do Grupo Escolar Senador Vitorino Freire: Presidente Juscelino, MA [2016]**



Fonte: A autora, 2016.

Nota-se que houve poucas mudanças na fachada e o prédio ainda é pequeno para atender a demanda.



A primeira diretora da Instituição foi Eleodória Jacinta Cantanhêde. Ela estudou na Escola Normal de Morros e se formou em 1960. Em 1963, tornou-se diretora, cargo ocupado até 1993, quando se aposentou. Sobre o período em foi diretora, ela nos disse: “*foi um período de muito trabalho e de realizações*”. Não foi difícil localizá-la para marcarmos uma entrevista, porque é uma pessoa conhecida na cidade e também patrona de uma escola no lugar.

#### d) Itapecuru Mirim

É uma das principais cidades da mesorregião Norte. Acerca de sua história, Cardoso (2001) relata que em 25 de agosto de 1768, *el-rei* D. José fez saber ao governador do Maranhão que os residentes da ribeira do Itapecuru lhe solicitaram, em 12 de setembro do ano anterior, alvará de confirmação da vila, que ali fundou por ordem régia o desembargador Manoel Sarmiento, e das datas de terras e privilégios concedidos na mesma ocasião, e por isso ordenava que, ouvindo o parecer do procurador da fazenda e do ouvidor, por escrito lhe enviasse a ordem que houve por tal criação.

Em 6 de agosto de 1769, respondeu o governador Joaquim de Mello e Póvoas:

Que da resposta do ouvidor se vê que nunca houve ordem de Sua Majestade para se criar aquela vila, mas que era útil essa criação por ser a ribeira mui bem povoada e com bons homens capazes de ocupar os cargos.

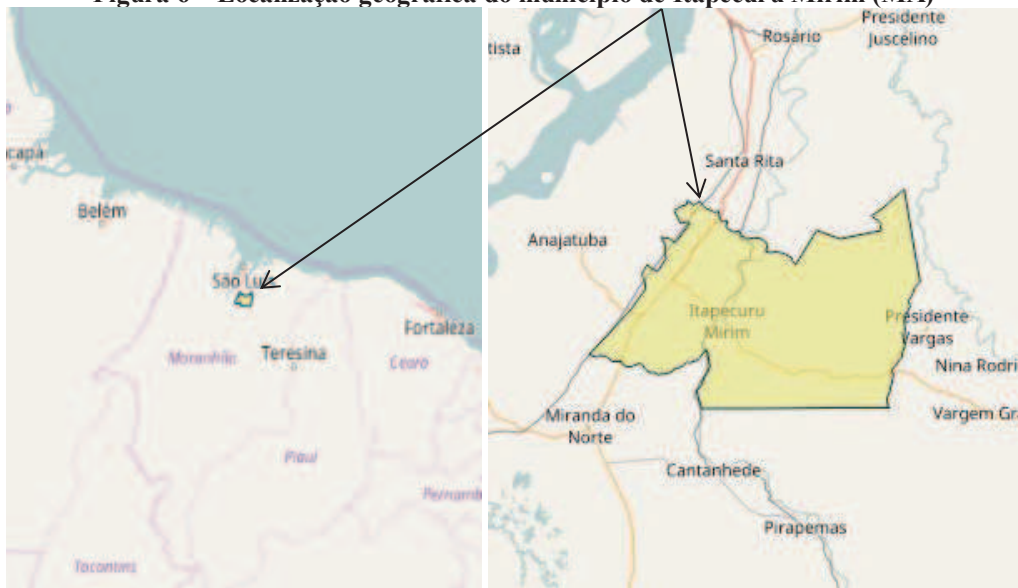
Sem andamento algum ficaram tão bons desejos, até que pela provisão régia de 27 de novembro de 1817, Dom João fez saber ao ouvidor da comarca do Maranhão, que sendo obrigado José Gonçalves da Silva, fidalgo da Casa Real, pela mercê que lhe fez, a fundar, à sua custa, uma vila em terras que possuía nessa capitania, e atendendo ao que ele e os moradores do Itapecuru lhe representaram, havia por bem, ‘sem embargo de não possuir ele terreno próprio nesse lugar, consentir que ali verificasse a vila que devia fundar, comprando ou aceitando as terras necessárias que lhe oferecessem os moradores.’

Ordenou que, depois de estarem ali 30 casais brancos e prontas as casas da câmara, cadeia e mais oficinas e outras despesas, fosse lá fundar a vila. Do termo de obrigação assinado por seu procurador Antônio Gonçalves Machado, em 30 de outubro de 1818, vê-se que por si e seus herdeiros se obrigada a cumprir todas as condições a respeito de casas da câmara, cadeia e mais oficinas, assim como a estabelecer os trinta casais de habitantes determinada por aquela provisão régia.

O município de Itapecuru-Mirim, que por provisão régia de 21 de julho de 1870 foi elevado à categoria de cidade, também tornou-se sede da Paróquia de Nossa Senhora das Dores (CARDOSO, 2001, p. 251-253).

Quanto aos aspectos físicos, o município limita-se ao Norte com o município de Santa Rita, ao Leste com o de Presidente Vargas, ao Sul com o de Cantanhede e o de Miranda do Norte, e ao Oeste com o município de Anajatuba (Figura 6). Ocupa uma área de 1.186,2km<sup>2</sup>, dista da capital maranhense em 96 quilômetros.

**Figura 6 – Localização geográfica do município de Itapecuru Mirim (MA)**



Fonte: IBGE, 2017a.

Aos habitantes da terra dá-se a designação gentílica de itapecuruenses. A razão do nome da cidade atribui-se a composição dos termos ITA – pedra; PE – caminho, via; CURA, CURATEN – muita, influência; ou seja, caminho de muita pedra ou inçado de pedras; MIRIM significa pequeno em tupi-guarani. Quanto à atividade econômica, a produção extrativista encontra no babaçu seu maior apoio (CARDOSO, 2001).

Em 1970, o município dispunha de energia elétrica, uma agência dos Correios, dois bancos, 4 hotéis, 10 restaurantes, 60 aparelhos de telefone, dois hospitais, um posto médico, 7 médicos, 26 leitos, 7 farmácias, dois veterinários, dois dentistas, um jornal, 3 escolas de 2º grau, 134 de 1º grau, 296 professores, uma biblioteca, um cinema, uma associação cultural, um culto católico, um evangélico, um espírita, meios de transporte, ferrovia, uma rodovia federal (REIS, 1980).

O Grupo Escolar foi assim nomeado em homenagem ao ilustre filho da terra de Itapecuru Mirim, Joaquim Gomes de Sousa, nascido na sede da Fazenda Conceição, em 15 de fevereiro de 1829, filho de fazendeiros, iniciou os estudos em São Luís, continuou na cidade pernambucana de Olinda, em seguida no Rio de Janeiro, onde ingressou no 1º Batalhão de Artilharia da Escola Real Militar. Depois defendeu sua tese de doutoramento em Ciências Físicas e Matemática. Destacou-se também no cenário político, vindo a falecer em Londres em 1864 (SANTIAGO; SANTOS, 2011).

De acordo com as autoras, a instituição foi instalada no município maranhense de Carolina e transferida para Itapecuru Mirim em 1933, por iniciativa do Coronel Comandante do 24º Batalhão de Caçadores, Álvaro Jansen Serra de Lima, que à época ocupava o cargo de

interventor federal e a proposta obteve o respaldo da Diretoria Geral da Instrução Pública Estadual.

Na primeira década de sua instalação, a escola funcionava em espaços improvisados, a concretização de um prédio adequado para atender as necessidades educacionais ocorreu em 1946, na gestão do Interventor Saturnino Belo e do Prefeito do município Abdala Buzar Neto.

Segundo consta em um relato colhido por alunos(as) da escola, no ano de 2001, participaram da construção do primeiro prédio os carpinteiros José Serafim, responsável pelo teto e José Domiciano Siqueira, fez as portas e janelas. A estrutura física era de cinco salas e um pátio. A fim de elevar a qualidade do ensino, foram adquiridos livros, cadeiras, quadros negros, também foram contratadas normalistas formadas pela Escola Normal de São Luís, entre elas Maria Celeste Nogueira da Cruz, Anozilda dos Santos Fonseca, Teotonia Sanches Ewerton e Maria das Dores Tavares (SANTIAGO; SANTOS, 2011).

Por ocasião do ato de inauguração do prédio, a professora Anozilda Santos Fonseca proferiu um discurso como se ler no trecho abaixo:

Exmo. Sr. Interventor Federal  
Exmas. Autoridades  
Meus senhores, minhas senhoras, colegas e caros alunos.  
Traduzindo os sentimentos de minhas colegas, que compõem o corpo docente deste grupo, que tão festivamente é hoje inaugurado, quero aqui formular à terra Itapecuruense e ao seu povo, em particular, os votos de louvor por tão auspicioso acontecimento. Inaugura-se, hoje, nesta cidade, o Grupo Escolar Gomes de Sousa (AZEVEDO, 2011, p.7-8).

Pelo que se nota, a fundação do Grupo Escolar Gomes de Sousa foi um marco na história de Itapecuru Mirim, até hoje, ao conversarmos com pessoas que ali estudaram, o tempo no Grupo é lembrado com saudade. Uma perda lamentada pelos que por ali passaram foi sua extinção em 2012, pois o Estado do Maranhão e o município firmaram um termo de cooperação técnica para municipalização do ensino fundamental, culminando com a extinção da instituição.

Atualmente, funciona no prédio do antigo Grupo a escola de ensino fundamental Unidade Escolar Professor Manfredo Viana e o primeiro nome da escola não foi mantido. A esse respeito, o jornalista Bendito Buzar se ressentiu profundamente:

Pelo convênio, o governo transferiu ao município a gestão de imóveis, matrículas de alunos e recursos financeiros para a manutenção das escolas que faziam parte de sua estrutura organizacional.  
No bojo desse convênio, uma triste notícia para os itapecuruenses: o desaparecimento do Grupo Escolar Gomes de Sousa, que ao longo de oitenta anos, prestou inestimáveis e relevantes serviços à comunidade, educando numerosas gerações e possibilitando o ingresso de dezenas de alunos em estabelecimentos de nível médio e superior de onde saíram qualificados para o mercado de trabalho (BUZAR, 2012, n.p.).

O prédio onde funcionou o Grupo localiza-se próximo ao Rio Itapecuru Mirim, Prefeitura, campus da Universidade Estadual do Maranhão, Câmara Municipal, bancos, hotel, praças, quartel do corpo de Bombeiros, ao Fórum. A Foto 7 traz a imagem do prédio do Grupo Escolar no século XX.

**Foto 7 – Grupo Escolar: Itapecuru Mirim, MA [19--?]**



Fonte: IBGE, 2017b.

Uma das primeiras diretoras da Escola foi Eliete Monteiro Lima, professora normalista formada pelo Instituto de Educação do Maranhão, na década de 1950. Assumiu a direção do Grupo em 1962. Sobre a instituição, ela ressaltou que usufruía de prestígio na sociedade.

#### e) São Luís

A capital maranhense, também denominada de Upaon-Açu (Ilha Grande) pelos nativos tupinambás que lá viviam em 1612, quando aqui ancoraram franceses comandados pelos fidalgos Daniel de La Touche e François de Rasily, estiveram na Ilha com a missão de fundar a França equinocial.

De Upaon-Açu passou a nomear-se São Luís em homenagem ao rei infante Luís XII, da França. Os franceses foram expulsos pelos portugueses e espanhóis em 1615. São Luís foi novamente ocupada, dessa vez por holandeses, entre 1641 a 1644, sendo expulsos por portugueses. A cidade localiza-se a 2 graus ao Sul do Linha do Equador. (CARDOSO, 2001). A Figura 7 mostra sua localização geográfica.

**Figura 7 – Localização geográfica do município de São Luís (MA)**



Fonte: IBGE, 2017a.

São Luís possui área de 518 km<sup>2</sup>, de clima semitropical, destacam-se as cadeias hidrográficas do Bacanga, Anil, Munin e outros. É uma capital que guarda as características da colonização portuguesa em sua arquitetura. Em 1970, sua população era de 461.619 habitantes, sendo 425.827 na zona urbana e 35.792 na zona rural. Despontam no cenário cultural os literatos Josué Montello (1917-2006), Ferreira Gullar (1930-2016), Bandeira Tribuzi (1927-1977) e outros. É a única capital brasileira que não nasceu lusitana (REIS, 1980).

O processo de industrialização no Estado do Maranhão ampliou-se na década de 1970 quando o Maranhão incorporou à sua economia, predominantemente baseada na pecuária extensiva e na economia camponesa tradicional, grandes projetos industriais, instalados em São Luís, como o Distrito Industrial, o Projeto Ferro Carajás, que associou obras de infraestrutura rodoviária, ferroviária (Ferrovia Carajás) e portuária (Porto do Itaqui), deram visibilidade ao estado, tornando-o um polo competitivo para escoamento da produção nacional (PEREIRA; CORONEL, 2013).

Selecionamos dois Grupos Escolares em São Luís. O Grupo Escolar Sotero dos Reis, localizado a Rua de São Pantaleão, Centro da capital maranhense. Próximos à Escola há a Santa Casa de Misericórdia e outros hospitais de atendimento de urgência e pediátrico, a Igreja de São Pantaleão, supermercados. Ele foi fundado em 1937, em seu terreno funcionou no século XIX um cemitério de propriedade de ingleses não católicos e financiado pela Coroa Britânica. Lá foram sepultados cerca de 242 corpos e até a década de 1970, alguns túmulos poderiam ser vistos no local. O patrono da escola foi Francisco Sotero dos Reis, professor autodidata que

escreveu a obra *Pastillas De Grammatica Geral*. Foi inspetor do Liceu Maranhense e professor de gramática latina (CAMARÃO, 2018).

A Escola mantém um *blog* com informações sobre sua história. Consta que a instituição funcionava em três turnos, matutino denominava-se Unidade Escolar Almeida Oliveira, turno vespertino Unidade Escolar Sotero dos Reis, e noturno Unidade Escolar Enedina Leite. Posteriormente a Escola passou a ter apenas um nome: Unidade Escolar Sotero dos Reis. Até 1982 o prédio abrigava a Escola sede e um anexo, tendo como diretores a Professora Cleomar e a Professora Jacira. Em 1983, a Escola foi unificada, estando a professora Rosa Amélia na direção, não foram localizados registros das suas primeiras diretoras.

Em 1997, a Escola iniciou o ensino de 5ª e 6ª séries e respectivamente nos anos seguintes, 7ª e 8ª séries nos turnos matutino e vespertino, e, no noturno, o Programa de Ensino Supletivo, tendo como diretora a professora Maria Regina Xavier Pinheiro. Em 2004, assumiu a direção da escola o professor Jorge Luís dos Santos Pereira.

Durante esses anos, já passou por várias reformas, e atualmente está em curso uma reforma iniciada em 2010. Devido a sua importância para o conjunto arquitetônico de São Luís, seu prédio foi tombado como patrimônio histórico. Quanto à sua estrutura física, possui dezesseis salas de aula, sendo uma dedicada a alunos especiais, uma biblioteca, um laboratório de informática, sala de professores, secretaria, diretoria, sala de direção adjunta e supervisão, uma cozinha, um refeitório e dispensa. Hoje, ela atende 890 alunos(as) do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos. (U. I. SOTERO DOS REIS, 2009).

A Foto 8 foi tirada em 2017 e mostra o prédio do Grupo Escolar Sotero dos Reis. É um prédio imponente, amplo, sua arquitetura nos remete aos primeiros Grupos Escolares, que usufruíam de prestígio em meio às pequenas escolas, entre elas as agrupadas.

A diretora entrevistada que atuou no Grupo foi Eladir Lourdes Ferreira Pereira, estudou no Instituto de Educação do Maranhão, formando-se em 1958. Cursou Filosofia, Letras e Pedagogia, especializou-se em Inspeção Escolar e Estatística. Acerca do seu trabalho na escola, ela destaca seu completo envolvimento com as famílias, os(as) alunos(as), até porque, ela nasceu no mesmo bairro onde funciona a instituição e isso favoreceu essa aproximação.



**Foto 8 – Prédio do Grupo Escolar Sotero dos Reis: São Luís, MA [2017]**



Fonte: A autora, 2017.

A segunda instituição foi o Grupo Escolar Estado do Mato Grosso, fundado em 1964, quando o Maranhão era governado por Newton de Barros Bello (1961-1966). O governador decidiu homenagear alguns estados da federação brasileira, nomeando escolas pelos nomes dos estados.

Ao longo dos seus 54 anos de existência, a instituição que começou com apenas as quatro primeiras séries, nos três turnos, foi ampliando seu espaço e hoje atende ao Ensino Fundamental e Médio, na modalidade regular e Educação de Jovens e Adultos. Quanto à sua estrutura física e de pessoal compreende a seguinte: 8 salas de aulas; 55 funcionários; sala de diretoria; laboratório de informática; cozinha; biblioteca; banheiros, dependências e vias adequados aos(as) alunos(as) com deficiência ou mobilidade reduzida; sala de secretaria; banheiro com chuveiro; pátio coberto (ESCOLAS, 2018).

O prédio localiza-se na Estrada da Maioba, no bairro da Forquilha. Em seu entorno há unidades habitacionais, comércio, mercados, Paróquia, uma empresa de transporte coletivo. A Foto 9 traz a imagem tirada em 2017 do prédio onde funcionou o Grupo Escolar Estado do Mato Grosso.

A diretora que atuou na Instituição é Maria das Graças da Silva Januário, concluiu o Curso Normal em 1969, também cursou Pedagogia. Ela iniciou seu trabalho como diretora em 1979 no Grupo Escolar Domingos Sales, nas duas experiências ela atuou à noite, por isso, afirma que não passou pelas mesmas dificuldades que as diretoras do turno diurno, como a questão da cobrança de taxa na Caixa Escolar. Segundo ela, por trabalhar com jovens, seu

desafio era incentivá-los a estudar, porque trabalhavam durante o dia e à noite estavam cansados.

**Foto 9 – Prédio do Grupo Escolar Estado do Mato Grosso: São Luís, MA [2017]**

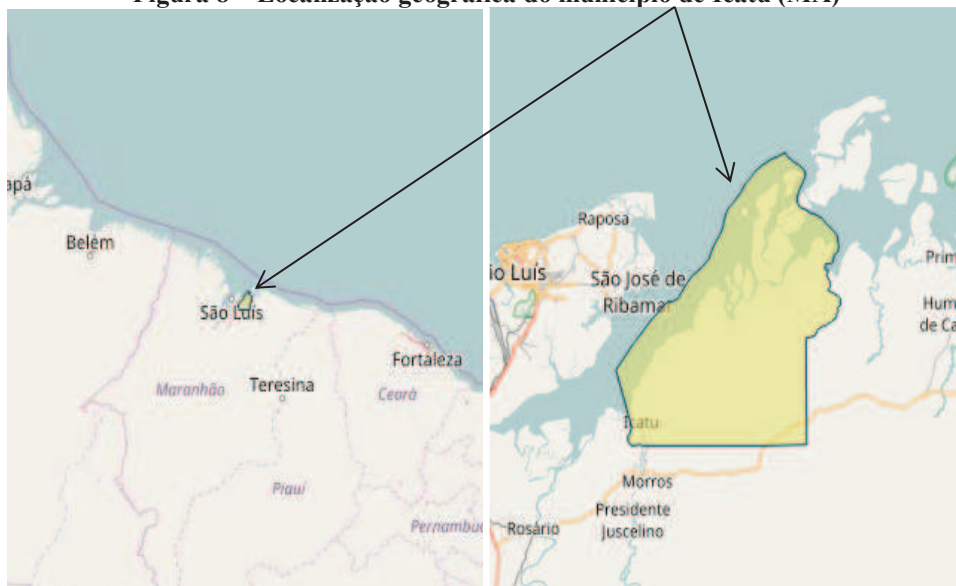


Fonte: A autora, 2017.

#### f) Icatu

A cidade tem como limites a baía de São José de Ribamar, o município de Humberto de Campos, o de Morros e o de Axixá (Figura 8). Icatu significa águas boas. A população estimada em 1980 era de 18.438 habitantes, sendo 16.414 na zona urbana e 2.024 na zona rural. A população estimada em 2016 era 26.651 pessoas (IBGE, 2017).

**Figura 8 – Localização geográfica do município de Icatu (MA)**



Fonte: IBGE, 2017a.



O nome Icatu ou Hycatu, de cunho indígena, significa fontes boas ou águas boas. Depois de Alcântara, outra cidade maranhense, é a mais antiga do Maranhão, situa-se à margem direita do rio Munim, quase na foz da baía de São José de Ribamar (CARDOSO, 2001).

De acordo com o Cardoso (2001), a vila foi destruída pelos indígenas caicases, em resposta ao rapto dos seus, praticados pelos portugueses, para a prática da escravidão. Pela Lei Estadual nº 1.139, de 10 de abril de 1924, Icatu foi elevada à categoria de cidade.

Almeida (2014) fez uma cronologia do processo educacional icatuense:

- ✓ 1622 – Educação Jesuítica nas aldeias de São Jacob e São Gonçalo;
- ✓ 1822 – Pedido do Senado da Câmara de Icatu para criação de uma cadeira de primeiras letras à Junta Governativa da Província do Maranhão;
- ✓ 1825 – Instalação de escolas públicas masculinas, tendo como professor Inácio Ferreira de Carvalho, o qual recebia a retribuição de 150\$000 réis;
- ✓ 1861 – Criação da Delegacia de Instrução Pública e de duas cadeiras de Instrução Pública Primária, uma feminina outra masculina;
- ✓ 1863 – Criação de uma cadeira de primeiras letras na localidade Salgado, considerada a primeira escola rural do município, posteriormente transferida para o povoado de Itatuaba;
- ✓ 1866 – Acréscimo de uma cadeira de instrução pública destinada aos meninos;
- ✓ 1867 – Criação da Sociedade Icatuense da Infância Desvalida, tendo como finalidade precípua promover o desenvolvimento da instrução pública primária em Icatu e prover às crianças desvalidas roupas e livros;
- ✓ 1884 – Nomeação de uma Comissão constituída pelo Juiz Municipal, pelo Presidente da Câmara Municipal e pelo professor público José de Jesus dos Reis Gomes, para conclusão das obras de uma casa na Vila, para funcionamento de uma escola primária para meninos;
- ✓ 1914 – Extinção de todas as escolas existentes em Icatu, criando uma mista que funcionaria na sede;
- ✓ 1928 – Criação de escolas nos povoados de Baiacuí e Jussatuba;
- ✓ 1930 – Criação de uma escola em Salgado;
- ✓ 1932 – Fundação da Escola Reunida Tiradentes, era mista e funcionava na sede;
- ✓ 1942 – Criação da Escola Municipal Getúlio Vargas;
- ✓ 1943 – Criação da Escola Municipal Darcy Vargas;
- ✓ 1949 – Criação de uma escola na localidade Mamuna;
- ✓ 1952 – Extinção da Escola Reunida Tiradentes;
- ✓ 1952 – Fundação do Grupo Escolar Imaculada Conceição;
- ✓ 1957 – Ampliação do número de escolas para 28 unidades;

✓ Sem data – instalação dos programas educativos do Governo Federal como Movimento Brasileiro de Alfabetização, merenda escolar e Supletivo Minerva (via rádio);

✓ 1968 – Instalação do Ginásio Bandeirantes no prédio do Grupo Escolar Imaculada Conceição, cuja extinção ocorreu em 1971, passando esse para responsabilidade da TV Educativa;

✓ 1968 – Construção de um prédio escolar da rede estadual, Matias Costa, em convênio com a Prefeitura.

Em 1970 dispunha de um médico, um dentista, 3 auxiliares de enfermagem, um hospital, uma agência dos Correios, energia elétrica, 4 escolas primárias, uma biblioteca.

A Escola Reunida Tiradentes, criada em 1932, foi transformada em Grupo Escolar em 1952 pela Lei nº 776, de outubro desse mesmo ano. A Escola Reunida era mista, só havia uma professora normalista, as demais eram leigas. Funcionava em prédios alugados, o primeiro deles pertencia à colônia de pescadores do município, localizado à Rua Rio Branco, Centro de Icatu. Em seguida, funcionou em outro salão de propriedade do senhor Aristeu de Matos, mas em 1951, o governo estadual construiu o edifício escolar, situado na Praça Eurico Gaspar Dutra, no Centro, onde permanece até os dias atuais.

Ao ser transformado em Grupo Escolar Imaculada Conceição, a escola teve como primeira diretora Edite Ferreira Campos. Depois, ocuparam o cargo Luíza Rodrigues de Araújo, Ivone Campos, Maria da Conceição Alves Cutrim Azevedo, Lucimar Cantanhêde Ferreira, Maria Lima de Sousa Amorim, Maria Benedita Leite e Marlene Cardoso Silva. Sabemos que destas, as quatro primeiras estiverem à frente da instituição enquanto era Grupo Escolar.

A Foto 10 traz a imagem do prédio do Grupo Escolar em 2017. Hoje o prédio possui 5 salas de aula e dois banheiros, um pátio, secretaria, cantina e funciona nos três turnos, com um total de 213 alunos (MARANHÃO, 2016).

Ficam no entorno da Escola a Praça da Matriz de Icatu, bancos, anfiteatro, pousadas, comércios, prefeitura e secretaria de educação.

A diretora do Grupo entrevistada foi Ivone Campos Matos. Ela fez o Curso Normal no Instituto de Educação do Maranhão e Pedagogia. Seu papel à frente da Escola era, como ela disse, levar a *“real educação aos alunos, para além do aprender a ler e escrever”*.

Foto 10 – Prédio do Grupo Escolar Imaculada Conceição: Icatu, MA [2017]



Fonte: A autora, 2017.

#### g) Tutoia

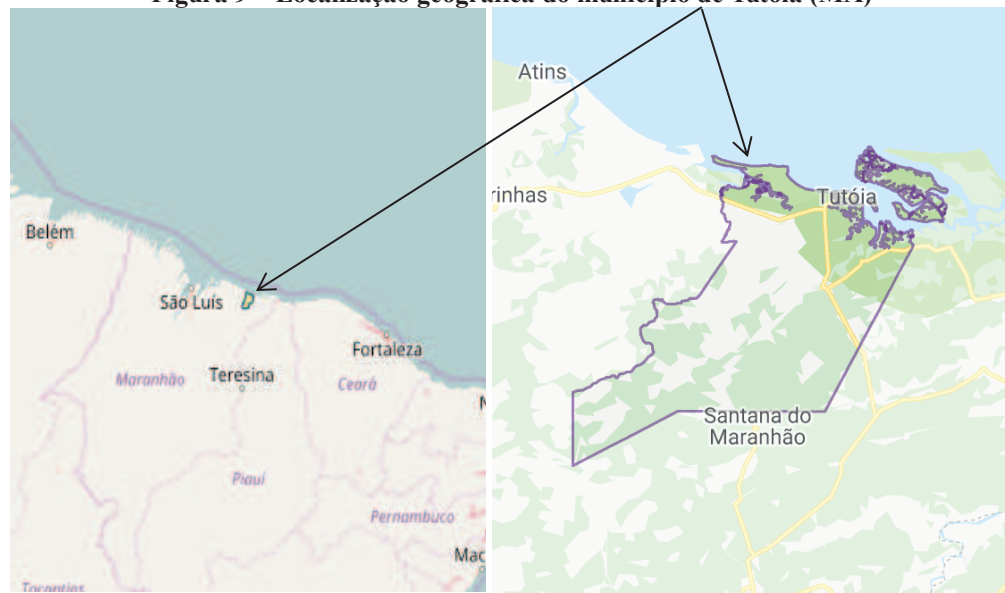
O histórico de Tutoia inicia como vila, depois freguesia e município. A vila foi erguida na margem esquerda do rio Tutoia. Seus primeiros habitantes foram os índios tremembés. No século XVIII, lá também se fixaram fazendas de gado vacum e cavalari. Assim, suscitou-se contenta entre indígenas e fazendeiros, foram estes expulsos pelos indígenas e as terras foram adquiridas pela Companhia de Jesus. Em agosto de 1758, Tutoia foi elevada à categoria de vila, denominada Vila Viçosa da Tutoia, ergue-se no lugar uma igreja matriz sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição.

Além da criação de gado, havia pesca e abrigava um porto para embarcações de alto mar, era parada do batalhão de infantaria nº 34 da Guarda Nacional, possuía uma cadeira de primeiras letras para o sexo masculino, e um delegado de instrução pública.

Após 112 anos de sua elevação à vila, Tutoia tornou-se decadente e sua sede foi transferida para Barreirinhas, mas 1890 foi desmembrada de Barreirinhas, para constituir-se município autônomo. Em 1938, pelo Decreto-Lei nº 45, de 29 de março, foi elevada à cidade.

Quanto aos aspectos geográficos, os limites são: ao Norte a baía de Tutoia em contato com o Oceano Atlântico, ao Leste tem o município de Araioses, ao Sul encontra o município de São Bernardo, e ao Oeste tem o município de Barreirinhas. Dista de São Luís em 344 km, é servida por rodovias e via fluvial-marítima (CARDOSO, 2001). A Figura 9 mostra a localização geográfica da cidade.

**Figura 9 – Localização geográfica do município de Tutoia (MA)**



Fonte: IBGE, 2017a.

Fonte: Google Maps, 2018.

Quanto aos aspectos econômicos consiste na exploração de salinas, farinha de mandioca, é o maior produtor de coco da praia, e a pesca é a principal fonte da alimentação local. A Marinha mantém dois importantes faróis, o primeiro construído em 1907.

Sua população estimada em 1970 era 40.729 na zona urbana e 30.802 no meio rural, dispunha de energia elétrica, dois hotéis, uma pensão, 6 bares, uma agência dos Correios, 13 estabelecimentos industriais, 80 comerciais, dois médicos, 3 dentistas, um auxiliar de enfermagem, 3 hospitais, 22 leitos, 3 postos de saúde, 89 escolas de 1º grau, 166 professores, duas escolas de 2º grau, dois cursos de habilitação de professores, duas bibliotecas (REIS, 1980).

O Grupo Escolar Alfredo Dualibe localizava-se no meio rural do município de Tutoia, chamado Rio Novo, que se tornou município em 1994, com o nome Paulino Neves. Ofertava as quatro primeiras séries, seu patrono é o médico e político Alfredo Salim Duailibe (1914-2010), nasceu em São Luís, no dia 19 de outubro de 1914, filho do casal de libaneses Salim Nicolau Duailibe e de Linda Saddy Duailibe.

Foi médico, fundador e diretor do Serviço de Educação Física, regente da cadeira de biometria na Escola Normal do Instituto de Educação, em São Luís, e provedor da Santa Casa. Foi ainda secretário-geral do Maranhão, secretário de Educação e Saúde, diretor-geral do Departamento de Educação e diretor-geral da Instrução Pública, além de secretário de interior, Justiça e Segurança no governo de Sebastião Archer (1947-1951). Foi eleito deputado federal pelo Maranhão, no pleito de 1950, e vice-governador, outubro de 1960, integrando chapa

encabeçada por Newton Bello. Em janeiro de 1966, nos últimos dias da gestão de Belo, acabou ocupando a administração estadual (FGV, s.d.).

O Colégio Almeida Galhardo, em Tutoia, ligado à Organização Social João Tavares, fundados pelo padre Hélio Nava Maranhão (1930-2015) era quem mantinha o Grupo Escolar Alfredo Dualibe, até que o Estado assumiu o Grupo, enviando as professoras normalistas. De acordo com a diretora, o Padre Hélio foi a São Luís e falou com a Secretaria de Educação sobre as dificuldades, que havia alunos matriculados e que estavam sendo mantidos com a ajuda dessa organização, e com a ajuda dos professores e pais. Foi nesse ano que eles mandaram sua portaria para ser diretora, ela era do quadro de funcionários do Estado, era nomeada como professora.

A fundação do Grupo Escolar Alfredo Dualibe ocorreu em 1973, começou com as duas primeiras séries, e depois ganhou mais duas séries. Atualmente, a Escola atende 436 alunos do Ensino Médio, possui um pátio, sala de professores, cozinha, secretaria, dez salas de aula. A Foto 11 traz a imagem de 2017 do prédio onde funcionou o Grupo Escolar Alfredo Dualibe.

**Foto 11 – Prédio do Grupo Escolar Alfredo Dualibe, Paulino Neves MA [2017]**



Fonte: A autora, 2017.

Quanto à localização do Grupo, ele está próximo à Prefeitura, ao Rio da Fome, restaurantes, secretaria de educação, faculdade e escolas. Sua primeira diretora foi Maria das Graças Costa Diniz, ela cursou a Escola Normal no Colégio Almeida Galhardo, em Tutoia. Esteve à frente da Escola de 1973 até 1996.

Apresentei os Grupos Escolares conforme a realização das entrevistas: Santa Luzia, Maranhão Sobrinho, Senador Vitorino Freire, Gomes de Sousa, Sotero dos Reis, Estado do Mato Grosso, Imaculada Conceição e Alfredo Dualibe. Foram poucos os achados sobre a história dos grupos, há poucos documentos escritos sobre o assunto nos arquivos escolares. O pouco que encontrei foi nos projetos político pedagógicos e *blogs*. A esse respeito, faço uso das

palavras de Julia (2001), quando ele explica que não devemos avultar o silêncio dos arquivos escolares. Afinal, o(a) historiador(a) sabe fazer flechas com qualquer madeira.

Não consegui fotos antigas de todos os edifícios escolares, apenas do Grupo Escolar Senador Vitorino Freire e Gomes de Sousa, todas as diretoras disseram que as fotos e outros registros foram perdidos, uma delas teve seus arquivos queimados por uma funcionária de sua residência. Nesse sentido, Perrot (2007) explica que foi uma prática comum, o apagamento dos arquivos femininos, por serem considerados de pouco ou nenhum valor.

Com base nos estudos de Magalhães (2004), percebo a importância dos estudos sobre instituições escolares, pois ele explica que os papéis básicos de uma instituição educativa centram-se na dimensão sociocultural e materializam-se pela produção de uma cultura científica e tecnológica, assim como pela socialização e pela formação de hábitos e mudança de atitudes e pela interiorização de valores. Daí a necessidade de investigar suas áreas organizacionais que são a área pedagógica e didática, área de direção e gestão, no caso da pesquisa, elegi a direção.

Para compreensão da narrativa, foi importante retomar o contexto maranhense do período da criação dos grupos até a sua extinção, é sobre isso que desenvolve o próximo capítulo.



### 3 GRUPOS ESCOLARES NO MARANHÃO

Nesse capítulo, apresento em linhas gerais o contexto político e socioeconômico maranhense da criação dos Grupos Escolares, 1903, até 1970. Além disso, discorro sobre a situação da escola primária no Brasil e por fim, o processo de implantação dos grupos no contexto nacional e local.

#### 3.1 O contexto político e socioeconômico

A respeito do panorama político e socioeconômico do estado, darei destaque para os governantes que tiveram iniciativas para organizar o ensino público, para isso me apoio nos estudos de Lima (2010) e Meireles (2008), que estão entre os mais representativos historiadores maranhenses. Opto pelo recuo, pois considero importante conhecer o cenário onde se desenrolou a organização dos Grupos Escolares. Recorro a Veyne (1982, p. 84) para dizer que “O historiador procura fazer compreender as tramas.” Por isso, sendo o tempo uma das dimensões de análise histórica, considero que o recuo se faz necessário.

A implantação dos Grupos Escolares ocorreu no Maranhão em 1903, há pouco tempo havíamos passado pela abolição da escravatura (1888) e pela Proclamação da República (1889). Para o Maranhão, o primeiro acontecimento trouxe consequências na vida econômica, política e cultural. Na Primeira República, o Estado perdeu o prestígio alcançado no Império, quando teve dezoito ministros de Estado. Até meados do século XVIII, vivemos um período de crescimento econômico, São Luís, capital maranhense, era a quarta cidade do Brasil a ter transporte urbano e iluminação a gás, mas nosso parque fabril deteriorou-se e manteve-se por décadas usando maquinaria ultrapassada, impossibilitando competir com indústrias modernas (LIMA, 2010).

Para Meireles (2008), a abolição da escravatura colocou fim ao período fecundo, progressista e promissor da elite econômica do Maranhão, com o fechamento dos engenhos, perto de 70%, e 30% das fazendas algodoeiras. Pouco tempo depois surgiu o babaçu em nossa história econômica, momento da Primeira Guerra Mundial, permitindo um reequilíbrio das finanças estaduais e oferecendo ao comércio a exportação dessa oleaginosa.

Com a proclamação da República, procuro acompanhar se houve mudanças no cenário maranhense, mas Meireles (2008) conclui que começou mal, pois a Junta Provisória, que funcionou de 18 de novembro a 17 de dezembro do mesmo ano, contava com apenas um

republicano, o doutor Paula Duarte<sup>16</sup>. Entre suas ações estão a decretação de gordos proventos para seus membros e a criação de vários empregos.

No dia 17 de dezembro de 1889, foi nomeado pelo Rio de Janeiro, o maranhense doutor Pedro Augusto Tavares Júnior. Suas iniciativas foram tornar nulos todos os atos praticados pela Junta, proclamou a liberdade de culto e suspendeu todos os pagamentos à Igreja Católica. Porém, pediu demissão do cargo sob a alegação de que não era a República com que sonhara. A respeito do início da República, Meireles (2008) conclui que o Maranhão passava pela mesma instabilidade governamental com que sempre lutara na Monarquia.

A primeira Constituição política do Estado do Maranhão foi promulgada em 4 de julho de 1891. O Título VII das Disposições Gerais é que reconhece a dívida da Província como do Estado, assegurando os direitos adquiridos, obrigando o ensino gratuito.

No primeiro ano do século XX, São Luís contava com uma população de 36.798 habitantes e em 1950 já era de 119.785. Entre as principais cidades do interior temos Caxias, onde a população era de 14.445, Pedreiras (7.185 habitantes), Codó (6.027 habitantes), Ribamar (5.339 habitantes), Rosário (5.316 habitantes), São Bento (5.191 habitantes), Viana (4.995 habitantes), Coroatá (4.970 habitantes), Bacabal (4.857 habitantes), Carolina (4.659 habitantes) e Pinheiro (4.477 habitantes). No início da República, o Maranhão já possuía 50 unidades administrativas.

Em 28 de julho de 1892, foi promulgada a nova Constituição Estadual, sendo eleitos para o exercício do Poder Executivo, por meio de voto indireto do Congresso, Manuel Inácio Belfort Vieira, governador, e os doutores Casemiro Dias Vieira Júnior, Alfredo da Cunha Martins e o barão Tromai, Luís Antônio de Oliveira Júnior, respectivamente, 1º, 2º e 3º vice-governadores. A Constituição determinou que o primeiro quadriênio (1º de março de 1894 a fevereiro de 1898) compreendesse o período anterior, do mandato provisório de Belfort Vieira.

Entre seus atos, destacam-se a organização dos municípios, a força policial, o serviço de segurança pública. Ao adoecer, passou o exercício ao 2º vice-governador, Cunha Martins, que continuou o plano traçado pelo governo anterior com a organização do ensino, instituindo um Conselho Superior de Instrução Pública, equiparando o currículo do Liceu Maranhense ao do Ginásio Nacional e criou um Fundo Escolar. Com as renúncias de Belfort Vieira e de Casemiro Júnior, Cunha Martins continuou suas ações com a criação da Escola

---

<sup>16</sup> O termo doutor, utilizado por Meireles, apresenta alguns significados: Aquele que se formou em medicina; Aquele que completou o doutorado; Homem culto, erudito; Título conferido a magistrado do judiciário; Popularmente, designa forma de tratamento que denota respeito a pessoa supostamente superior na hierarquia social; Designação de teólogo de grande autoridade e saber (AULETE, 2011).



Modelo, anexa à Escola Normal, e cadeiras de ensino primário no interior, além de uma Inspeção de Higiene (MEIRELES, 2008).

Entre 1906 e 1910, o Executivo maranhense é ocupado por Benedito Leite (1908-1910)<sup>17</sup>. Ele encontra o Estado em grave crise financeira, mas tenta minimizar seus efeitos com o fomento da agricultura e da pecuária, reduzindo impostos; institui prêmios; cria e aperfeiçoa novos serviços entre os quais, a biblioteca pública, estatística, registro civil, instrução e obras públicas.

No governo seguinte, Luís Domingues (1910-1914) toma as seguintes iniciativas para o ensino: reorganização do Liceu Maranhense e da Escola Modelo Benedito Leite, criação da Inspeção Geral da Instrução Pública.

Urbano Santos da Costa Araújo esteve à frente do executivo, de 1918 a 1922, das suas ações para a educação destacam-se a construção do prédio da Escola Modelo Benedito Leite e do Aprendizado Agrícola. Em seguida, assume o Executivo Godofredo Viana (1922-1926), acerca de suas ações destacam-se a reforma do ensino.

Em face do exposto, questionam-se quais os avanços no Estado até esse momento? Ao que parece foram pouquíssimos, pois como afirma Lima (2010, p. 110):

[...] uma das principais atividades dos governantes tem sido, quando não desfazer tudo feito por seu antecessor, reorganizar o Estado pela ação nefasta das injunções político-partidárias, que só objetivava o apadrinhamento e a proteção de seus apaniguados e sócios.

Com a mudança de contexto político<sup>18</sup>, o doutor Paulo Martins de Sousa Ramos tornou-se interventor federal, nomeado por decreto, de 24 de novembro de 1937, ocupando o cargo até 23 de março de 1945, esse período foi considerado o mais progressista para o Estado. Para a educação destacam-se: a construção do Palácio da Educação, onde passaram a funcionar o Liceu e a Escola Normal. Em substituição a Paulo Ramos, foi nomeado Interventor do

<sup>17</sup> O referido político ocupa papel ímpar na historiografia educacional maranhense. De acordo com Motta (2003, p. 22) ele esteve “preocupado com a instrução pública. Fundou a Escola Modelo campo de estágio para os alunos da Escola Normal. Para equilíbrio da economia maranhense, em sua gestão, seus opositores sugeriram o fechamento da Escola Normal, ao que ele deu a célebre resposta ‘Prefiro cortar a mão a assinar a supressão da Escola Normal ou da Modelo’”.

<sup>18</sup> De acordo com Fausto (2009, p. 331-332). “Getúlio Vargas assume o poder em outubro de 1930, permanecendo por quinze anos, sucessivamente, como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador. Deposto em 1945, retornaria à presidência pelo voto popular em 1950, não chegando a completar o mandato por se suicidar em 1954. As medidas centralizadoras do governo provisório surgiram desde cedo. Em novembro de 1930, ele assumiu não só o Poder Executivo como o Legislativo, ao dissolver o Congresso Nacional, os legisladores estaduais e municipais. Todos os antigos governadores, com exceção do governador eleito de Minas Gerais, foram demitidos e, em seu lugar, nomeados interventores federais. Em agosto de 1931, o chamado Código dos Interventores estabeleceu as normas de subordinação destes ao poder central. Limitava também a área de ação dos Estados, que ficaram proibidos de contrair empréstimos externos sem a autorização do governo federal; gastar mais de 10% da despesa ordinária com os serviços da polícia militar; dotar as polícias estaduais de artilharia e aviação ou armá-las em proporção superior ao Exército.”

Maranhão o doutor Clodomir Serra Serrão Cardoso, ocupante do cargo de 23 de março a 7 de novembro de 1945 (MEIRELES, 2008).

Procedidas as eleições para governador e para a Assembleia Estadual Constituinte, o candidato eleito e empossado foi Sebastião Archer da Silva, seu vice foi o ex-interventor Saturnino Belo. Eles ocuparam os cargos de 1947 a 1951, tiveram o mérito de concluir as obras iniciadas pelo governador-interventor Paulo Ramos e honrar os compromissos assumidos pelo Estado. Além disso, foi promulgada a quarta Constituição maranhense, em 28 de julho de 1947.

Em outubro de 1950 houve novas eleições, sendo eleito e empossado Eugênio Barros (1951-1956). Ele alargou a máquina administrativa com o desdobramento da Secretaria de Educação e Saúde, que passou a ser Educação e Cultura e, outra, de Saúde e Assistência.

O governador Matos Carvalho esteve à testa do Executivo de 1957 a 1961, entre seus atos destacam-se: o plano global de administração para execução a longo prazo, objetivando, sobretudo, o desenvolvimento econômico, sob a responsabilidade da Comissão de Planejamento Econômico do Estado (Copema) (MEIRELES, 2008).

O próximo governador eleito, doutor Newton de Barros Bello, ocupou o Executivo de 31 de janeiro de 1961 a 26 de janeiro de 1966. Ele continuou o trabalho iniciado pelo governo anterior, instituiu um Plano de Colonização e Desenvolvimento Agropecuário (Planagro), com os recursos contraídos de empréstimos junto ao Banco do Brasil; e criou a Comissão Executiva do Planejamento Educacional do Maranhão (Ceplema), que delineou um Plano Trienal de Educação. Mas o Golpe de 1964 colocou fim a sua carreira política, além de ter seus direitos políticos cassados por dez anos, coube ao vice-governador Alfredo Duailibe transmitir o cargo ao sucessor.

Há muitas maneiras de se narrar o Golpe de 1964, para Meireles (2008) vários fatores contribuíram para a eclosão desse evento. Fatos no campo político em âmbito nacional desde a redemocratização do país em 1946, envolvendo o problema de cada sucessão presidencial, ao lado de uma constante e progressiva inflação que agravou as condições de vida do povo, culminaram em um clima de crescente inquietação, resultando no golpe civil militar.

Segundo o autor, o primeiro desses fatos foi a sucessão do presidente Dutra por Getúlio Vargas que, após eleito senador retornou à Presidência, eleito pelo voto popular, porém, sua eleição reacendeu o choque entre as correntes antagônicas até levá-lo ao suicídio, em 24 de agosto de 1954, em seus aposentos no Palácio do Catete.

Com isso, a presidência foi assumida pelo vice João Café Filho, sob cuja interinidade foram eleitos, pela aliança PSD-PTB (partidos criados por Vargas), para presidente

Juscelino Kubitschek de Oliveira, que fizera sua trajetória política com o apoio de Getúlio e para vice João Belchior Marques Goulart, que era apontado como herdeiro político de Vargas.

Em 1960 quando das eleições para a sucessão federal foi eleito o ex-governador Jânio da Silva Quadros, que prometeu varrer da vida pública todos os corruptos, porém, em menos de sete meses de governo, caíra no ridículo e chocou o país ao renunciar em 25 de agosto de 1961, alegando ter sido vencido pela reação. O vice, João Goulart, encontrava-se em visita não oficial a China e a presidência foi assumida pelo presidente da Câmara, deputado Ranieri Mazzili (MEIRELES, 2008).

Os chefes militares se preocuparam com a inconveniência da sucessão normal, mas a reação dos órgãos sindicais, da classe estudantil e do Governo e Guarnição do Rio Grande do Sul, estado natal do vice-presidente, aconselharam uma solução mais prudente. A saída foi o estabelecimento do regime parlamentar, enquanto a chefia do Estado permaneceria com o presidente, a do governo passaria a um primeiro-ministro, mas um plebiscito, realizado a 6 de janeiro de 1963, restabeleceu o regime presidencialista e devolveu a João Goulart a plenitude do exercício do poder.

Porém, o seu governo começou a colocar o país em uma situação caótica e as inúmeras greves no campo sindical trouxeram prejuízos à economia e as do campo universitário e, também, com a indisciplina minavam a coesão das Forças Armadas. E em meio ao cenário do país, as mulheres em São Paulo e no Rio de Janeiro foram às ruas manifestar sua preocupação na Marcha da Família com Deus pela Pátria. Por fim, as altas autoridades militares com o apoio dos governadores de Minas Gerais, São Paulo, Guanabara, Rio Grande do Sul e certas de estarem correspondendo aos anseios do povo, decidiram-se à revolta, em 31 de março de 1964 (MEIRELES, 2008).

O presidente João Goulart, sem resistência, abandonou o país, exilando-se no Uruguai. A presidência foi assumida novamente pelo deputado Ranieri Mazzili, em 2 de abril de 1964. Enquanto isso, o Alto Comando Revolucionário, por meio do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril, reformava a Carta de 1946, para eleger, em 11 de abril, pelo voto indireto do Congresso Nacional, o novo presidente da República, o general Humberto de Alencar Castelo Branco. Em seguida, o Ato Institucional nº 2, de 27 de novembro de 1965, extinguiu os quatorze partidos políticos e substituiu por dois, a Ação Renovadora Nacional (Arena) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), este para ser oposicionista e o outro situacionista.

A Constituição foi alterada por meio de sucessivos atos institucionais e adicionais até que em 24 de janeiro de 1967, o Congresso Nacional, por meio do Ato Institucional nº 8, a substituiria por uma nova Carta.

Na presidência da República foram eleitos pelo voto indireto e sempre escolhidos pelos altos escalões militares os generais Artur da Costa e Silva, que governou de 15 de março de 1967 a 31 de agosto de 1969; Emílio Garrastazu Médici, que governou de 30 de outubro de 1969 a 15 de março de 1974; Ernesto Geisel, que governou de 15 de março de 1974 a 15 de março de 1979; e João Batista Figueiredo, que governou de 15 de março de 1979 a 15 de março de 1985 (MEIRELES, 2008).

A princípio, o Golpe de 1964 só modificou para indireta a eleição para o Executivo Federal, pelo Ato Institucional nº 1, e no âmbito estadual permaneceu a data de 3 de outubro de 1965 para as eleições, que por voto universal, direto e secreto, venceram, no Maranhão, José Sarney Costa e Antônio Jorge Dino.

Entre as ações desse governo, destacam-se a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA), que teria o papel de supervisionar o plano de desenvolvimento do Estado. Criação das escolas primárias denominadas João de Barro, com a finalidade de combater o analfabetismo; e a instituição da Televisão Educativa, para a ampliação do ensino médio; criação das escolas superiores de Agricultura, Administração, Engenharia e Educação, sob a responsabilidade e financiamento estadual.

Em 3 de outubro de 1970, foi realizada eleição indireta do governador, pela Assembleia Legislativa, em conformidade com o Golpe e ratificada pela Carta Estadual de 1970. O governador escolhido conforme indicação prévia do então presidente Emílio Garrastazu Médici, foi o doutor Pedro Neiva Santana, ex-prefeito de São Luís e primeiro reitor da Universidade Federal do Maranhão.

Ele fez algumas modificações na máquina administrativa. Com a extinção da SUDEMA, a secretaria de Administração, criou uma secretaria de Indústria e Comércio; criou um Sistema Estadual de Planejamento e elaborou um Orçamento Plurianual de Investimentos para o período de 1972 a 1974, por meio dele, deu ênfase ao sistema rodoviário, à rede de energização e de saneamento do interior, a uma política de colonização agrária; no âmbito da educação, destaca-se a instituição do Conselho Estadual de Cultura e a Fundação Cultural do Maranhão, com a finalidade de criar uma futura universidade estadual, e a formação da Federação das Escolas Superiores do Maranhão (MEIRELES, 2008).

O governador seguinte foi o doutor Osvaldo da Costa Nunes Freire, que ocuparia o cargo de 1975 a 1979. Entre seus feitos, restabeleceu a Secretaria de Administração, extinta por seu antecessor, bipartiu seu gabinete em civil e militar, ambos equiparados a secretarias de Estado. Criação da Secretaria de Trabalho de Ação Social, tendo como titular a assistente social Euda da Santíssima Virgem Batista da Silva, primeira mulher a ascender em caráter efetivo ao

secretariado, e a segunda representante Maria de Fátima da Silva Fontelles, que assumiria a Secretaria de Educação e Cultura.

O governador seguinte, indicado pela convenção regional da Arena e eleito pela Assembleia Legislativa foi o senhor João Castelo Ribeiro Gonçalves, para o período de 1979 a 1982. Promoveu reformas administrativas com a criação de 15 secretarias, entre elas a de Educação e Cultura (SEC).

Em linhas gerais, o que se nota a respeito dos administradores maranhenses é o trabalho voltado aos interesses pessoais e partidários, foram poucos os que tiveram compromisso em levar adiante as ações iniciadas pelos seus antecessores, a política é marcada pelas descontinuidades, sofrendo todo o Estado com essa briga de interesses.

De acordo com Albuquerque (2012), a educação maranhense no início da década de 1960 apresentava índices que refletiam a assoladora situação educacional do Brasil, em que menos da metade das crianças e jovens na idade escolar obrigatória estavam estudando. A autora acrescenta que o Maranhão apresentava um aumento demográfico com taxas que superavam a média nacional, pois enquanto o Brasil apresentava uma taxa de crescimento populacional de 3,2 ao ano, o índice maranhense atingia 4,6% e 82,1% dos habitantes de nosso estado residiam na zona rural. Além disso, a economia sustentava-se em atividades de extrativismo vegetal, o babaçu, e agricultura, com o cultivo principal da mandioca e feijão; embora houvesse outras atividades econômicas como a pesca e a pecuária. Nos Quadros 1, 2 e 3, apresento estatísticas sobre a evolução demográfica brasileira, crescimento da população em idade escolar e a evolução da escola primária, foco dessa pesquisa.

**Quadro 1 - Evolução populacional do Brasil entre 1940 a 1970**

<b>Regiões</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>
<b>Norte</b>	1.462.420	1.844.655	2.601.519	3.650.750
<b>Nordeste</b>	14.434.080	17.973.413	22.438.873	28.675.081
<b>Sudeste</b>	18.345.831	22.548.494	31.062.978	40.331.969
<b>Sul</b>	5.735.305	7.840.870	11.892.107	16.683.559
<b>Centro-Oeste</b>	1.258.679	1.736.965	3.006.866	5.167.203

Fonte: Adaptado de Romanelli, 2008.

Todas as regiões apresentaram crescimento, mas as regiões Nordeste e Sudeste são as que tiveram expressivas taxas de elevação da população. Romanelli (2008) explica que se levarmos em consideração a área de 1.480.878 km<sup>2</sup>, que corresponde as regiões Sul e Sudeste, 16% do território total, tínhamos, em 1970, 57.015.529 habitantes, com uma densidade média

de 38,50 habitantes por km<sup>2</sup>, ou seja, em 84% do território, tínhamos uma população de 37.493.025 habitantes, com uma densidade de 5,3 habitantes por km<sup>2</sup>. Diante disso, constata-se que a zona de maior concentração populacional é também a zona onde se verifica o maior impulso dado à industrialização e de maior urbanização. Os fatores crescimento demográfico e urbanização aumentaram a procura por educação escolar.

**Quadro 2 – Crescimento da população em idade escolar no Brasil entre 1940 e 1970**

<b>Grupo de idade</b>	<b>1940</b>	<b>1950</b>	<b>1960</b>	<b>1970</b>
<b>De 5 a 9 anos</b>	5.758.816	7.015.527	10.161.291	13.301.427
<b>De 10 a 14 anos</b>	5.328.030	6.308.567	8.573.877	11.665.724
<b>De 15 a 19 anos</b>	4.443.923	5.502.315	7.142.443	10.203.492
<b>De 20 a 24 anos</b>	3.813.355	4.991.139	6.160.742	8.422.167
<b>Totais</b>	19.344.174	23.817.548	32.038.353	43.592.810
<b>Índices</b>	100	123	165	225

Fonte: Romanelli, 2008.

**Quadro 3 – Crescimento da matrícula na escola primária, por zona no Brasil, entre 1932 e 1970**

<b>Anos</b>	<b>Zonas</b>		<b>Total</b>	<b>Índices</b>
	Rural	Urbana		
<b>1932</b>	961.797	1.109.640	2.071.437	67
<b>1940</b>	1.185.770	1.882.445	3.068.215	100
<b>1950</b>	1.876.057	2.488.795	4.364.852	142
<b>1960</b>	2.962.707	4.495.295	7.458.002	243
<b>1970</b>	4.749.609	8.062.420	12.812.029	417

Fonte: Romanelli, 2008.

Acerca do crescimento da população em idade escolar e da taxa de matrícula, Romanelli (2008) indica que a população da faixa etária de 5 a 24 anos ultrapassou o dobro, enquanto isso, a matrícula na escola primária quadruplicou. A autora conclui que havia uma desordem na matrícula das escolas primárias, que compreende crianças cujas idades vão dos 6 aos 16 anos, o que não permite situar a população escolar primária na faixa normal de 7 a 11 anos. Tudo isso ocasionado por fatores como ingresso tardio e repetência, mas a conclusão que se chega é que a população das escolas primárias quadruplicou no período de 30 anos, embora precariamente, houve sim a expansão da rede escolar e expansão da demanda.

Romanelli (2008) acrescenta que enquanto perdurou uma sociedade do tipo agrário e semifeudal, nas relações de produção, a demanda de educação foi inferior. No entanto, no momento em que se acentuaram as mudanças socioeconômicas e políticas, em favor de um capitalismo industrial, essa procura tendeu a crescer.

Nesse contexto, de mudanças, o Maranhão precisava acompanhar o ritmo

desenvolvimentista brasileiro, para isso, seria necessário investir em educação. Sendo assim, na próxima seção, discuto a relação entre escolarização, desenvolvimento e administração.

### **3.2 Escolarização, desenvolvimento e administração**

A historiografia brasileira tem se dedicado a analisar a relação entre educação e desenvolvimento, nesse campo, Romanelli (2008) considera que estudar a educação como instrumento para o desenvolvimento, na complexa realidade brasileira, não é uma abordagem fácil de se construir, pois se trata de pensar a educação num contexto extremamente marcado por desigualdade. Logo, pensar a educação num contexto é pensar esse mesmo contexto.

Desse modo, considero pertinente conhecer como se desdobraram as perspectivas de desenvolvimento que estiveram em disputa no Brasil, para isso, recorro aos estudos de Silva (2013) e para compreender a relação entre educação, desenvolvimento e administração, apoio-me em Klaus (2011).

Silva (2013) afirma que a partir da década de 1930, houve uma diversificação da estrutura da sociedade brasileira, que outrora era formada por proprietários rurais ligados ao comércio exportador de café, o subproletariado rural e a pequena classe média composta por funcionários do Estado. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, ocorreu a ampliação da máquina estatal e sua burocracia, indispensável para o avanço do capitalismo. Com o processo de industrialização surgiram duas classes fundamentais: a burguesia industrial e o proletariado urbano. A partir daí, definia-se a especificidade dos processos de constituição das bases materiais do capitalismo nacional, da formação e expressão de suas classes fundamentais e da construção do Estado capitalista burguês.

A formação do Estado moderno capitalista que nascia naquele período é um arranjo político em que as forças ligadas aos setores agroexportadores se aliaram às forças mais progressistas, isto é, aos industriais, para comandar o aparato estatal em expansão e direcionar o projeto de transformação do país. No entanto, a manutenção dessa aliança foi marcada pela tensão e risco de rompimento em razão do desequilíbrio e diferenciação entre as partes, mas a aliança foi mantida pelo objetivo comum: o desenvolvimento econômico nacional. Por outro lado, isso não significou um projeto único de desenvolvimento.

Para efetivar o avanço da industrialização o governo enfrentava problemas de ordem técnica e financeira, que envolviam o planejamento, mas as maiores resistências foram de ordem política. As alternativas a um projeto de desenvolvimento nacional mobilizavam também os intelectuais da época, sobretudo a partir da década de 1940.



O projeto de desenvolvimento nacional em disputa pelas correntes de intelectuais, grande parte ligada à economia, não estava envolvido nos círculos acadêmicos, isto porque o pensamento econômico brasileiro não se estruturou inicialmente dessa forma. Os centros de ensino de economia estavam se formando e apenas em 1960 contaram com o primeiro curso de pós-graduação sediado na Fundação Getúlio Vargas. Até então os cursos de aperfeiçoamento de pessoal eram organizados pela Comissão Econômica para a América Latina, criada em 1948, e pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico, criado em 1952 (SILVA, 2013).

A Cepal foi criada após a Segunda Guerra Mundial, órgão de caráter técnico ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), com a finalidade de monitorar as políticas direcionadas ao desenvolvimento da região; além de assessorar as ações encaminhadas e reforçar as relações econômicas dos países da área.

As propostas aos países subdesenvolvidos era levar adiante o processo de industrialização como meio de superar a pobreza e reduzir a diferença entre eles e os países desenvolvidos. Nas décadas de 1940 a 1950, os países subdesenvolvidos tornaram-se palco de uma disputa teórica e política, que giravam em torno da conveniência da intervenção estatal para constituição de um novo padrão de crescimento no contexto do pós-guerra.

Nesse contexto, a Cepal apresentou no documento *Estudio económico de América Latina*, de 1949, o ideário de desenvolvimento para a região. No texto, o desenvolvimento da América Latina é definido como uma nova etapa na propagação da técnica capitalista de produção. A Cepal tratou a questão do desenvolvimento econômico como um sistema diretamente relacionado ao sistema centro-periferia, sem reduzi-lo às suas variáveis estritamente econômicas. Mostrando, assim, o entendimento de que a primeira noção de desenvolvimento econômico é considerada como o aumento do bem estar material refletido, principalmente, no aumento da renda *per capita*, e relacionado ao aumento da produtividade do trabalho, supondo o aumento da divisão técnica do trabalho entre as atividades.

Os conceitos de centro e periferia trazem implícita a ideia do desenvolvimento desigual, ou seja, o centro refere-se às economias onde as técnicas capitalistas de produção penetram primeiramente e a periferia é formada pelas economias cuja produção permanece inicialmente atrasada, sob o ponto de vista tecnológico e organizacional. Silva (2013) explica que os argumentos produzidos pela Cepal, a partir da década de 1950, foram examinados pelos economistas brasileiros e empregados na interpretação e análise no processo de transformação da economia nacional, com a finalidade de defender a industrialização com a participação ativa do Estado na economia. Desse modo, a superação da condição de subdesenvolvimento ocorreria

através da completa industrialização por meio do planejamento e da intervenção do Estado na economia.

Não há um consenso entre os intelectuais que discutem o desenvolvimento brasileiro, há correntes de pensamento do desenvolvimento econômico desenvolvimentista que contemplam a produção intelectual no período de 1945 a 1964, o traço comum entre as correntes de pensamento era a defesa da formação de um capitalismo industrial moderno no país, para isso, era necessário planejar a economia e implementar diferentes formas de intervenção estatal.

A primeira fase do ciclo, que abrange o período de 1930 a 1945, apoia-se, principalmente, nos estudos de Roberto Simonsen (1889-1948), na década de 1930, cujo debate sobre desenvolvimento dava os primeiros passos. Ele defendia a industrialização do país e a proteção do Estado à indústria nascente. Na segunda fase, na passagem para a Segunda República, os intelectuais depositavam na ação do Estado-criador as esperanças da construção de uma nação. O Estado é o único capaz de construir uma nação. Na terceira fase, os intelectuais entendem que o atraso tem origem nas questões da vida econômica nacional. Esse enfoque culmina na constituição dos Conselhos Técnicos do governo de Getúlio Vargas, das resoluções dos congressos da indústria e das classes produtoras realizados nas décadas de 1940 e da presença de economistas brasileiros na Cepal.

Na trajetória do desenvolvimento do país, diferentes interesses de grupos ou classes estavam em jogo, há uma corrente de pensamento do setor privado e outra do setor público, cujas distinções são essencialmente na oposição à elevação dos salários e à tributação dos lucros e à preservação de mercados.

Silva (2013) afirma que no período de 1961 até o Golpe de 1964, houve forte instabilidade na política interna, mobilização em torno das reformas sociais, dificuldades de ordem financeira, cambial e significativas quedas de crescimento e emprego. Nesse cenário, o projeto de desenvolvimento passou a ser questionado nos seguintes aspectos: em sua sustentação macroeconômica; na composição de capitais (público, privado nacional e estrangeiro) que o sustentava; no âmbito social, notadamente a reforma agrária e a distribuição de renda.

O início da década de 1960 ganhava espaço um novo projeto de desenvolvimento, estimulado pelas campanhas reformistas e subordinado à ideia de nação. O crescimento estava comprometido por desequilíbrios fiscais e monetários, o que exigia uma reforma fiscal e financeira, além da reforma administrativa, que reconhecia que o Estado não estava preparado para enfrentar as exigências que a economia requeria para avançar no desenvolvimento. Os problemas do desemprego e pobreza só seriam resolvidos com a reforma agrária e a distribuição

de renda. O período correspondente ao segundo ciclo desenvolvimentista, que abrange os governos militares e termina com uma crise econômica e política que se arrasta pela década de 1980. (SILVA, 2013)

Os governistas e críticos buscavam responder nesse período às seguintes questões que norteavam o debate do período entre 1964 a 1980: a viabilidade da retomada do crescimento, que estimulou a reflexão sobre seus determinantes e sua sustentação; o das relações entre o processo de industrialização e os problemas sociais que o mesmo estaria ocasionando; e o da contribuição do Estado, do capital estrangeiro e do capital privado nacional ao processo de desenvolvimento.

Silva (2013) distingue três fases nesse segundo ciclo, são elas: A primeira fase começa com o Golpe de 1964 e vai até o final dessa década. No primeiro momento ocorre um ceticismo em relação à capacidade de crescimento econômico, que perdeu força com as reformas empreendidas pelo governo militar que fortaleceu a capacidade de financiamento do crescimento e expansão da renda e do emprego. Foram dados os primeiros passos sobre os benefícios sociais do crescimento. Os críticos consideravam a perversidade desse capital que representava os interesses de uma minoria pela aliança entre o capital estrangeiro e o capital privado nacional.

A segunda fase vai do final da década de 1960 até meados da década de 1970, onde a economia encontrava-se em um ciclo de expansão acelerada, o país experimentou taxas de crescimento em torno de 8% ao ano. O governo apresentava elevadas taxas de crescimento de renda e emprego e os críticos indicavam por meio de estudos a concentração de renda da década de 1960 e apresentavam como perversa a expansão mostrada pelos militares (SILVA, 2013).

A terceira fase, que corresponde à segunda metade da década de 1970 até o início da década de 1980, foi marcada por dificuldades de ordem macroeconômica no contexto interno e as mudanças no cenário ideológico internacional, com a ascensão do discurso neoliberal, intensificadas com a elevação dos juros norte-americanos (SILVA, 2013).

Para efetivação dos projetos de desenvolvimento foi necessário a formação de quadros técnicos como economistas, principalmente pelas instituições governamentais e nos cursos oferecidos pela Cepal em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico BNDE. Os primeiros cursos de economia foram criados na década de 1940, mesmo assim, cabe ressaltar que os ocupantes dos cargos da área econômica do primeiro ciclo não eram economistas teóricos, mas a partir da década de 1960, com a ampliação dos postos de trabalho na área econômica do governo, os cursos de economia sofreram reformulações, com maior

exigência de formação, entre elas o envio de docentes e discentes para cursos nos Estados Unidos da América e países da Europa.

Outra instituição fundamental foi o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), criado em 1964, como Escritório de Pesquisa Econômica Aplicada e, em 1967, transformado em IPEA, com o objetivo de realizar estudos e pesquisas necessárias ao planejamento econômico do país, ele desenvolveu vínculos intensos de trabalho entre os organismos internacionais, como a Organização dos Estados Americanos (OEA) e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Entre os planos elaborados pelo IPEA, cabe ressaltar o Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (1967-1976). Além disso, produziu conhecimento em áreas como saúde e educação.

Nesse período, a administração em todas as suas dimensões ganhou centralidade, tanto que Klaus (2011) dedicou-se a examinar a relação entre administração pública/administração da educação e desenvolvimento. A autora entende que a necessidade de administração está relacionada à noção de desenvolvimento que abrange noções de planificação, planejamento e modernização. Foram feitos movimentos no sentido de uma administração e modernização da sociedade e da educação na Era Vargas (1930 a 1945) e, após 1945, com a emergência da administração da educação como problema de ordem pública, provenientes de 1930, a administração coloca em funcionamento um conjunto de práticas que são utilizadas no governo da população. Sendo assim, como o desenvolvimento não é natural, faz-se necessário intervir, planejar, planificar, modernizar, isto é, administrar. Ela explica que após a Segunda Guerra Mundial,

Ocorre a invenção do Terceiro Mundo a partir da noção de (sub)desenvolvimento; necessidade de planejamento, planificação e modernização; início do processo de centralidade da economia e necessidade de capitalização de todas as classes econômicas, tendo por instrumento o seguro individual e a propriedade privada. (KLAUS, 2011, p. 106)

Na década de 1950, a administração pública é largamente discutida no Brasil. A população necessitava ser educada em diferentes espaços, entre eles, na escola, na família e na fábrica, para que a administração fosse incluída em seu cotidiano. No entanto, a administração não estava consolidada e naturalizada entre a população. Nesse sentido, a educação passou a ser o instrumento contra a pobreza, a doença e a ignorância para que o país se modernizasse, se desenvolvesse economicamente e aperfeiçoasse suas instituições. Sendo assim, para que isso se consolidasse seria necessário a boa administração das atividades escolares (KLAUS, 2011).

No Brasil, há uma relação entre necessidade de administração pública e necessidade de administração da educação, visto que o enfoque organizacional de caráter pragmático e

técnico será adotado por um longo período como forma de ordenação da sociedade, dos assuntos públicos e da educação. A teoria administrativa desse período baseia-se nos princípios da administração clássica recomendados por Henry Fayol, na França, e Frederick W. Taylor, nos Estados Unidos da América, e outros. Nesse sentido, Klaus (2011, p. 146) acrescenta que “a lógica da rotina, da pirâmide, da estabilidade, é característica essencial da administração industrial, da administração geral e da administração da educação de meados da década de 1940 até o início da década de 1980.”

A administração da educação está imbricada com as formas de administração pública, de administração da fábrica, de administração do social – tanto que Fayol é uma das referências de Querino Ribeiro, considerado uma referência na área da administração da educação. A administração da educação, seguindo o modelo da fábrica, era uma administração rígida, centralizada e burocratizada e o sucesso da educação dependia de administradores altamente eficientes. Devido à baixa qualificação dos professores, uma solução para a escolarização de massas ter sucesso seria a presença de bons administradores escolares (KLAUS, 2011).

Feitas essas considerações sobre a relação entre educação, desenvolvimento e administração, retomo o olhar para o contexto maranhense na tentativa de perceber essa relação no Estado. Nesse sentido, o estudo de Pinto (1982) é explicativo para entender o contexto político, econômico e social no Maranhão nas décadas de 1960 a 1970, pois é nesse período que se instala no Maranhão a ideologia do desenvolvimento que se processa em todas os setores, incluindo o campo educacional. Para explicar esse período, a autora recua até a década de 1950, momento em que as relações sociais no Estado são marcadas politicamente pelo mandonismo dos grandes proprietários de terra que se impunham a partir no monopólio econômico.

Como diz a autora, após a Segunda Guerra Mundial, ocorre uma acentuada decomposição da indústria têxtil maranhense, pois não conseguiu acompanhar a competição imposta pelas grandes indústrias das regiões Sul e Sudeste, o algodão entra em declínio e cresce a importância econômica do babaçu. Este se torna uma renda complementar às famílias maranhenses que se juntam e quebram as amêndoas, assim como a instalação de indústrias de médio porte para processar a amêndoa. Ao lado disto, destacam-se a produção do arroz e expansão da fronteira agrícola, com a contribuição de pessoas oriundas de outros estados nordestinos, em decorrência da seca, isto nas décadas de 1950 a 1960.

No caso do Maranhão, o sistema partidário estava organizado, na década de 1950, em torno do poderio dos senhores de terra que dominavam o setor rural e as cidades do interior. A disputa política girava em torno da disputa pelo poder, que assegurava ao grupo que o

detivesse a defesa dos seus interesses. É nesse cenário que cresce a figura política de Vitorino Freire, pernambucano, que chegara ao Maranhão, em 1932, como Secretário do Tenente-Interventor, Capitão Martins de Almeida. Em 1945, foi eleito Deputado Federal e, em 1947, Senador. Ele reivindicava para si a medição entre o Governo do Maranhão e o Governo Central, com base em um estilo político do tipo coronelista (PINTO, 1982).

Nesse contexto, despontam outras figuras que se tornariam emblemáticas na política maranhense. Entre elas está José Sarney Costa, lançado como candidato à Câmara Federal pelo Partido Social Democrático, e oriundo do Palácio do Governo, onde exercia o cargo de Chefe de Gabinete do Governador Eugênio Barros (1951-1954), ele obtém a suplência e torna-se um dos políticos que questionam o vitorinismo.

José Sarney personificava o rompimento com o projeto político exaurido, como as forças sociais e políticas que emergiam da sociedade maranhense, personalizava também as aspirações do grupo de grandes empresários, alguns oriundos das regiões Sul e Sudeste, comprometidos com a modernização do Estado. Nesse sentido, seria a expressão concreta do desenvolvimento econômico que se implantaria no Maranhão. Em seus primeiros pronunciamentos na Câmara Federal, José Sarney denuncia a situação de precariedade em que se encontrava o Estado e responsabilizava Vitorino Freire. Além disso, é constante em seus discursos a solicitação de recursos para realização de obras de grande porte no Maranhão. Sendo assim, já se delineava a luta contra o vitorinismo e a favor da modernização do Estado.

Em 1958, José Sarney é eleito com expressividade para a Câmara Federal e começa seu crescimento político. A esta altura já se definiria a candidatura de Jânio Quadros à Presidência da República, pela União Democrática Nacional (UDN), e tendo no Maranhão a figura de Sarney, um janista ardoroso, ao mesmo tempo em que defendia projetos para o desenvolvimento do Maranhão (PINTO, 1982).

Os pronunciamentos de José Sarney na Câmara Federal defendem investimentos para o Maranhão, feitos por meio da iniciativa privada. No entanto, apenas os grupos econômicos foram beneficiados com sua implantação sistemática que se concretizou no período do governo Sarney no estado entre 1966 e 1970.

Em 1960, Sarney é eleito presidente da União Democrática Nacional, e em 1962, torna-se o deputado federal mais votado. A partir daí ocorre o enfraquecimento da corrente vitorinista e fortalecimento do que seria caracterizado como sarneysmo. Marca-se também a oposição entre o coronelismo rural, representado por Vitorino Freire, e o novo coronelismo urbano representado por José Sarney (PINTO, 1982).

Em âmbito nacional, ocorre a renúncia de Jânio Quadros, Sarney renuncia as

funções de líder na UDN. Com a ascensão de João Goulart à Presidência, com raízes no Partido Trabalhista Brasileiro, tirava da UDN as chances de se manter no poder. João Goulart adota o Plano Trienal com o objetivo de deter a inflação sem parar o crescimento. O presidente anunciou também uma série de reformas, entre elas a Agrária, essa por sua vez, recebeu oposição de latifundiários. José Sarney apoiou essa Reforma e chegou a condenar o latifúndio e ação dos grileiros (PINTO, 1982).

No início de 1964, já se iniciava a campanha para eleição ao Governo em 1965 e João Goulart mostrava-se a favor da candidatura de José Sarney ao governo. Com a deposição de João Goulart, os militares tomam o poder em 1964 e o Marechal Castelo Branco é empossado como Presidente da República. Nesse sentido, José Sarney tenta conquistar espaço junto ao governo central. Ao mesmo tempo sua candidatura está registrada e seu Governo deverá basear-se nos três pilares: Energia, Transporte e Fixação do homem à terra. O Marechal apoia a candidatura de Sarney por vislumbrar nele um instrumento capaz de inserir o Estado no projeto econômico que se esboçava, sustentado na integração nacional e nos supostos objetivos revolucionários (PINTO, 1982).

A expressão Maranhão Novo traduz toda orientação político-ideológica que orientaria o Governo de José Sarney e o novo seria acionado a partir dos seguintes elementos: planejamento, trabalho coletivo, exploração de recursos naturais e criação de infraestrutura. José Sarney assumiu o governo em 31 de janeiro de 1966 e anunciou seu secretariado e equipe técnica, alguns oriundos da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). Esse grupo concentrou as funções de planejamento governamental alinhadas com as ideias desenvolvimentistas do Chefe do Governo. Nesse sentido, o planejamento ganha centralidade, como fator preponderante para alavancar o desenvolvimento (PINTO, 1982).

De acordo com Pinto (1982), foi criado um Grupo de Trabalho da Assessoria e Planejamento (GTAP), que funcionava junto ao gabinete do Governador, concentrando as funções de planejamento. Em 1967, o GTAP foi transformado em Superintendência de Desenvolvimento do Maranhão (SUDEMA), concentrando as funções planejamento, programação financeira, as de órgão transmissor de recursos para financiamento da programação governamental ao mesmo tempo de controlador dos recursos.

Alguns dos objetivos da SUDEMA eram: planejar, coordenar e controlar a política do desenvolvimento econômico e social do Maranhão, visando estudar e propor as diretrizes para o desenvolvimento do Estado; promover o treinamento, a capacitação e o aperfeiçoamento do pessoal necessário à execução dos programas integrantes do Plano de Governo; coordenar programas de assistência técnica nacional ou externa, ao Estado e aos municípios (PINTO,



1982).

Antes de adentrarmos ao governo de José Sarney, considero pertinente conhecer a questão educacional anterior a esse período. Desse modo, esclarecemos que se sucederam no governo estadual maranhense os seguintes nomes: Sebastião Archer (1945-1950), Eugênio Barros (1951-1956), Matos Carvalho (1956-1961), Newton Bello (1961-1965), todos apoiados por Vitorino Freire, e nesse sentido, só havia transição de governo sem rompimentos, pois um não se atrevia a criticar o outro. E em todos os setores só havia um crescimento esporádico. No plano educacional, as mudanças eram conduzidas a partir das diretrizes encaminhadas pelo Ministério da Educação e da Cultura. Além disso, a nomeação de pessoas para o cargo do magistério, a construção de escolas, a liberação de verbas para o poder local, dependiam da força política dos controladores do poder (PINTO, 1982).

Em 1945, a população maranhense era de 1.354.388 habitantes, cerca de 169.229 crianças em idade escolar e dessas, 39.065 matriculadas. Os programas educacionais locais eram de pequeno porte e dependiam, por vezes, das pessoas que estavam no comando, visto que inexistiam as técnicas de planejamento, em âmbito regional. Um exemplo ocorreu quando no Governo de Eugênio Barros (1951-1956) foi privilegiado o setor de aperfeiçoamento do magistério, chegando mesmo a ceder a Escola de Aprendizes Agrícolas para a instalação do Centro de Aperfeiçoamento de Professores Rurais. Outro problema era a morosidade no desenvolvimento das questões educacionais, isto é, um largo espaço de tempo entre o levantamento de problemas e as soluções. Nesse período, não havia Secretaria de Educação, apenas uma Diretoria de Instrução Pública vinculada à Secretaria Geral do Governo. Em 1952 foi criada a Secretaria de Saúde e Educação e em 1953 foi criada a Secretaria de Estado dos Negócios de Educação e Cultura (PINTO, 1982).

Em 1951, havia 70 Grupos Escolares, destes 57 no interior, dois estavam fechados, a maioria com o corpo docente desfalcado. Escolas Reunidas eram 48 no interior e 6 em São Luís, também com desfalque de professor. Escolas Isoladas eram 91 no interior e 87 destas paralisadas, 19 Escolas Isoladas na Capital e 8 estavam paralisadas. Em 1952, havia 354 instituições de Ensino Primário e Pré-Primário, mas apenas 247 funcionavam (BARROS, 1952).

Em 1953, o total de matrículas no Ensino Primário era 43.811, destas, 7.695 na Capital e 36.116 no interior. Algumas ações foram realizadas pelo Governo Estadual em favor do ensino, dentre elas: criação de oitenta e três cargos de professor primário, pela Lei nº 823, de 15 de dezembro de 1952; limpeza, consertos e melhoria dos prédios da Escola Benedito Leite, dos Grupos Escolares Coelho Neto, Gonçalves Dias e Gomes de Sousa, todos em São

Luís; restauração do prédio do Grupo Escolar João Lisboa, na cidade de Caxias, para tanto, foram empregados mais de Cr\$ 400.000,00; criação de Grupos Escolares, Escolas Isoladas e Transformação de Escolas em Grupos Escolares; foram equipadas escolas com material importado da fábrica do Estado do Paraná, enquanto as escolas do interior, como São Bento e Cururupu, tiveram seus materiais preparados *in loco* (BARROS, 1954). Os Quadros 4 e 5 mostram a quantidade de pessoas no funcionalismo do ensino público estadual.

**Quadro 4 – Funcionalismo Estadual em 1954**

<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>
Diretores(as)	60
Professores(as)	662
Professores(as) leigos(as)	128
Zeladoras	89
Serventes	50
Serviçais diaristas	37

Fonte: Barros, 1954.

**Quadro 5 - Magistério Público no Maranhão**

<b>1957</b>	<b>Quantidade</b>	<b>1970</b>	<b>Quantidade</b>
Diretores de Escolas	65	Diretores de Escolas	68
Professoras Normalistas	668	Professoras Normalistas	821
Regentes de Ensino	76	Regentes de Ensino	207

Fonte: Pinto, 1982.

Em 1960, a população em idade escolar era de 275.000 e apenas 61.071 tinha acesso à escola, e o índice de analfabetismo atingia 64% da população. Entre as ações para minimizar os efeitos da falta de escolas, foi criada a Campanha das 500 Escolas, com o objetivo de criar escolas sob a orientação da Campanha de Educação Supletiva do Maranhão, esta por sua vez resultava de um convênio firmado entre o Maranhão, a Superintendência para Valorização e Estudos da Amazônia (SPVEA), o Ministério da Educação e os Governos Municipais. Quanto à construção de prédios, o Maranhão contava com recursos oriundos de convênios mantidos com o Governo Federal, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (PINTO, 1982).

Em 1960, estavam matriculados na Capital 8.300 alunos e em 1961 esse número chegou a 13.600 na escola primária. O Governo Estadual, por meio da Assistência Escolar, adquiriu uniformes e cadernos, construiu dois Grupos Escolares na Capital, e reformou o Grupo Escolar Barbosa de Godóis e a Escola Modelo Benedito Leite, em São Luís, outros grupos foram construídos com ajuda do INEP, nas cidades de Bacabal, Bequimão, Dom Pedro, Ribamar, São Bento, Pio XII, além de aquisição de equipamentos com recursos do Fundo

Estadual do Ensino Primário, um investimento no valor de 12 milhões de cruzeiro, e da nomeação de 50 professoras na Capital e 110 para o Ensino Supletivo Rural. Cabe destacar acerca do Fundo Estadual do Ensino Primário que este tinha como função subsidiar as Campanhas Educacionais e as Escolas municipais e particulares e dispunha de 17 milhões de cruzeiros, tais recursos eram oriundos dos juros do dinheiro público aplicado na Petrobrás e outros títulos da dívida pública (BELLO, 1962).

Em 1961, ao assumir o governo estadual, Newton Bello defendia a ampliação do ensino particular, pois assegurava que o Estado não daria conta de arcar com o ônus do ensino público. Em 1963, o governo estadual elaborou seu plano de trabalho, a partir das diretrizes do Plano Trienal do governo federal, o qual expressava os debates teóricos realizados por economistas brasileiros e latino-americanos, principalmente no âmbito da Comissão Econômica para a América Latina (CEP). É nesse bojo, que se iniciava a ideia de empregar técnicas de planejamento (PINTO, 1982).

Em discurso dirigido à Assembleia Legislativa, o Governador Newton Bello, em 1963, destacou que o Maranhão elaborou seu Plano de Ação em consonância ao Plano Trienal. Neles se destaca o Plano Trienal, o qual estava sendo estudado pelos técnicos da USAID/Brasil. Nesse mesmo ano, o Governo Estadual criou, junto à Secretaria de Estado, a Comissão Executiva do Plano Educacional do Maranhão, a CEPEMA, por meio do Decreto nº 2.490, de 27 de agosto de 1963, com a finalidade de executar o programa de melhoramento e ampliação do Sistema de Educação Primária Básica, de acordo com os termos estabelecidos pelos convênios celebrados com a SUDENE, Ministério da Educação e Cultura e Agência do Desenvolvimento Internacional (USAID-BRASIL). Esse vasto programa de obras e financiamentos constantes nos acordos deveria ser executado em três anos (BELLO, 1965).

Cabe ressaltar que os acordos MEC/USAID iniciaram no Brasil em 1961 e se intensificaram em 1964. A esse respeito, Romanelli (2008) pode ser consultada sobre o assunto, mas em linhas gerais, a USAID seguiu as linhas da ajuda internacional para o desenvolvimento da educação que resultou em benefícios maiores para o país fornecedor do que para o país beneficiário.

Pinto (1982) explica que em se tratando da região Nordeste, a ajuda internacional da USAID vinculou-se à SUDENE, e na construção de seu Plano Diretor, destinou substanciais recursos para a Região, com a assinatura do Acordo Nordeste, em 13 de maio de 1961. No que tange à educação, o Acordo previa a ampliação das oportunidades de escolarização para crianças, adolescentes e adultos, por meio do Programa do Ensino Primário e de Educação de Base, construção de escolas primárias, escolas normais, centros de treinamento, bem como a

formação e treinamento de professores do ensino primário e da educação de adultos.

O resultado parcial desse Acordo no Maranhão aparece em Mensagem do Governador José Sarney dirigida à Assembleia Legislativa, em 1966, o qual consta que após dois anos de convênio entre o Estado e a USAID, das 2.000 salas que foram programadas para construção, apenas 115 foram ampliadas ou construídas, das 1.000 cantinas, apenas 100 foram adquiridas. Não foi instalada nenhuma das 5 unidades de saúde médico-dentárias destinadas às escolas primárias; o acordo previa cursos para 1.000 professoras leigas, mas foram ofertados apenas 97. Nada foi realizado em relação ao equipamento do setor de prédios escolares da Secretaria de Educação, do Centro de Pesquisa Educacional, da construção e equipamento do Instituto de Educação de São Luís e das Escolas Normais, muito menos para os Centros de Treinamento programados para as cidades de Colinas, Codó, Chapadinha, Bacabal, São Luís e Grajaú (SARNEY, 1966).

Pinto (1982) assegura que o tipo de planejamento montado, desconsiderando as peculiaridades do contexto educacional maranhense, trouxe consequências, entre elas o atraso na execução do Acordo em todos os níveis, além de muitas discordâncias entre os técnicos da MEC/SUDENE/USAID e o grupo executor local que não tinha tecnologia apropriada para dar conta das especificações nos projetos das construções.

Cabe ressaltar que a USAID atingiu de alto a baixo todo o sistema de ensino, desde os níveis primário, médio e superior; os ramos acadêmico e profissional e o funcionamento, no que diz respeito a reestruturação administrativa, o planejamento e o treinamento de pessoal (ROMANELLI, 2008).

Romanelli (2008) discute amplamente o acordo MEC/USAID, e assegura que a política educacional brasileira teve suas vigas mestras nesse acordo e deixaram de atuar de forma provisória, como estava explícito no texto, para atuar de forma permanente, ao colocar as bases da organização do nosso sistema de educação. A autora acrescenta que nesse contexto, a racionalização, a eficiência e a produtividade tornaram-se valores absolutos. A racionalidade técnica procura buscar sobrepor-se a qualquer opção de ordem política e a neutralizar o processo de inovação de qualquer interferência de caráter ideológico. No entanto, essa é uma posição obviamente ilusória, pois a técnica não ocorre no vazio, mas num determinado contexto histórico-político-econômico.

A questão da formação dos funcionários estaduais ganha centralidade nas Mensagens do Governo, tanto que em 1965, o Governador Newton Bello, em pronunciamento destinado à Assembleia Legislativa destaca as seguintes formações: cursos de recreação e jogos destinados a 31 professores-auxiliares de Educação Física, além de cursos regulares de

monitoramento para adultos, Inspetores, Supervisores, treinamento de professores leigos, administradores, técnicos, além de aperfeiçoamento de professores de metodologia e jornadas pedagógicas para diretores. Ao lado disso, foram criados dois centros de treinamento, sendo um em São Luís, outro em Caxias, o qual funcionava em regime de internato e atendia 40 professores (BELLO, 1965).

Acerca dos treinamentos para administradores escolares, assim eram denominadas as atividades para formação de diretores, Motta (2018) afirma que tiveram início em fins da década de 1960. Desde a criação dos Grupos Escolares, em 1903, era atribuição da professora do 4º ou do 5º ano, sem qualquer treinamento.

A primeira atividade para formação de diretores que sem tem conhecimento aconteceu por volta de 1967, através do Encontro de Diretoras do ensino primário, com duração de 40 horas. Os temas abordados foram A questão do Desenvolvimento Econômico, ministrado pelo economista Bandeira Tribuzi, (1927-1977); Planejamento e Administração Escolar, com viés da Administração Pública.

O treinamento ocorreu em tempo integral, os ministrantes eram da própria Secretaria de Educação, que haviam recebido treinamento fora do Estado como: Dulcinéia Zaqueu, que recebeu treinamento em Colatina, no Espírito Santo (Centro Regional); Joana Ferreira Eugênio, no Centro de Desenvolvimento em Administração da Fundação João Pinheiro, em Belo Horizonte, Minas Gerais; Diomar das Graças Motta e Maria de Lourdes Martins, no Centro Regional de Treinamento em Administração, vinculado a Escola de Administração do Ceará, com a participação de técnicos da SUDEMA.

Quanto ao funcionamento dos cursos, era previsto nos planos de aplicação com recursos federais e estaduais. Não se pode precisar a contribuição desses treinamentos para a administração escolar maranhense, visto que à época não havia uma avaliação institucional sistemática. O retorno dava-se pelas inovações advindas da Secretaria de Educação, que constavam de preenchimento de instrumentos, com fornecimento de dados numéricos e exíguas informações elaboradas, contempladas com textos que não evidenciavam a contribuição de aprendizagem mais técnica ou científica. (MOTTA, 2018)

Diretoras de Grupos Escolares, que não entrevistamos nesta pesquisa, nos forneceram certificados que ratificam também os cursos para administradores escolares, conforme consta nos Anexos. O primeiro deles foi o Curso de Administração Escolar (Anexo A), com duração de 780 horas, no período de 1968 a 1969, promovido pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura, do Estado do Maranhão, o Departamento de Educação, da divisão de Aperfeiçoamento do Magistério.

Outro curso foi o de Gerência por Objetivos (Anexo B), ministrado por Lang e Associados-Internacional, nos dias 13 e 14 de agosto de 1973. O terceiro foi Administração de Treinamento (Anexo C), com carga horária de 150 horas, no período de 5 a 27 de novembro de 1973, ministrado pelo governo do Maranhão, SUDENE, SEPLAM e GT – Treino.

Outro curso que obtivemos o certificado foi o curso Administração Participativa por Objetivo (Anexo D), com duração de 66 horas, no período de 22 de abril a 2 de maio de 1974; e o curso Planejamento Educacional (Anexo E), com a mesma duração, no período de 3 a 14 de maio de 1974, ambos promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Ensino Médio

As ações do governo estadual em favor da educação foram: construção de 11 Grupos Escolares na Capital; criação da Escola de Artes Industriais na Vila do Anil; construção de 83 de salas de aula no interior e reconstrução de outras 52 também no interior. Também foram tomadas outras medidas para organização do ensino maranhense, sendo elas: criação do Conselho Estadual de Educação, por meio da Lei Estadual nº 2.235, de 28 de dezembro de 1962, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que entre suas primeiras ações constam a elaboração do anteprojeto do Sistema de Educação do Estado, elaboração de normas para os currículos das Escolas Normais e dos estabelecimentos de ensino primário e ginásial. O Fundo Estadual de Educação beneficiou 116 estabelecimentos de ensino, com a distribuição de equipamentos, cadernos, mapas, quadros negros. Quanto à merenda escolar, o convênio entre o Estado e o Ministério da Educação custeou transporte de gêneros alimentícios e instalação de cantinas (BELLO, 1962).

Em âmbito nacional, o período após 1964 é embalado pela ideologia desenvolvimentista que conduzia a política governamental, desse modo, a educação é apresentada como investimento produtivo para o país. Esta é uma visão que perpassa o discurso de intelectuais e economistas que estudaram esse fenômeno nas sociedades que passaram pelo impacto do desenvolvimento industrial. Nesse sentido, a educação é acionada para operar a transformação do social, a partir do planejamento e operacionalização de especialistas competentes, segundo os princípios da administração de empresas, busca-se adequar a educação ao modelo econômico (PINTO, 1982).

Conforme aludido pela autora, os reflexos desse pensamento alcançam o Maranhão no bojo do governo de José Sarney, a partir de 1966, pois este considerava a educação como elemento impulsionador do desenvolvimento, aspecto presente no documento Política Educacional do Maranhão, de autoria de José Sarney, quando ele ressalta que um dos objetivos do quinquênio de 1965 a 1970 era capacitar os jovens para que ao deixarem a escola pudessem

engajar-se em uma profissão (PINTO, 1982).

Os dados mostram como se encontrava uma parte da educação maranhense na década de 1966: 58,1% das crianças de 7 a 14 anos não eram atendidas no Ensino Primário; a taxa de escolarização na zona rural era de 30,9%, o déficit de professoras em relação à população infantil era de 6.555; e 70% das professoras eram leigas. Apenas 21% dos municípios possuem estabelecimento de Ensino Médio, 41% destes na capital e 94% mantidos por particulares. Do quadro de professores, 79% eram mantidos por particulares, o corpo discente da rede estadual era de 17% e privada de 80%, o analfabetismo era de 74%, a escolarização primária de 36%, o Liceu Maranhense era a única instituição de Ensino Médio gratuita onde funcionava também o Instituto de Educação, era precária a situação dos prédios, inclusive os grupos escolares (SARNEY, 1966).

Diante disso, para que esse cenário melhorasse um dos instrumentos seria investir no magistério, pois através dos(as) professores(as) a educação maranhense poderia contribuir para implantação dos ideais desenvolvimentistas previstos e almejados em âmbito nacional e por conseguinte com reflexos no Estado. Tanto que o governo de José Sarney criou a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino no Maranhão (CADEM), a qual competia, entre outras atribuições, ministrar cursos, promover estágios, conceder bolsas para atualização e aperfeiçoamento do professorado, além de multiplicar unidades da Escola Normal no interior. Pinto (1982) acredita que os docentes seriam os arautos da ideologia do Novo expressa no discurso oficial.

Por outro lado, as primeiras medidas do Governo Sarney apresentaram contradições, visto que uma delas foi a anulação das nomeações feitas na gestão anterior, realizadas entre janeiro e abril de 1966, isto acarretou um déficit de professores, pois muitos foram nomeados nesse período. Outra medida foi anulação dos contratos para construção de prédios escolares, provenientes do acordo MEC/USAID/SUDENE/ESTADO, sob a alegação de irregularidades nos contratos. Ao lado disso, o Maranhão deixou de receber, a partir de 1963, os recursos do MEC, por conta da falta de prestação de contas do Estado junto ao MEC no ano de 1962. Tudo isso agravou ainda mais o quadro educacional maranhense. A retomada dos recebimentos ocorreu a partir de 1966, quando o governo maranhense elaborou um plano de aplicação dos recursos (PINTO, 1982).

Não houve uma ação mais planejada para o setor educacional maranhense, mas cabe destacar que para fazer frente ao problema da falta de vagas no ensino primário, foi criado um turno intermediário, e assim as escolas atendidas pela proposta passariam a funcionar desse modo: das 7h00 às 10h00, primeiro turno; das 10h00 às 13h00, segundo turno; das 13h00 às



17h00, terceiro turno; e das 16h00 às 19h00, quarto turno. Uma das diretoras entrevistadas mencionou tal mudança e os problemas que isso ocasionou ao trabalho da escola, tanto que muitas diretoras deixaram o cargo por não conseguirem administrar essa alteração.

Desse modo, houve um acréscimo na matrícula do ensino primário, sob a dependência administrativa estadual, entre as décadas de 1950 a 1960, como evidencia o Quadro 6.

**Quadro 6 – Matrículas no Ensino Primário Maranhense**

<b>Anos</b>	<b>Escola Estadual</b>
1958	5.829
1959	6.595
1960	7.836
1961	7.991
1962	8.868
1963	10.081
1964	14.053
1965	15.675
1966	26.984
1967	26.347
Total	131.259

Fonte: Adaptado de PINTO, 1982.

A criação dos turnos intermediários para solucionar a falta de vagas no ensino primário ocasionou baixíssimo aproveitamento escolar, tanto que o governo estadual decidiu suspender essa ação antes do final da década de 1960.

Em mensagem do governador José Sarney à Assembleia Legislativa, em 1967, o Governador destaca outras providências tomadas em relação ao ensino, as quais foram: construção de 136 salas de aula para o Ensino Primário, para isso contou com recursos do Plano Nacional de Educação; abertura da Escola de Artes Industriais, na capital; instalação de duas classes experimentais para excepcionais; celebração de convênio entre Estado e Ginásios particulares e da Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), o qual possibilitou a extensão da gratuidade do Ensino Médio a 11 municípios; duplicação do quadro de professores do Ensino Primário e iniciado o programa de treinamento para o professorado leigo do Estado e dos municípios; execução do Projeto João de Barro, que eram escolas rurais, construídas pela comunidade para alfabetizar crianças ou adultos em locais onde era impraticável construir unidades escolares; execução do Projeto Bandeirantes, com a rede de Ginásios oficiais para atender cerca de 33 municípios, com o aproveitamento da rede oficial primária para o seu funcionamento, com a qualificação de professores residentes nessas localidades e

estabelecimento de um sistema de rodízio de professores itinerantes (SARNEY, 1967).

Era notável o descompasso entre o discurso oficial e o planejamento educacional. Em 1966, a Pasta da Educação foi assumida pelo Tenente Coronel José Sales de Andrade, e a respeito dessa experiência ele relata que havia dificuldade em efetivar-se um planejamento já que faltavam estatísticas e pesquisas educacionais. Para que essa lacuna fosse suprida, instalou-se uma Assessoria de Planejamento, a qual tinha como atribuições elaborar o regimento interno para as escolas estaduais; estabelecer critérios para construção de salas de aula; proposição de normas para selecionar e qualificar o professorado, além de estudos sobre evasão e repetência (PINTO, 1982).

As estatísticas mostraram o baixo aproveitamento dos alunos. Sendo assim, o coronel Andrade propôs ao governo estadual a criação de Fundações Estaduais, a nível de municípios, geridas pela comunidade e que encampariam as escolas públicas estaduais, elas seriam mantidas pelos pais dos alunos e complementadas pelo Estado, teriam um conselho responsável pela seleção dos docentes e da equipe diretiva, mas esse último aspecto mexeria na estrutura do funcionamento das escolas, pois esvaziaria a atuação dos políticos na indicação do funcionalismo. Essa proposta não se efetivou e ainda ocasionou a saída do Coronel Andrade da Secretaria de Educação em 1967 (PINTO, 1982).

A autora analisa que todas as ações que desarticulavam a educação da política partidária eram descartadas pela Secretaria de Educação, pois esta era um veículo de fortalecimento das bases partidárias, naquele momento modernizado pelo planejamento.

Quando o Tenente Coronel Andrade deixou a Secretaria de Educação, o cargo de Secretário passou a ser ocupado pelo Dr. José Maria Cabral Marques, cabe ressaltar que o novo secretário possuía bacharelado em Direito e especialização em Planejamento Educacional, promovido pela CEPAL. Nesse sentido, estava em evidência o papel do planejamento como instrumento para atingir-se o desenvolvimento econômico e superar o atraso em relação aos outros estados da Região Sul e Sudeste.

Porém, o alcance do desenvolvimento econômico seria uma tarefa árdua, visto que a situação do ensino no Maranhão era grave. A esse respeito, apoio-me novamente em Pinto (1982), que faz um panorama da situação no período de 1960 a 1970. Ela afirma que, na década de 1966, a rede particular mantinha o monopólio do Ensino Médio. Enquanto a rede estadual contava com duas escolas funcionando na Capital e no mesmo prédio, o Liceu Maranhense e a Escola Normal, ambos herança do tempo do Império. Em 1967, houve um acréscimo de 1.080 alunos com a adição do Ginásio e da Escola Normal Marechal Castelo Branco, enquanto isso a rede particular continuava a ampliar-se com a concessão de bolsas de estudo. Para ilustrar esse

déficit é interessante observar os seguintes números: havia em 1968 uma população de 84.000 pessoas entre 11 e 21 anos, o número de matrículas era de 39.973 e só atendia no Ensino Médio 4,8% dessa população. Para a superação desse problema instalou-se a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos (CNEG), depois denominada de Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), essa rede de escolas que funcionava em todo território nacional era mantida por dotações federais, estaduais, municipais e participação da comunidade.

Outra iniciativa foi a criação, em 1968, do Projeto Bandeirantes, com a finalidade de suprir a necessidade de ginásios em 25% dos municípios maranhenses, e em 1971 já atendia 91, dos 131 municípios. Este também seria um instrumento para dar suporte ao Projeto de desenvolvimento econômico do governo. Para efetivação do Projeto, contou-se com a estrutura de prédios dos municípios, sendo da rede estadual ou municipal, e de acordo com o que foi relatado por uma das diretoras, o Ginásio Bandeirantes funcionou no mesmo prédio do Grupo Escolar, e algumas delas lecionaram, secretariaram ou dirigiram o Ginásio. Isso é ressaltado por Pinto (1982), segundo ela, a escolha do corpo docente a administrativo far-se-ia no próprio local, e complementado por professoras de outras localidades, o transporte e a residência das professoras seria de responsabilidade das prefeituras.

Outro Projeto implantado foi a TV Educativa, com a utilização de um sistema de televisão educativa aplicada ao ensino, ministraria o Ensino Médio, Ensino Primário, bem como alfabetização de adultos. Assim, a Fundação Maranhense de Televisão Educativa (FMTVE), intitulada inicialmente de Centro Educacional do Maranhão (CEMA), funcionaria em 1969, com circuito fechado de TV, atendendo a 1.304 alunos na 1ª série Ginasial, funcionando em locais adaptados, como os galpões doados pela Companhia de Estradas de Rodagem (DER), localizados em São Luís (PINTO, 1982).

Quanto ao Ensino Superior no Maranhão, em 1966, apenas 897 alunos frequentavam esse nível de ensino. Esses eram os cursos que funcionaram a partir de 1967, sob o patrocínio da Fundação Universidade do Maranhão, que agrupara, para se constituir, as Faculdades de Direito, Farmácia e Odontologia, e as de Ciências Econômicas, Enfermagem, Filosofia, Ciências e Letras, Medicina e Serviço Social, que pertenciam à Universidade Católica do Maranhão. Foram também criadas escolas superiores mantidas pelo Governo Estadual, foram elas Escola de Administração, Escola de Engenharia do Maranhão, Escola de Agronomia e Escola de Veterinária. Quanto à formação de professores para atuarem no Ensino Médio, foi desenvolvido o Projeto Centauro, que recomendava uma Faculdade de Formação de Professores para o 1º ciclo, na cidade maranhense de Caxias, com os cursos de Licenciatura em Ciências, Estudos Sociais e Letras. (PINTO, 1982)

Ao final do Governo José Sarney, em Mensagem direcionada à Assembleia Legislativa, ele faz um balanço de suas ações e cita a criação das Escolas João de Barro; criação do Centro de Ensino Médio do Maranhão para 6.000 estudantes na capital, por meio do circuito de televisão; criação de 40 Ginásios Bandeirantes no interior; criação das Escolas Superiores Estaduais de Engenharia, Administração e Agronomia; o corpo docente do Ensino Primário de 5 para 10 mil professoras, do Ensino Médio subiu de 1.204 para 2.732, do Ensino Superior de 148 para 265; as matrículas no Ensino Primário passaram de 182 mil para 347 mil. No Ensino Médio o número saiu de 21 mil matrículas para 45 mil matrículas. As matrículas no Ensino Superior subiram de 754 para 2.117, e a previsão de matrículas para o Ensino Primário até 1971 seria de 500 mil matrículas (SARNEY, 1970).

Vimos as iniciativas governamentais para organização do ensino no Maranhão. Contudo, chega-se ao final da década de 1960, com apenas 35% de matriculados no grau elementar, sendo que o analfabetismo em 1966 era de 74%. Para isso, foram tomadas providências de sentido de propiciar uma escolarização mínima à população pobre, como a criação das Escolas João de Barro, construídas pela comunidade e mantidas em convênio por Estado e Município.

Por não ter prédios suficientes, o governo estadual aproveitou a rede oficial primária para o funcionamento dos Ginásios Bandeirantes, instituições que em alguns casos foram dirigidas pelas diretoras de Grupos Escolares, sujeitos dessa pesquisa.

As disparidades entre a Capital e o interior eram notáveis na década de 1960, um dos exemplos evidencia-se no reduzido número de municípios maranhenses que possuíam estabelecimento de Ensino Médio, destes 41% na Capital e 94% mantidos por particulares.

Apesar das adversidades, o governo ofertou cursos de aperfeiçoamento, em 1964, destinados a Inspectores-Supervisores, formação de Supervisores, treinamento de professores leigos, Administradores, técnicos, além de aperfeiçoamento de professores de metodologia e jornadas pedagógicas para diretores.

Ao analisarmos os documentos que se referem às ações do governo estadual para a educação maranhense, à luz dos estudos de Anísio Teixeira (2005), havia uma concepção de administração pública centralizadora, a qual se desenvolveu no país desde 1937, pois a partir daquele período se processa no Brasil a mais extrema centralização, uniformização e mecanização da administração pública. Essa corrente uniforme e centralizante estendeu-se aos Estados e aos municípios, desrespeitando as circunstâncias e as pessoas.

De acordo com Teixeira (2005), essa gigantesca reforma administrativa foi acompanhada de uma série de leis uniformes para todo país, inclusive no campo da educação se decretaram “leis orgânicas” a respeito de todos os ramos e níveis de ensino.

O espírito de centralização e unificação invadiu os Estados. Processou-se na Educação, agora “elevada” à categoria de secretaria, uma anarquia e impotência administrativa. Antes as escolas eram dirigidas por Departamentos de Educação, providos por diretores gerais, conhecedores do seu trabalho e com poderes para administrar técnica e materialmente as escolas. No entanto, o “espírito de racionalização” criou as secretarias de educação, cujo provimento passou a ser de natureza política e lhes deu toda a responsabilidade de administração.

Desse modo, as reformas provocaram uma perda do espírito profissional na direção das escolas, obrigou o secretário a tarefa impossível de administrar o sistema escolar. Em síntese, transformou-se o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação em órgãos de registro, fiscalização e controle formal do cumprimento de leis e regulamentos.

Em face da centralização da administração escolar, Teixeira (2005) sugere que de todas as instituições nenhuma necessita mais de liberdade e autonomia que a escola. Essa autonomia vai do aluno ao professor até o diretor.

Em face desse contexto, convém registrar de que modo ocorreu a organização da escola primária no Brasil e, em seguida, conhecer o processo de estruturação dos Grupos Escolares. Sobre isso, organizo a próxima subseção.

### **3.3 A estrutura da escola primária do final do século XIX a 1971**

Antes de adentrar na discussão sobre os Grupos Escolares maranhenses faz-se necessário, conhecer brevemente, o percurso do ensino primário em âmbito nacional. Sendo assim, inicio partindo das primeiras décadas republicanas, quando ocorreram várias reformas educacionais. No Distrito Federal, Benjamin Constant esteve à frente desse processo. A esse respeito, Veiga (2007) assegura que a legislação da escola pública primária, datada de 1890, estabelecia a gratuidade e a instrução laica, mas não a sua obrigatoriedade. A organização desse nível de ensino era em dois graus, como se nota:

A escola primária de primeiro grau compreendia três cursos, distribuídos de acordo com a idade – elementar (de 6 a 9 anos), médio (de 9 a 11 anos) e superior (de 11 a 13 anos) – e cada curso se desenvolvia em duas classes graduadas. A de segundo grau tinha três classes graduadas e se destinava a alunos de 13 a 15 anos. Para ingressar no primário de segundo grau era necessário o certificado de estudos de primeiro grau.

Havia classes separadas para meninos e meninas. A escola primária possuía característica enciclopédica (VEIGA, 2007, p. 239).

Muitos estados basearam suas reformas no modelo do Distrito Federal, mas, em decorrência da descentralização federativa, houve modelos diferenciados e originais, como foi o caso de São Paulo, conduzida pelo médico Caetano de Campos, quando o estado era governado por Prudente de Moraes (1891-1894). Com base no estudo de Veiga (2007), destacam-se os principais pontos da reforma ocorrida em 8 de setembro de 1892: divisão do ensino primário em dois cursos com quatro anos de duração, sendo estes o preliminar ou elementar (obrigatório para crianças de 7 a 12 anos) e complementar, currículo enciclopédico e organizado de forma graduada.

Mas em 1893, outra reforma empreendida por Caetano de Campos instituiu o Grupo Escolar, um modelo<sup>19</sup> de escola primária que se disseminou no país e só foi substituído em 1971. Como era esse modelo de escola primária? Segundo Veiga (2007), ele funcionava assim:

- ✓ Organização das classes em séries, cada série numa sala com um professor;
- ✓ Organização das séries em etapas sucessivas e grupos de quatro ou cinco séries reunidas no mesmo prédio;
- ✓ Funcionário com funções específicas, como porteiro e diretor.

Esse modelo de escola não foi implantado de maneira uniforme no Brasil, geralmente, eles surgiram nas grandes cidades e por muito tempo conviveram com outros tipos de escolas primárias, como as escolas singulares, escolas que funcionavam com apenas um professor em classe multisseriada.

No caso do Maranhão, como dito, sua institucionalização ocorreu em São Luís, capital do estado, em 1903, e nos demais municípios do interior em 1905, discussão que será aprofundada na próxima seção.

Ainda sobre a organização do ensino primário no Brasil, um dos autores que se dedicou a estudar a implantação desse nível de ensino foi Jorge Nagle (1974). Ele mostra que na Primeira República, houve um entusiasmo pela educação atrelado a mudanças que ocorreram na sociedade brasileira. São várias as mudanças, entre as quais:

- ✓ A passagem do sistema agrário-comercial para o sistema urbano-industrial;

---

<sup>19</sup> O vocábulo “modelo” é empregado em vários estudos sobre Grupos Escolares. Contudo, isto não significa que o modelo, tomado como referência inicial, não tenha sofrido alterações em diferentes tempos e espaços. Nesse sentido, busco apoio em Veyne (1982, p. 104) para quem “A história é descrição do individual através dos universais.” Portanto, embora, os Grupos Escolares estejam atrelados ao modelo de Grupo Escolar instituído, em 1893, em São Paulo, ao longo dos anos outros modelos de grupos se tornaram referência para o lugar que ocuparam no território nacional. Sob essa perspectiva, alicerço minha narrativa a respeito dessas instituições.

- ✓ Rompimento dos alicerces da sociedade estamental e estruturação das bases de uma sociedade de classes;
- ✓ Os movimentos políticos sociais demarcam outra esfera de indagações, definições, com o objetivo de “pensar o Brasil”;
- ✓ Transformações no setor cultural, com a introdução de novas formas de conduta.

O autor conclui que é nesse quadro de transformações, no âmbito econômico, político, social e cultural que se deve pensar a escolarização. A esse respeito, ele afirma:

Uma das maneiras mais diretas de situar a questão consiste em afirmar que o manifesto resultado das transformações sociais mencionadas foi o aparecimento de inusitado entusiasmo pela escolarização e de marcante otimismo pedagógico: de um lado, existe a crença de que, pela multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (escolanovismo) (NAGLE, 1974, p. 99-100).

Essas transformações também são elencadas por Souza (2008), segundo a qual, no início do século XX, eram visíveis os processos de modernização no Brasil, entre eles: crescimento urbano; remodelação das cidades, com abertura e calçamento de ruas; edificação de prédios públicos; arborização; parques e jardins públicos; casas de comércio; bondes; iluminação elétrica; expansão das estradas de ferro; instalação de fábricas, dentre outras modificações. A autora conclui que nesse cenário a escola surgia como símbolo de civilização atingido pelos núcleos urbanos e a modernização atingia também o campo educacional. Observa-se, portanto, que a escola terá um papel fundamental de transformação da sociedade brasileira. Nesse caso, o ensino passará por reformas que objetivarão civilizar a população e assegurar o progresso da sociedade. Veiga (2003, p. 33) explica o que Norbert Elias entende como civilização. Ela não seria um produto da razão humana, mas consiste no “desenvolvimento e consolidação dos processos de auto-regulação/autocontrole humano em função de mudanças nas configurações sociais e relações de interdependência dos indivíduos e grupos sociais.”

Nesse período, segundo Souza (2008), a escola no Brasil, se transforma radicalmente, em seus objetivos, conteúdos e na função social. A escola primária se torna a instituição mais importante do sistema escolar brasileiro, tornou-se preocupação de políticos e intelectuais. Com isso, procurou-se difundir seu caráter obrigatório, pois por seu intermédio a massa se transformaria em povo, apontando para uma diminuição entre o “povo” e a “elite” (NAGLE, 1974).



Na tentativa de consubstanciar esse ideário, segundo Nagle (1974) ocorreram algumas reformas em âmbito federal e estadual. Alguns Estados superaram a União em termos de iniciativas reformistas. Ressalta-se que alguns deles transformaram seus sistemas escolares no campo do ensino primário, normal e profissional, enquanto isso a União moderava sua atuação no âmbito das reformas do ensino secundário e superior.

O interesse é o ensino primário, por isso, centrar-me-ei na discussão sobre o tema. Para tanto, apoio-me no mesmo autor, quando destaca a realização da Conferência Interestadual de Ensino Primário, realizada de 12 de outubro a 16 de novembro de 1921. O evento contou com a participação de representantes de diversos Estados e do Distrito Federal, entre suas proposições estavam a difusão e nacionalização do ensino primário. As conclusões da Assembleia apontaram para a consagração do princípio da “missão constitucional” da União para intervir na difusão do ensino primário, a fim de combater o analfabetismo. Além do que, confirmou-se a competência da União em subvencionar as escolas primárias estaduais.

Os principais frutos desta Conferência foram incorporados ao Decreto nº 16.782-A, que contém a reforma João Luís Alves, o que explicita o papel do Governo Federal no sentido de sacramentar, legalmente, o papel da União a favor da difusão do ensino primário. O que o Decreto em questão apresenta sobre o referido nível de ensino?

O Governo da União deve promover a difusão do ensino primário nos Estados, entrando com estes em acordo com o propósito de estabelecer e manter escolas dessa natureza. (Art.24). Entre as bases do acordo, convém mencionar as seguintes: a União pagará os vencimentos dos professores primários [...] que serão escolhidos entre os diplomados entre as escolas normais reconhecidas oficialmente pelo Ministério da Justiça; a União fiscalizará o funcionamento das escolas, por meio de inspetor geral nomeado pelo Ministro. E aos Estados incumbe fornecer casa para a residência dos professores, escola e material necessário; ficam obrigados a não reduzir o número de escolas existentes e a aplicar 10%, no mínimo, de sua receita na instrução primária e normal. Além disso, estabelece-se que as escolas subvencionadas devem ser rurais e para alunos de 8 a 11 anos de idade (NAGLE, 1974, p. 139).

Percebe-se que o entusiasmo pela educação e a luta pela difusão do ensino primário começam a render frutos. Nota-se que a Conferência supracitada contribuiu significativamente para que a União introduzisse mudanças no nível de ensino.

Outra alteração promovida pelo Decreto em questão diz respeito à administração escolar. São elas: criação do Departamento Nacional de Ensino e do Conselho Nacional de Ensino. Antes da existência do Departamento, desde o Império e em seguida na República, os assuntos educacionais foram atribuídos a uma repartição do Ministério do Império, depois do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.

O Departamento estava organizado em três seções: Conselho de Ensino Secundário e Superior, Conselho de Ensino Artístico e Conselho de Ensino Primário e do Profissional. Ele

era de caráter consultivo e entre suas funções cabia dar parecer, examinar, propor, informar. Em síntese, o Departamento significou um passo na burocratização das questões educacionais.

Ao lado das iniciativas federais para organização do ensino primário no Brasil, realizaram-se reformas estaduais e no Distrito Federal. Acerca disso, Nagle (1974) registra que, entre o período de 1920 e 1929, a instrução pública nos Estados e no Distrito Federal sofreu várias alterações, com a ampliação da rede escolar, melhoria da rede escolar implantada e criação de novas instituições. Mas uma grande diferença é a tentativa de substituir o modelo educacional pelos princípios da nova teoria educacional representada pelo escolanovismo. O autor observa ainda que a grande diferença entre a escola primária do final do Império e dos primeiros decênios republicanos se encontra na laicização do ensino.

Outro aspecto que chama a atenção nesse período são as reformas estaduais, mas dentre as várias que ocorreram nos Estados, meu interesse recai sobre a reforma realizada no Estado de São Paulo, por Sampaio Dória, a partir da Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, e do Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, que a regulamentou.

De acordo com Nagle (1974), a reforma paulista foi considerada o reflexo do ideário de republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população, de formação de consciência cívico-patriótica.

No caso do Maranhão, as mudanças ocorridas em outros estados também nos atingiram, uma delas foi a influência do escolanovismo. No regulamento geral do ensino aprovado pelo Decreto nº 1.141, de 8 de abril de 1927, as disposições incidiram sobre os ensinos primário e Normal e os reflexos da Escola Nova foram assim identificados por Motta (2011):

- ✓ Reformulação curricular da Escola Normal, com a substituição da história geral e da pedagogia por pedologia e história da educação;
- ✓ Formação de recursos humanos com envio de docentes para os centros nacionais e internacionais que empregavam o escolanovismo;
- ✓ Participação de intelectuais em eventos, um deles foi o VI Congresso Nacional de Educação, em janeiro de 1934, realizado na capital cearense, Fortaleza.

Em âmbito nacional, esse período também é marcado, segundo Nagle (1974), pela estruturação dos órgãos de administração escolar. Na tentativa de difundir a escola primária, houve a preocupação em se criarem órgãos diretores e fiscalizadores das instituições escolares. O que se tinha, na maioria dos Estados, eram órgãos denominados de Inspetoria Geral da Instrução Pública. A partir dos anos vinte, elas serão transformadas em Diretorias Gerais. Mas cada Estado conduziria de um modo essa reforma, na tentativa de submeter os serviços educacionais a uma direção eficaz, no sentido burocrático e administrativo. Além do que, a

inovação tentou estabelecer para a administração escolar uma separação entre os setores administrativos e técnicos. Outros pontos da reforma no campo da administração escolar foram:

- ✓ Divisão dos Estados em delegacias de ensino ou em entrâncias;
- ✓ Transformação da inspeção escolar de serviço fiscalizador em instrumento de assistências técnica;
- ✓ Estabelecimento de concursos para o preenchimento de vagas;
- ✓ Estruturação da carreira para o magistério;
- ✓ Recenseamento escolar, principal recurso para dar à escolarização a face de uma atividade planejada.

Medidas que também incidiram sobre a escola primária foram de caráter ideológico. Uma delas foi o higienismo, pois a escola imperial foi alvo de críticas dos médicos devido a sua falta de asseio e ao mobiliário inadequado. Por isso, foram introduzidas algumas mudanças: construção de novas edificações escolares higiênicas, como os Grupos Escolares, citado antes; introdução das disciplinas de higiene, ginástica e educação física (VEIGA, 2007). Destaca-se também a divulgação dos valores eugênicos nos concursos de “robustez infantil”. Além da reintrodução do conteúdo de educação cívica, pela obrigatoriedade do canto orfeônico, a partir da Legislação de 1934.

Ainda sobre o ensino primário, a Lei Orgânica de 1946, organizou esse ensino em duas modalidades: fundamental e supletivo. A primeira era para atender a crianças entre 7 e 12 anos e era subdividido em ensino primário elementar (quatro anos) e complementar (um ano). Enquanto o supletivo tinha duração de dois anos e se voltava a jovens e adultos (VEIGA, 2007).

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, se refere ao ensino primário, no Título VI “da educação do grau primário”, Capítulo II. No seu Art. 25, destaca-se que “o ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social” (BRASIL, 1961).

Na Lei, identifica-se referência ao diretor de escola no Título VII, Capítulo I, quando remonta ao ensino médio. Nesse caso o diretor deverá ser educador qualificado. Quanto à sua formação, nota-se no texto da Lei, no Capítulo IV sobre a formação do magistério para o ensino primário e médio, em seu Art. 52 e 55, o seguinte:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância. Os institutos de educação, além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial (BRASIL, 1961).

Vimos o que a legislação aponta para o perfil do diretor de escola daquele período e onde deveria ocorrer sua formação. Mas passaremos a olhar ainda para a organização do ensino primário, por meio dos estudos de Souza (2008), quando afirma que as grandes transformações nos conteúdos da escolarização elementar que ocorreram no Brasil nos finais do século XIX e início do século XX acompanharam o movimento em âmbito internacional. Ela acrescenta que a insuficiência de saberes elementares, como a escrita, a leitura e o cálculo, para a formação do homem moderno passou a ser mais divulgada, nos países europeus e nos Estados Unidos.

Souza (2008) corrobora o que já foi dito anteriormente acerca da centralidade atribuída pelos republicanos à educação. O que ensinar era objeto de discussões políticas acerca da educação popular. Nesse caso, a escola primária, para o povo, deveria difundir os saberes elementares e os rudimentos das ciências físicas, naturais e sociais, por outro lado, a escola secundária, que atendia as elites dirigentes e a classe média continuava como guardiã da cultura geral de caráter humanista. Em síntese, os conteúdos da escola primária foram reformulados em razão das novas finalidades atribuídas à educação popular. Como se nota:

Novas matérias foram introduzidas como: ciências físicas e naturais, história, geografia, música, geometria, instrução moral, educação física, desenho, instrução cívica e trabalhos manuais. A ampliação e modernização dos programas acompanharam a renovação didático-pedagógica e administrativa do ensino primário, a expansão gradativa e contínua desse nível escolar levada a cabo pelos republicanos em vários estados brasileiros e mantiveram relativa estabilidade até meados do século XX (SOUZA, 2008, p. 20).

Outras inovações introduzidas no ensino primário à época foram a introdução de novos métodos e processos de ensino, como a adoção do método intuitivo<sup>20</sup>. Demais pontos destacados por Souza (2008) foram o comprometimento dos poderes públicos com a dotação de material nas escolas, como a construção de prédios ou aluguel de prédios pelo Estado, aquisição de material didático e mobiliário, bem como a formação científica dos professores realizadas nas Escolas Normais e práticas ocorridas nas Escolas-Modelo, além de serviço de inspeção técnica para a orientação do ensino.

Essas mudanças contrastavam em tudo com as escolas de primeiras letras da época do Império. Souza (2008) cita a experiência da Província de São Paulo, em que as condições de ensino e aprendizagem eram precárias, as crianças passavam grande parte do tempo nos exercícios de memorização da tabuada e da doutrina cristã em locais de péssimas condições, pois quase não havia edifícios, muitas escolas funcionavam na casa dos docentes ou cômodos

---

<sup>20</sup> De acordo com Schelbauer (2005, p. 132) “o método intuitivo, também conhecido como lições de coisas, generalizou-se como o mais adequado à instrução das classes populares”, na segunda metade do século XIX.

do comércio, onde faltava quase tudo, dos materiais didáticos à falta de pagamento dos professores. Nesse período, predominava a organização da escola unitária, em que um professor ministrava o ensino para os alunos de diferentes níveis.

Com as reformas implementadas nos primeiros governos republicanos paulistas, o ensino primário tomou grande centralidade, como dito anteriormente. No âmbito das instituições de ensino, a partir de 1893, foram implantados os primeiros Grupos Escolares em consonância com o modelo da escola graduada. Quem também nos explica é Souza (2008), segundo ela, esse modelo já era utilizado desde meados do século XIX nos Estados Unidos da América e em países europeus. Ele consistia em um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, apropriado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Funcionava em um prédio com várias salas de aula e vários professores, uma seleção mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada um deles uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula.

Outras distinções da escola graduada, sob o aspecto administrativo, são a ampliação das funções burocráticas, exigindo um diretor responsável pela fiscalização das atividades escolares, pelo controle dos docentes e pela manutenção da ordem e da disciplina dos alunos, bem como, outros funcionários de apoio administrativo, como secretários, serventes e porteiros<sup>21</sup>. Sob o aspecto pedagógico, a escola graduada implicou uma ordenação mais sistemática e regulada do currículo com a distribuição dos conteúdos por séries, cobrou mecanismos mais rígidos de avaliação dos alunos para a classificação em classes e dispositivos minuciosos de controle do tempo, como calendário letivo e jornada escolar.

Os Grupos Escolares foram instalados nos núcleos urbanos em prédios construídos para a escola ou em edifícios adaptados e contando com um quadro de professores normalistas com melhor remuneração, essas condições contrastavam com as das escolas isoladas. De acordo com Souza (2008), a classificação dos alunos em classes com o mesmo nível de adiantamento, organizados em agrupamentos mais homogêneos, resolvia um dos maiores problemas enfrentados pelos docentes das escolas unitárias, ou seja, o ensino de diferentes classes de alunos de diferentes níveis de conhecimentos, numa mesma sala de aula.

Além disso, a graduação do ensino em séries subsequentes contribuiu com a racionalização curricular, isto é, a distribuição metódica e sistemática do conhecimento a ser

---

<sup>21</sup> Não foram todos os Grupos Escolares desta pesquisa que contavam com esse quadro de funcionários(as). Em alguns, as diretoras faziam até mesmo o serviço de limpeza da escola, por falta de pessoal. Além disso, há grupos em que nem todas eram normalistas, havia as chamadas professoras leigas.

transmitido na escola. O estabelecimento de um programa uniforme, organizado em matérias escolares, controlado por diretores e inspetores de ensino, passou a presidir o exercício da atividade docente, ou seja, enraizou a preocupação dos professores com o cumprimento dos programas (SOUZA, 2008).

A autora também explica que a divisão do trabalho significou para os professores a perda da autonomia docente sobre o trabalho educativo e a submissão à hierarquia e à burocracia escolar, por outro lado, reduziu de modo significativo a dispersão das tarefas de ensino, facilitando o trabalho dos docentes, permitindo-lhes maior concentração de esforços nos conteúdos e atividades de uma mesma série e favorecendo o aprofundamento dos conteúdos.

Outra modalidade de escola primária eram as escolas reunidas, que muito contribuíram para o processo de escolarização da infância na primeira metade do século XX. Elas consistiam na reunião de escolas isoladas em um mesmo edifício, estabelecendo a divisão do trabalho, as escolas reunidas foram concebidas como estabelecimento de baixo custo e uma forma de disseminar a educação popular (SOUZA, 2008).

A respeito do processo de institucionalização da escola pública primária no Brasil, no começo do século XX, aconteceu de maneiras diversas, isso é que nos conta Souza (2008). Ela assegura que os ritmos de expansão foram desiguais do ponto de vista regional e a estratificação atingiu também a rede escolar dos estados, estabelecendo condições materiais das escolas, nos tipos de instituições educativas (grupos, escolas isoladas e reunidas) e no ensino ministrado, tendo em vista a localização das escolas (na zona urbana ou rural, no centro ou na periferia das grandes cidades).

Por fim, a autora ressalta que predominavam, no início do século XX, as escolas isoladas e apenas na sua segunda metade que ocorreu a expansão maciça dos grupos escolares. Questão a ser discutida com mais profundidade no próximo subitem, especificamente como ocorreu a implantação dos grupos escolares no Maranhão.

### **3.4 A implantação dos Grupos Escolares**

Conforme antecipei na seção anterior, a implantação dos Grupos Escolares ocorreu em terras maranhenses em 1903, na Capital, e em 1905, no interior do estado. Para entender esse processo apoio-me em dois trabalhos de referência, Motta (2006) e Silva (2015).

A implantação das instituições ocorreu em um momento de caos educacional, refletido no número reduzido de escolas, porcentagem assustadora de analfabetos, atingindo

80% da população, aulas na casa dos professores, conforme assegura Motta (2006). Mesmo que o governo estadual legislasse acerca da educação, não havia grande esforço para que se estruturasse o ensino, em alguns casos, uma lei era promulgada e o governante seguinte já mudava toda estrutura, não somando esforços para implantar o ensino voltado à população pobre.

É sobre isso que Motta (2006) comenta quando afirma que o governador Doutor Lourenço Augusto de Sá e Albuquerque reestruturou o ensino público, determinado pelo Decreto nº 94, de 1º de setembro de 1891, que em seu artigo 2º diz: “o ensino primário será leigo, gratuito e obrigatório”; o artigo 40 acrescentou como obrigações dos municípios a instrução primária, contudo o Estado poderia criar e manter escolas primárias em cada um deles quando julgar conveniente. Em resumo, a gratuidade foi cumprida, porém as outras foram platônicas.

Mesmo no cenário de insegurança e caos, pelo menos no discurso político era tônica a importância da instituição escolar, contudo o foco era apenas para o Liceu, a Escola Normal e em seguida para a Escola Modelo<sup>22</sup>. Com poucas iniciativas até aquele momento, a educação aos poucos ganhou novos contornos a partir de exigências internas e externas para modificar a realidade e garantir a concretização dos ideais republicanos, como afirma Silva (2015, p. 81):

Alexandre Collares Moreira Júnior, governador do Estado (1902-1906), resolveu determinar a criação de Grupos Escolares no Maranhão, ao constatar que as Escolas Estaduais de nível primário apresentavam uma série de inadequabilidade ao sistema recém adotado, especialmente relacionadas ao método de ensino implantado, à falta de seriação e graduação e à presença de professores inabilitados. Isso o levou a autorizar a conversão das seis escolas localizadas no perímetro de São Luís em dois Grupos Escolares, cada um composto por 3 escolas (Lei nº 323, de 26 de março de 1903) regulamentados em 1904, pelo decreto nº 36, de 1º de julho.

Para organização dos grupos escolares da Capital, foi aprovado o Regimento Interno, por meio do Decreto nº 38, de 19 de julho de 1904, que conferiu ao diretor da Escola Normal poderes para designar e remanejar os docentes dos grupos escolares. Sua organização se daria assim (MOTTA, 2006):

- ✓ Funcionaria de 1º de fevereiro a 30 de novembro, em todos os dias úteis, das 9 às 13 horas;
- ✓ Matrícula ocorreria de 2 a 23 de janeiro;
- ✓ Exames, com início determinado pelo diretor da Escola Normal, realizados por uma mesa examinadora, constando de provas gráficas, orais e práticas;

---

<sup>22</sup> Esta escola foi criada pela Lei Estadual nº 155, de 6 de maio de 1896, trouxe inovações com a unificação do ensino primário destinado aos dois sexos, a oferta de ensino seriado, em sete anos, a condenação do ensino baseado na memorização e a admissão apenas de professora normalista (MOTTA, 2006).



✓ As notas eram assim estipuladas: 10 equivalia à ótima, 7 a 9 equivaliam à boa, 4 a 6 equivaliam à sofrível, 1 a 3 equivaliam à má, 0 equivalia à péssima ou nula;

✓ Quanto à composição do quadro funcional havia: vigilantes para auxiliarem os professores na manutenção da ordem e disciplina. Exigia-se o Curso Normal para trabalhar como docente. A escrituração escolar era competência das professoras do 4º ano. Nesse momento, não aparece a figura da diretora, isso só acontece nos grupos criados em 1919.

De acordo com Silva (2015), a implantação dos grupos exigia altos investimentos, tanto que entre 1903 a 1920 foram criados apenas dois na Capital. A presença dessas instituições no interior ocorreu a partir da Lei nº 363, de 31 de março de 1905. A primeira delas surgiu no município de Rosário, em 20 de abril de 1906, no mesmo ano na cidade de São Bento. E o último criado na primeira década republicana foi na cidade de Codó.

O currículo era comum para os grupos da Capital e do interior, como se nota no Quadro 7:

**Quadro 7 – Currículo dos Grupos Escolares**

<b>Primeira Cadeira</b>	<b>Segunda Cadeira</b>	<b>Terceira Cadeira</b>
Língua materna, exercícios orais, exercícios gráficos, cálculo, forma, tamanho, lugar, ensino objetivo, instrução cívica, música, desenho, educação física.	Língua materna, exercícios orais, exercícios gráficos, cálculo, forma, ensino objetivo, instrução cívica, música, desenho, educação física, trabalhos manuais.	Língua materna, exercícios orais, exercícios gráficos, cálculo, lugar, ensino objetivo, instrução cívica, desenho, canto, teoria musical, trabalhos manuais.

Fonte: Motta, 2006.

Os grupos escolares foram procurados pelas famílias, tanto que em 1904, houve 217 matrículas nos dois Grupos da Capital, porém esse número diminuiu para 141, além disso, a frequência durante a primeira década de sua existência passou por momentos de instabilidade (SILVA, 2015).

A autora acrescenta fatores que influenciaram a baixa frequência: descrédito da população da Capital nesse modelo de ensino, falta de estrutura dos prédios, insuficientes recursos destinados à manutenção dos grupos tanto da Capital quanto do Interior. A falta de investimentos agravou os problemas na organização dos grupos, dificuldades que já acompanhavam a educação maranhense de longa data. Nesse cenário, Silva (2015, p. 152) explica:

Essa realidade revelou os entraves existentes entre teoria e prática, pois apresentava as inúmeras deficiências enfrentadas pelos Grupos Escolares maranhenses, desde a sua criação até 1912. A ausência de edifícios escolares, a falta ou insuficiência de materiais escolares e as transferências constantes de professores e alunos para outros

institutos de ensino – que nem sempre abrigavam a mesma modalidade e organização de ensino -, levaram o Estado decretar o fechamento das escolas que um dia foram vistas como Escola de Verdade. Sendo assim, o governador Luís Domingues (1910-1914) determinou a extinção desses grupos, por meio da Lei nº 598, de 1º de maio de 1911, e Lei nº 618, de 14 de abril de 1912.

Os Grupos foram extintos em 1912 por diversas razões, entre elas a falta ou insuficiência de materiais. Esse foi um problema constante mencionado pelas diretoras. Extintos os grupos, o Governador optou por criar escolas de baixo custo, como as Escolas Isoladas do sexo masculino e feminino, Escolas mistas e Externatos públicos, cujos gastos restringiam-se ao pagamento de professores e compra de material de limpeza e serviços diversos (SILVA, 2015).

Por outro lado, não seria possível silenciar os movimentos que ficaram conhecidos como entusiasmo pela educação, acima mencionado. No caso do Maranhão, tais iniciativas começaram por atos legais, os quais autorizavam a criação de estabelecimentos de ensino sem garantir as condições concretas de funcionamento. A esse respeito Silva (2015) explica que o vice-governador, Raul Machado (1918-1920), mencionou algumas medidas que deveriam ser tomadas: a construção de edifícios escolares adequados ao funcionamento das escolas e a outra seria a organização dos conteúdos disciplinares e da forma de transmiti-los aos alunos. Embora com essas iniciativas, permanecia o quadro de ineficácia das escolas públicas. Diante disso, outras ações foram tomadas: retomar a proposta de implantar novamente um modelo de ensino que, apesar de não ter sido bem sucedido na primeira década do século XX, permanecia no ideário da população e dos políticos.

Sendo assim, em 1918, o presidente do Estado, usando da atribuição que lhe conferia o Art. 4 da Lei nº 804, de 22 de abril de 1918, e considerando que o ensino primário ministrado pelas Escolas Isoladas nessa capital não alcançara cabalmente os intuitos em vista, já que as professoras eram responsáveis em muitas escolas pelo ensino de mais de uma classe anual, fazendo com que o aluno não adquirisse, no pouco tempo que lhe cabia nas lições diárias, a soma de conhecimentos necessários ao fiel cumprimento do programa de ensino, resolveu determinar a criação de um Grupo Escolar em Caxias, conforme o Decreto nº 209, de 17 de julho de 1919, e mais nove Grupos Escolares na Capital (SILVA, 2015).

A Lei acima mencionada subdivide o ensino primário em: Escola Modelo, nove Grupos Escolares na Capital, quatro Escolas Isoladas e uma de aprendizes marinheiros no interior (SILVA, 2015). A autora explica que assim como na primeira fase de institucionalização dos grupos, o governador também transformou as Escolas Públicas Primárias em Grupos Escolares. Porém, eles estavam instalados em prédios inadequados, com falta de material, e

apenas a partir de 1930 começaram as primeiras construções prediais das Escolas Públicas de nível primário.

No caso do interior, os municípios que mais investiram para construção de prédios escolares foram: Caxias, Carolina, Itapecuru Mirim, Coelho Neto, Barra do Corda, Pastos Bons e São Bento.

De acordo com Silva (2015), no período de 1903 a 1950, foram criados na Capital e no interior 54 grupos escolares, alguns deles permaneceram até 1970 e outros foram extintos. A esse respeito, Motta (2006) assegura que na década de 1950 foram criados 21 Grupos Escolares, fase de sua maior expansão.

Analisei as ações governamentais para organização do ensino no Maranhão, especificamente as reformas e construções de grupos escolares entre 1940 a 1950, como se verifica no Apêndice F.

Os municípios que receberam mais investimentos em termos de reformas e construções prediais foram Timon<sup>23</sup> e Caxias<sup>24</sup>, que à época, assim como nos dias atuais, despontavam entre as principais cidades maranhenses, em termos de desenvolvimento econômico. Além destas ações, outras foram a criação de Grupos e transformação de Escolas Isoladas<sup>25</sup>, Agrupadas e Reunidas em Grupos Escolares, conforme mostro no Apêndice G.

O quadro revela que o governo estadual priorizou a transformação das Escolas Reunidas, Agrupadas e Isoladas em Grupos Escolares, pois foram vinte duas iniciativas a esse respeito, cinco criações de grupos escolares e duas transformações de Escolas Isoladas em Escolas Reunidas. As dúvidas suscitadas a esse respeito são o que motivou as transformações? Até que ponto esse processo trouxe infraestrutura e inovações para os grupos escolares?

Convém registrar que as Escolas Isoladas não eram exclusividade do meio rural, espaço que no Brasil, não foi objeto prioritário de investimentos governamentais, em especial no campo educacional. Souza (2015) acrescenta que esse tipo de escola, no meio rural, foi

---

<sup>23</sup> A cidade de Timon distante em 446 km de São Luís. Elevado à condição de cidade com a denominação de Flores, pela Lei Estadual nº 1.139, de 10 de abril de 1924, e pelo Decreto-lei-Estadual nº 820, de 30 de dezembro de 1943, o município de Flores passou a denominar-se Timon (IBGE, 2017a).

<sup>24</sup> Caxias dista em 360 km da capital maranhense. Criada com a denominação de Caxias das Aldeias Altas, antes de 1735. Elevada à vila, com a denominação de Caxias de Aldeias Altas, por alvará de 31 de outubro de 1811. Elevada à condição de cidade e sede do município com a denominação de Caxias, pela Lei Provincial nº 24, de 5 de julho de 1836 (IBGE, 2017a).

<sup>25</sup> Sobre as Escolas Isoladas, Souza (2015) explica que mesmo que elas tenham incorporado muito da organização pedagógica e administrativa dos Grupos Escolares, as Escolas Isoladas estavam muito mais próximas das Escolas de Primeiras Letras do período imperial. Embora, nelas, manteve-se a reduzida divisão do trabalho, isto é, um só mestre ensinava todas as disciplinas a todos os alunos, independente do grau de adiantamento. Elas tinham como principal característica o funcionamento unitário. Enquanto os Grupos Escolares e as escolas reunidas se caracterizavam pelo agrupamento de escolas elementares, aquelas se mantinham autônomas e unitárias.

indispensável para se pensar e concretizar o projeto da escola pública brasileira. Sendo assim, a partir da década de 1930 houve um esforço político para elevar o ensino público, no sentido de qualificação de sua forma de organização com relação ao ensino primário, com políticas para ampliar o acesso de alunos(as) de diferentes grupos sociais à escola.

Mesmo que as Escolas Isoladas não usufríssem das mesmas condições de infraestrutura e de pessoal, conforme aludido, o governo persistiu em criá-las. Além delas, criou também escolas estaduais, conforme o Apêndice H.

Em termos de criação de escolas, preponderaram as do tipo Isoladas, em seguida aquelas sem tipologia, depois as Escolas Estaduais, e por fim, as Agrupadas e Mistas. Cabe advertir que nem sempre a força da lei resultou em efetiva existência das escolas, não se sabe até que ponto todas as iniciativas legais se estabeleceram.

Além dessas iniciativas, o governo estadual atentou, ainda que de maneira minguada, para suprir outras demandas dos Grupos Escolares. A esse respeito, por meio da Lei nº 17, de 3 de setembro de 1948, abriu crédito especial de Cr\$ 140.000,00 para atender ao serviço de merendas nos Grupos Escolares e jardins de infância na Capital. Atendeu também ao Grupo Escolar Gonçalves Dias, na cidade de Caxias, por força da Lei nº 1.044, de 19 de novembro de 1953, com o crédito de Cr\$ 215.000,00 para as despesas com a aquisição do material destinado ao equipamento do Grupo (APEM, 2011).

Após acompanharmos, o longo percurso de organização do ensino primário, com ênfase para implementação dos Grupos Escolares. Discorro, no próximo capítulo os delineamentos do campo da administração escolar no Brasil, as orientações para diretores(as) de escola, a partir da literatura pedagógica.

## 4 A ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL

Nesse capítulo, discuto a constituição do campo da administração escolar no Brasil até a década de 1970, mostro o que os(as) autores(as) entendem pelo conceito, o papel das instituições na formação de quadros de especialistas, a pesquisa sobre o tema naquele período. No segundo momento, mas articulado à questão, discuto o que a literatura pedagógica recomenda para a formação e atuação dos(as) administradores(as) escolares.

### 4.1 Delineamento de um campo

Todas as organizações desenvolvem práticas administrativas, os saberes da administração se transformaram ao longo do tempo à medida que as interações sociais se tornaram mais complexas. O propósito desse capítulo é discutir conceitos de Administração e Administração Escolar, e também de que modo suas teorias convergiram para o âmbito da escola até o período do recorte da pesquisa, isto é, a década de 1970.

Os dicionários do campo da administração definem Administração como

Atividade industrial que estuda, analisa e revê resultados, formula decisões e toma a iniciativa da ação de natureza apropriada. Função ou processo de planificar, coordenar e dirigir a atividade de uma indústria, negócio ou governo. Ato e processo de se conseguir que as coisas sejam feitas pelos esforços de outras pessoas. O desenvolvimento de pessoas e a direção das coisas segundo um plano ou programa convenientemente equilibrado e coordenado (BENN, 1964, p. 27-28).

Autores(as) brasileiros(as) que se dedicaram ao estudo da Administração e Administração Escolar, assim definiram a primeira:

Toda obra ou empresa humana, para ser bem realizada e atingir plenamente seus objetivos, precisa ser planejada, organizada, dirigida e controlada. Nisso consiste a administração que pode ser definida como a ciência e arte de planejar, organizar, dirigir e controlar os empreendimentos humanos. (SANTOS, 1966, p. 16)

A Administração se funda na racionalização do trabalho individual, elevada ao nível das situações em que os grupos humanos operam em divisão do trabalho e tomam consciência das responsabilidades, dificuldades e riscos crescentes que os empreendimentos apresentam quando se caracterizam como grande empresa. (RIBEIRO, 1965, p. 50)

Beatriz Pires de Lacerda (1977) mapeou algumas definições sobre Administração, para isso, ela cita os autores Peter Drucker, Henry Fayol e Carneiro Leão. Para o primeiro, a Administração é o instrumento da sociedade especificamente encarregado de tornar produtivos os recursos. Segundo Fayol, Administrar é prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. Por fim, para Leão, o termo Administração pode ser tomado em dois sentidos, no sentido lato

seria a soma dos poderes do Estado – legislativo, executivo, judiciário; no sentido restrito seria o executivo caracterizado pelas funções de previsão, planejamento, organização, inspeção, orientação e controle. Ela pode ser centralizada ou descentralizada, pública ou particular. A centralizada converge para um ponto central; na descentralizada seu poder se reparte entre várias entidades autônomas; a pública cuida dos interesses gerais da Nação e a particular, embora não despreza os interesses gerais, é mais ligada ao lucro.

A Administração, enquanto campo de saber, se desenvolveu acompanhando as transformações sociais. A esse respeito Andrade (1979) explica que com a Revolução Industrial, o campo do trabalho foi objeto de pesquisas, estudos e aplicações técnicas progressivamente mais variadas e sofisticadas, e isso exigiu abordagens novas na função de Administração, novas maneiras de pensar, novas posições. Modelos surgiram, vivenciaram-se e modificaram-se em função do produto a ser obtido. Produto que, expresso em bens e ainda serviços não deixa dúvida quanto à importância e necessidade de sua obtenção. E, naturalmente, em tal obtenção ocupa lugar de destaque o fator ‘administração’. Daí as muitas exigências feitas à Administração nas empresas industriais e posteriormente em qualquer natureza de trabalho.

A esse respeito Chiavenato (2001, p. 15) acrescenta:

A Administração tornou-se importante na condução da sociedade moderna. Ela não é um fim em si mesma, mas um meio de fazer com que as coisas sejam realizadas da melhor forma, com o menor custo e com a maior eficiência e eficácia. Fazer cada vez mais com cada vez menos. Nesse sentido, a Administração agrega valor e riqueza às organizações e às pessoas.

Enquanto campo teórico, a ciência administrativa se desenvolveu com a construção de modelos que foram utilizados em diferentes contextos, e o aspecto principal na sistematização dessa ciência é preparar e fazer executar tarefas. Em linhas gerais, apoio-me em Andrade (1979) para acompanhar o desenvolvimento da ciência administrativa. Para isso, ela destaca os pioneiros: Frederick Taylor e Henry Fayol, e suas principais ideias.

Frederick Taylor (1865/1915), o Pai da Organização Científica do Trabalho, norte americano, aos 18 anos iniciou sua vida profissional como aprendiz, formou-se em engenharia. Foi chefe e dedicou-se ao estudo metuculoso da forma de realizar o trabalho, chegando a registrar 50 patentes de invenção sobre máquinas, ferramentas e processos de trabalho. Deixou uma obra bibliográfica expressa principalmente em Princípios da Administração Científica.

Henry Fayol (1841/1925), francês, engenheiro. É dele a clássica divisão das funções do administrador: planejar, organizar, comandar, coordenar e controlar. Na racionalização do trabalho, tinha uma visão ampla da empresa como unidade que deve manter-se e desenvolver-

se abrangendo elementos materiais e humanos. Sua obra principal é Administração Industrial e Geral.

Taylor e Fayol, os pioneiros da racionalização no trabalho, são considerados fundadores e principais representantes da Escola Clássica ou de Administração Científica, cujas ideias centrais são as seguintes (ANDRADE, 1979):

- ✓ O homem como ser racional é motivado pelo lucro, podendo se esquematizar, dentro dessas coordenadas, formas de ação;

- ✓ O ponto máximo, na perspectiva de resultados, nessa esquematização da Administração, é a determinação da maneira correta e eficiente de execução do trabalho, o que implica em análises e estudos detalhados;

- ✓ O máximo de produção determinado pelo conhecimento do trabalho implica em seleção de pessoal, treinamento e controle por supervisão bem como o estabelecimento de um sistema de incentivos, nos casos iminentemente econômicos;

- ✓ A organização nessa 'escola' não apresenta implicações sociais, mas constitui simples forma de se estruturar a empresa visando o máximo de produtividade.

Para Ribeiro (1965), a Administração se estabelece segundo alguns princípios:

- ✓ A Administração é meio e não fim em si mesma, isso significa que os grupos humanos a utilizam para alcançar fins propostos pela sua filosofia de vida, por meio de uma política de ação;

- ✓ Um segundo princípio seria que a empresa se legitima pelo desempenho de uma função social, nesse caso, todo empreendimento deve servir ao interesse coletivo;

- ✓ O terceiro princípio seria que por meio do trabalho as pessoas se sustentam e se realizam, por isso, a Administração tem a responsabilidade de propiciar não apenas eficiência, mas também satisfação pessoal do trabalhador;

- ✓ O último princípio: a sobrevivência útil da empresa depende de ela acompanhar o progresso de suas respectivas técnicas, nesse caso, cabe ressaltar que toda instituição é viva, tudo que vive se renova e o esforço de melhoria constante das técnicas não pode ser olvidado pela Administração.

Esses princípios sustentam a busca de realização de três objetivos gerais da Administração: o primeiro é o da unidade de ação, o segundo é a economia da ação e o terceiro é a prosperidade do empreendimento. A unidade de ação consiste na convergência das atenções e dos esforços dos empregados para o conjunto das partes relacionadas do processo de operações. Quanto à economia da ação, ela implica na adequação dos programas e processos de produção dos serviços ou utilidades, de um lado, às necessidades sociais expressas nas



exigências do mercado e, de outro lado, às disponibilidades de número de qualificação do pessoal, dos materiais e das técnicas utilizáveis. O último objetivo da Administração seria a prosperidade do empreendimento, isso significa que a prosperidade de qualquer empresa envolve o melhor rendimento de capital e a distribuição de dividendos compensadores, e ainda o aperfeiçoamento seguro das técnicas dos seus serviços e dos de base (RIBEIRO, 1965).

Importa também estabelecer a relação entre Administração e a constituição do campo da Administração Escolar no Brasil. Para isso, recorro à Ribeiro (1986), quando ele afirma que o Estado e as empresas privadas encontraram nos estudos da administração os elementos para minimizar suas dificuldades decorrentes do progresso social e a escola não precisou mais do que se inspirar nelas para resolver as suas. Nesse sentido, à semelhança dos fatores que criam a necessidade dos estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas que adaptá-los à sua realidade. Desse modo, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração.

O autor apresenta as contribuições dos estudos gerais de Administração em que a Administração Escolar se inspirou. Ele toma como ponto de partida a obra de Taylor, pois foi de tamanha repercussão que lhe aproveitaram o nome para constituir um sinônimo de racionalização do trabalho. Taylor estudou as técnicas do trabalho operário e chegou à formulação de sua teoria funcionalista da administração, tão rica que se colocou em xeque o sistema de administração puramente militar que dominava as atividades de Economia Privada e Pública (RIBEIRO, 1986).

Outra contribuição vem de Henri Fayol, suas ideias apesar de terem dado outro sentido, complementaram as de Taylor. A principal foi a distinção entre administração e organização. Para ele a administração é um todo, um conjunto de processos entrosados e unificados, abrangendo alguns aspectos que a organização não poderia abarcar como os de previsão, comando e controle. A organização envolve apenas o estabelecimento das bases formais das estruturas e, portanto, é estática e limitada, dando ao vocábulo conteúdo insuficiente para significar o dinamismo e a amplitude de administração (RIBEIRO, 1986).

Em linhas gerais, as ideias clássicas fundamentais devidas a Taylor e Fayol acerca da administração foram: a Administração é um problema natural e inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação, é uma atividade produtiva, é um conjunto de processos articulados dos quais organização é parte, pode ser tratada por método científico, interessa a todos os elementos do grupo embora em proporção diferente (RIBEIRO, 1986).

Quanto aos estudos de administração nas atividades de economia pública, pode-se destacá-los sob dois aspectos, um relativo ao campo do Direito Administrativo, este concerne à

estrutura jurídica das nações, aos problemas do também chamado poder político. Um outro aspecto refere-se à eficiência dos serviços públicos, desde o funcionamento de uma repartição até o traçado das grandes obras de interesse coletivo. Esses estudos contribuíram significativamente para colocar os problemas num sentido mais humano e humanitário.

Ribeiro (1986) destaca também o desenvolvimento dos estudos de Administração no Brasil. São os seguintes centros de estudos:

✓ Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) – criado em São Paulo em 1931, entre seus objetivos encontra-se o de estudar, aplicar e difundir os métodos de organização científica do trabalho;

✓ Departamento Administrativo do Processo Civil (DASP) – é órgão central do sistema de pessoal, responsável pelo estudo, formulação de diretrizes, orientação, coordenação, supervisão e controle dos assuntos concernentes à administração do pessoal civil da União;

✓ Fundação Getúlio Vargas – criada no Rio de Janeiro em 1944, entre suas funções estavam prover a formação, a especialização e o aperfeiçoamento do pessoal para empreendimentos públicos ou privados, e promover pesquisas e estudos nos domínios das atividades públicas ou privadas;

✓ Instituto de Administração da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas da Universidade de São Paulo – criado pelo Decreto-lei Estadual nº 15.601, de 26 de janeiro de 1946, para o desenvolvimento de pesquisas e investigações relativas à administração geral e especial, com dedicação especial aos problemas relacionados à eficiência do trabalho e às condições de vida do trabalhador.

É oportuno também a distinção que o mesmo autor faz entre Administração Escolar e Administração Educacional. Para ele, a primeira envolve aspectos da educação e da instrução que se enquadram e se desenvolvem dentro do processo de escolarização. Enquanto a última é mais extensa e mais complexa.

Segundo Ribeiro (1986), a mais antiga referência à expressão Administração Escolar, como ramo de estudo pedagógico, é encontrada em obra publicada por Compayré, em 1890, nela a expressão aparece como subtítulo de *Organisation Pédagogique*. O livro apresenta vários aspectos das atividades escolares francesas, incluso a estrutura ministerial com seus conselhos, preparação de programas, nomeação de funcionários.

Em uma publicação da Unesco, de 1950, sobre formação do pessoal de ensino primário, encontra-se a Administração Escolar como disciplina do currículo das escolas normais francesas, mas acerca disso Ribeiro (1986, p. 84-85, grifo do autor) adverte:

Cremos, entretanto, que é uma adaptação de termos ao padrão americano, pois, quando de nossa visita àquele país em 1950, sempre tivemos a necessidade de explicar aos profissionais do ensino o que era a *Administração Escolar* que fazia parte do currículo de nossos cursos de formação de professores. O mesmo aconteceu em nossos contatos semelhantes na Itália. Em 1952, um bolsista vindo de Hamburgo, especializado em Pedagogia, estagiando nesta Faculdade (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo), também não fazia ideia do que se estudava nessa disciplina e nem conhecia a expressão como matéria de currículo escolar na Alemanha.

Nessa parte do texto, sustento-me em Ribeiro (1986), quando ele acrescenta aspectos da trajetória do assunto que abordo nessa seção. A *Administração Escolar*, enquanto ramo da Pedagogia é uma criação norte-americana. Nos Estados Unidos, ela alcançou prestígio como disciplina sistemática em fins do século XIX. A partir de 1904, os cursos destinados a formar práticos em administração passaram a ter um caráter mais científico, assim como se iniciou a especialização na formação de administradores escolares. Além disso, proliferaram autores e livros, teses de doutoramento da assim compreendida *Administração Escolar*. Desse modo, tentou-se caracterizar o novo campo da *Administração Escolar* como engenharia educacional.

No Brasil, a expressão *Administração Escolar* apareceu, em 1883, nos Pareceres e Projetos de Ruy Barbosa, quando analisou aspectos da administração do sistema escolar, tomando como dimensão nacional os limites da Corte. Mesmo tratando de problemas de administração, ele nada mencionou sobre a formação de pessoal para funções administrativas.

Em 1933, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova mencionou a expressão no mais apropriado sentido e depois ela se encontrou incluída no currículo do Curso Pedagógico do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, pela reforma do ensino empreendida por Anísio Teixeira (1900-1971). Alguns meses antes, fazia parte do rol de disciplinas para formação de diretores e inspetores escolares do ensino primário, aparecendo no programa oficial sob a denominação de *Administração e Legislação Escolar*. Depois, em 1934, no Estado de São Paulo, como cadeira recém-criada integrou o currículo do curso especializado de Administradores Escolares do Instituto de Educação incorporado à Universidade de São Paulo.

Em 1939, a cadeira de *Administração Escolar* associada à de *Educação Comparada* estava entre as cadeiras do Curso de Pedagogia, na Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, experiência repetida em todas as faculdades de Filosofia e em muitas delas a cadeira estava no Curso de Didática.

As leis referentes ao ensino normal em São Paulo e a Lei Orgânica do Ensino Normal, baixada pelo Governo Federal, estabeleceram cursos de administradores escolares no

ensino primário, com duração de dois anos. Em 1938, foi publicado o primeiro livro no país sobre o assunto: *Introdução à Administração Escolar*, de Carneiro Leão (1887-1966).

Ribeiro (1986) enumera alguns fatores que contribuíram para o reconhecimento da Administração Escolar no país. Inicialmente a inclusão da disciplina nos currículos, depois a criação, em 1937, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ligado ao Ministério da Educação. O INEP tinha entre suas atribuições: organizar documentação relativa à história e ao estudo atual das doutrinas e das técnicas pedagógicas; manter intercâmbio com instituições educacionais do país e do exterior; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação; divulgar os conhecimentos relativos à teoria e à prática pedagógica; promover investigações no terreno da psicologia aplicada à educação. Posteriormente, o INEP desenvolveu extenso programa de treinamento e formação de pessoal docente, técnico e administrativo. O Maranhão foi alvo da parceria, que buscava reconstruir o sistema de ensino do estado.

Além da inclusão da disciplina Administração Escolar no currículo e das ações do INEP, outra contribuição para o campo foi a criação do Centro de Estudos de Administração Escolar junto à Cadeira de Administração Escolar e Educação Comparada da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. O Centro resultou das sugestões apresentadas durante o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado em fevereiro de 1961, em São Paulo, oportunidade onde também foi criada a Associação Nacional de Professores de Administração Escolar. O Centro desenvolveu reuniões, pesquisas e trabalhos escritos, mas foi extinto em 1970, em virtude da vigência do novo Estatuto da Universidade de São Paulo e da criação da Faculdade de Educação que absorveu todas as iniciativas e atividades das cadeiras que compunham o antigo Departamento da Educação da ex-Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Entre os frutos decorrentes dos estudos sobre Administração Escolar desenvolvidos no Centro, destacam-se algumas pesquisas e trabalhos realizados pelos professores do Departamento de Administração Escolar e Economia de Educação da Faculdade de Educação da USP, entre eles a tese de doutoramento: *Direção de Grupos Escolares – análise das atividades de diretores*, de João Gualberto de Carvalho Meneses (RIBEIRO, 1986).

Quem também se ocupa em estudar a genealogia do conhecimento sobre a administração da educação no Brasil é Sander (2007). Segundo ele, as referências à administração e à organização da educação brasileira, desde o período colonial até o início do século XX, utilizaram um enfoque jurídico essencialmente normativo e vinculado à tradição do direito administrativo romano. Durante o período colonial, dava-se pouca importância à

educação e não se prestou suficiente atenção à sua administração.

De acordo com Sander (2007), a história do pensamento administrativo adotado na educação brasileira na era republicana pode ser dividida em quatro fases: organizacional, comportamental, desenvolvimentista e sociocultural (SANDER, 2007).

Os defensores do enfoque organizacional buscaram elementos teóricos da Europa e América do Norte. A teoria administrativa da fase organizacional está baseada nos princípios da escola clássica da administração. Esse enfoque tecnoburocrático da fase organizacional assumiu características de um modelo que valorizava a economia, a produtividade e a eficiência. Esse modelo ocorreu no período de efervescência intelectual e política, desde o início do século XX, com a I Guerra Mundial até a Revolução de 1930 (SANDER, 2007).

Com o início da II Guerra Mundial, ocorreu no Brasil crescente reação contra práticas e princípios da escola clássica da administração, transferindo o resgate da dimensão humana para o centro dessa reação, nas fábricas e nas organizações governamentais. Nesse momento, os psicólogos centralizaram-se no estudo do comportamento no setor público e privado, caracterizando o enfoque comportamental (SANDER, 2007).

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

Em oposição a esse enfoque, emerge o enfoque sociocultural, concebido a partir do encontro de contribuições conceituais e analíticas das ciências sociais aplicadas, mais afinadas com a cultura brasileira. No âmbito da administração pública desse período, os protagonistas do pensamento crítico passaram a adotar quadros de referência concebidos nos limites impostos pela realidade econômica, política e cultural do Brasil, pois, a eficiência da administração determina-se, sobretudo, pela atuação das variáveis políticas, sociológicas, e antropológicas e, apenas secundariamente, pela ação de variáveis jurídicas e técnicas (SANDER, 2007).

Em relação às mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX no âmbito da administração, Sander (2007, p. 69-70) afirma que:

O exame das reformas, alicerçadas no movimento neoliberal da globalização econômica e comercial, revela uma nova transposição de conceitos e práticas do gerencialismo comercial para o setor público, enfatizando a eficiência e a produtividade, o planejamento estratégico, a racionalização administrativa e a

flexibilização laboral associada à contratação por resultados e à avaliação estandarizada de desempenho, a descentralização, a privatização e a adoção maciça da tecnologia da informação. Nasce, assim, a pedagogia corporativa, que lança mão dos princípios e métodos da qualidade total na gestão escolar, em que os professores são prestadores de serviço, as empresas se transformam em clientes da escola e, como tal, recebem dela os alunos que passaram pelo processo massivo de produção educacional. Esses conceitos impõem decisões administrativas preocupadas em aumentar a produtividade e a eficiência econômica, incentivando a competitividade a qualquer custo, independentemente de seu significado substantivo e de sua validade ética e relevância cultural.

Esse autor comenta que as concepções e práticas vigentes durante o período colonial e os desenvolvimentos ocorridos ao longo do século XX sugerem que a história da construção do conhecimento científico no campo da gestão da educação não acabou. Para tanto, propõe o paradigma multidimensional de administração da educação, cujos contornos iniciais foram construídos na década de 1980. Sua construção apoia-se na tese da especificidade da gestão da educação como campo de estudo e intervenção educacional e na consciência da necessidade de conceber teorias compreensivas para estudar a administração da educação. Diante disso, a administração é concebida como fenômeno global e complexo, com múltiplas dimensões analíticas e praxiológicas articuladas simultaneamente entre si.

Para refletir mais um pouco sobre a composição do campo da administração escolar no Brasil, nos apoiamos, ainda, nos estudos de Sander (2007) apresentando alguns marcos importantes na trajetória da ANPAE. No texto que utilizo do autor para construir o percurso, ele detalha a configuração da Associação, mas aqui importa prioritariamente a questão da formação de administradores escolares no bojo das transformações que ocorreram na entidade.

Ele diz que o ano de 1961 foi um marco na história da construção do conhecimento e da prática profissional no campo da política e da gestão da educação no Brasil, pois é o ano do nascimento da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE), atualmente Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Essa iniciativa partiu de pesquisadores e professores de administração escolar e educação comparada das universidades brasileiras, reunidos no I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, realizado na Universidade de São Paulo.

A missão da ANPAE seria lutar pela educação de qualidade para todos, por meio de sua participação na formulação de políticas públicas de educação e na concepção e adoção de práticas de gestão democrática, alicerçadas nos valores da solidariedade, justiça social, liberdade, igualdade de direitos e deveres na educação e na sociedade. Sendo assim, a nova entidade educacional foi o ponto de partida para atuação da sociedade civil organizada no campo da política e do governo da educação brasileira e seus processos de planejamento e

avaliação.

A semente de uma associação que congregasse especialistas em gestão escolar foi pensada pelo professor titular da Universidade Federal da Bahia, em 1955, Antônio Pithon Pinto, em carta direcionada aos professores de administração escolar e educação comparada das universidades brasileiras, levantando a possibilidade de discutir os problemas da área. No entanto, a semente só frutificou em 1961, no Simpósio supracitado, quando nasceu a ANPAE.

Entre os pioneiros e fundadores da Associação estão os professores de pesquisa, ensino e exercício da administração educacional, alguns deles foram: Anísio Teixeira, do Rio de Janeiro; Antônio Pithon Pinto, da Bahia; José Querino Ribeiro, de São Paulo; Lauro Esmanhoto, do Paraná; Lirêda Facó, do Ceará; Antonieta Bianchi, de Minas Gerais; Merval Jurema, de Pernambuco; Antônio Gomes Moreira Júnior, do Pará; Padre Theobaldo Frantz, do Rio Grande do Sul. Estes e outros precursores, nas décadas de 1940 e 1950, como Lourenço Filho e Antônio Carneiro Leão perceberam a necessidade de sistematizar conhecimentos e práticas de administração do ensino, bem como valorizar e defender os pesquisadores e docentes de gestão escolar nos meios acadêmicos, além de conceber estratégias para um novo sistema nacional de educação, comprometido com a educação popular e a preparação de trabalhadores para o desenvolvimento industrial que estava em curso. Sander (2007) acrescenta que tudo isso se inseria no movimento político e intelectual que marcou o debate e tiveram como resposta a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

Com a semente plantada em boa terra, a ANPAE defendeu a administração escolar como campo de pesquisa, prática educacional, e disciplina o processo de formação pedagógica de professores e dirigentes de ensino, tornando-se pauta dos programas dos seus quatro primeiros Simpósios Brasileiros de Administração Escolar, realizados na década de 1960. Cabe ressaltar que o tema do segundo Simpósio realizado, em 1963, em Porto Alegre, foi o ensino da administração escolar e a formação dos administradores escolares.

Na década de 1970, e em face da complexidade do sistema educacional brasileiro, a ANPAE redefine sua pauta de discussões argumentando que o estudo e a direção dos destinos da educação não se limitavam ao âmbito restrito dos administradores escolares, mas careciam de profissionais de outras áreas para dar conta da problemática da educação e da complexidade da gestão das instituições de ensino e dos sistemas educacionais.

Essas discussões ganharam fôlego na realização do V Simpósio da ANPAE, realizado, em 1971, no Rio de Janeiro, e tendo como ápice do evento a reconfiguração da Associação que passa a denominar-se Associação Nacional de Profissionais de Administração Escolar, incluindo em seu corpo outros profissionais da educação entre os quais os diretores de



escola. A formação dos administradores escolares constituía uma das preocupações da Associação. Cabe lembrar que a ANPAE foi batizada e rebatizada cinco vezes em menos de cinco décadas, mas não é objetivo desse texto mostrar esses batismos, que pode ser conferido em Sander (2007).

Foi na transição da década de 1970 para a década de 1980 que o estudo da administração no campo do ensino se ampliou efetivamente para a dimensão educacional à luz do debate em favor da democracia, da cidadania, e do movimento de ciência social aplicada ao estudo e à prática da educação e sua administração. Todo esse debate convergiu no VIII Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, ocorrido, em 1976, na Universidade de Brasília, em que foi priorizado a dimensão educacional da administração, momento em que também a ANPAE é rebatizada como Associação Nacional de Profissionais de Administração Educacional.

Em 1978, foi realizado o IX Simpósio Brasileiro da ANPAE, na Universidade Federal do Paraná, com debates em torno da administração da educação no contexto das ciências sociais. Na década de 1980, foi lançado o primeiro número da Revista Brasileira de Administração da Educação e atualmente Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, tornando-se instrumento de socialização do conhecimento e de práticas inovadoras no campo da política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação.

Sander (2007) destaca que, nas décadas de 1980 e 1990, a Revista da ANPAE põe em evidência um renovado interesse pela redefinição do perfil do dirigente educacional e pela reconstrução teórica do campo da gestão da educação. No meio acadêmico se aprofundou a interação entre ciência e política e teorias organizacionais e administrativas. Por outro lado, no cotidiano do governo da educação observou-se um movimento para estreitar a relação entre a formulação de políticas educacionais e sua implantação nas instituições de ensino como um processo unitário de gestão pública da educação.

Na década de 1990, a ANPAE reafirmou o seu compromisso com a construção do conhecimento e das práticas no campo da gestão democrática e passou por mudanças, entre elas a redefinição de seu nome que passou a ser Associação Nacional de Política e Administração da Educação, a revista foi nomeada de Revista Brasileira de Administração da Educação, e o simpósio de Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, além dos Seminários Regionais e Estaduais que se realizam a partir desse período. O adentramento no século XXI revela que a ANPAE permanece sendo uma arena de confrontos em torno de políticas públicas e práticas de intervenção no cotidiano da gestão educacional.

Apesar de termos avançado para além da década de 1970, foi oportuno acompanhar

esse percurso para mostrar a pujança da ANPAE no campo da genealogia da política e da administração da educação brasileira.

Outro estudo importante para compreensão do campo da Administração Escolar no Brasil foi realizado por Marinho (2014) sobre a produção de alguns pioneiros no campo da Administração Escolar no Brasil no período de 1935 a 1968, são eles: Anísio Spínola Teixeira, Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro e Manoel Lourenço Filho. O Quadro 8 mostra as pesquisas produzidas por eles sobre o tema da Administração Escolar:

**Quadro 8 – Publicações dos Pioneiros da Administração Escolar no Brasil**

<b>Autor</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>Ano</b>
Anísio Spínola Teixeira	Administração Pública: administração e desenvolvimento	1935
José Querino Ribeiro	Fayolismo na administração de escolas públicas	1938
Antônio Carneiro Leão	Introdução à Administração Escolar	1939
José Querino Ribeiro	Ensaio de teoria de Administração Escolar	1952
José Querino Ribeiro	Pequenos estudos sobre grandes problemas educacionais: alguns aspectos do ponto de vista da Administração Escolar	1952
José Querino Ribeiro	Racionalização do sistema escolar	1954
Anísio Spínola Teixeira	Administração pública brasileira e a educação	1956
Anísio Spínola Teixeira	Que é Administração Escolar?	1961
Manoel Lourenço Filho	Organização e Administração Escolar: curso básico	1963
Anísio Spínola Teixeira	Natureza e função da Administração Escolar	1968

Fonte: Marinho, 2014.

No Quadro 9 é possível visualizar o perfil do Administrador Escolar com base nos estudos publicados pelos pioneiros do campo Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Lourenço Filho e Anísio Ribeiro.

**Quadro 9 – Perfil do Administrador Escolar**

<b>Anísio Teixeira</b>	<b>Carneiro Leão</b>	<b>Lourenço Filho</b>	<b>Querino Ribeiro</b>
Foco no pedagógico	Foco nas dimensões financeira, de pessoas e patrimonial. O líder.	Foco nas dimensões financeira, de pessoas e patrimonial.	Foco na dimensão social da escola, condutor, líder, comunicativo, humano e orientador.
Multifuncional, isto é, que exerce muitas funções na escola, entre elas financeira, pedagógica, patrimonial e de	Também multifuncional.	Multifuncional, com funções distribuídas de acordo com os níveis de ensino. Atenção aos alunos, professores	Multifuncional, ele quem determina as funções a serem exercidas, regula relações, administra pessoas e material escolar. Atenção aos

recursos humanos.		e funcionários.	alunos, professores e funcionários.
-------------------	--	-----------------	-------------------------------------

Fonte: Adaptado de Marinho, 2014.

Marinho (2014) acrescenta que os pioneiros foram testemunhas do trabalho da administração pública e as novas tendências na Era Vargas a esse setor. As quais agrupadas aos processos de industrialização e urbanização no Brasil levaram demandas importantes à educação pública brasileira, como a abertura da escola para todos, uma escola que formasse para o mercado de trabalho e a cidadania e que promovesse a ascensão social.

É importante também destacar a influência dos teóricos sobre a produção dos pioneiros da Administração Escolar no Brasil, como se pode notar no Quadro 10:

**Quadro 10 - Referências dos Pioneiros da Administração Escolar no Brasil**

<b>Pioneiros</b>	<b>As referências mais utilizadas pelos pioneiros</b>
Anísio Teixeira	John Dewey e Elton Mayo.
Antônio Carneiro Leão	Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Heney Fayol, John Dewey, Lourenço Filho.
Querino Ribeiro	Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Fernando de Azevedo, Henry Fayol, John Dewey, Frederick Taylor.
Lourenço Filho	Fernando de Azevedo, Henry Fayol, Querino Ribeiro e Frederick Taylor.

Fonte: Marinho, 2014.

No Quadro 11 nota-se o que pensavam os pioneiros sobre Administração Escolar e Formação de Administradores Escolares.

**Quadro 11 – Concepções de Administração Escolar e Formação de Administradores**

<b>Pioneiros</b>	<b>Concepção de Administração Escolar</b>	<b>Formação de Administradores Escolares</b>
Anísio Teixeira	É uma organização de eficiência uniforme, ou seja, atende a todos sem discriminação. A escola e a educação são atos de grande magnitude e não podem ser administrados como máquinas, embora haja influências das teorias da Administração de Empresas nas escolas, elas deverão ser adaptadas ao contexto da educação. Defende com máxima importância a administração do ensino primário.	O administrador escolar depende do que ele tenha aprendido e de uma vasta experiência. Ele delimitou as tarefas para que o ensino fosse administrado, sendo assim o professor que revele capacidade administrativa deverá orientar-se para especialização de administrador escolar. Aquele que tem grandes habilidades para o magistério deverá

		especializar-se em supervisionar. Aquele que revele capacidade para guiar o aluno deverá tornar-se o futuro orientador. Deveriam ser ofertados cursos de pós-graduação e somente professores deveriam ter conhecimento hábil para a função administrativa da escola.
Antônio Carneiro Leão	É uma prática de um conjunto de operações técnicas (distribuição, produção, transformação); operações financeiras (rendimento do trabalho efetuado); operações de segurança (proteção dos bens de pessoas); operações de contabilidade (inventários, balanços, estatísticas); operações administrativas propriamente ditas (previdência, organização, comando, coordenação, colaboração e verificação). Em suma, ele defende uma estrutura de administração escolar hierárquica e que exige do dirigente domínio de muitas instâncias, entre elas financeira, patrimonial, de recursos humanos e pedagógicos.	A formação mínima para o cargo de direção é ser professor, conhecedor das ciências pedagógicas, psicológicas e da Sociologia Educacional, Psicologia e Pedagogia. Sendo um homem culto e ciente de suas funções para com a sociedade. É do professor que deve sair o diretor de escola, o inspetor e o orientador.
José Querino Ribeiro	A Administração Escolar deve atender a uma filosofia e uma política de educação. A Administração Escolar é umas das aplicações da Administração Geral ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes. A Administração Escolar envolve aspectos da educação e da instrução que se desenvolvem no processo de escolarização e a Administração Educacional seria mais extensa e mais complexa.	Para o exercício da função de administração escolar é preciso dominar filosofia da educação. A formação deve ocorrer nos cursos de especialização ou nas cadeiras de Administração Escolar.
Lourenço Filho	Ele fez a distinção entre organização e administração. Organizar bem é organizar elementos (coisas e pessoas) dentro das condições operativas (modos de fazer) que conduzam a fins determinados.	Um professor que se especializa em Administração Escolar. Seu foco está nas esferas de caráter material, financeiro, pedagógico e de

	<p>Administrar é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral. Ele acrescenta as responsabilidades dos diretores de grupos escolares: articular tarefas didáticas das diferentes classes; velar pelas normas de disciplina de todo pessoal da escola; escrituração escolar e correspondência com agentes administrativos da mais alta hierarquia; relações com a comunidade próxima; gestão do serviço de conservação das instalações da escola salas de aula e anexo; representação geral da unidade escolar em face do público.</p>	pesquisa.
--	--	-----------

Fonte: adaptado de Marinho, 2014.

Os pontos comuns entre os pioneiros da Administração Escolar foram considerar a escola como sociedade, sob as influências dos estudos de John Dewey. Seus trabalhos foram orientados pela Teoria Geral da Administração, sobretudo os trabalhos de Taylor e Fayol. A formação dos profissionais da Administração Escolar é um dos pontos que sobressaem nos estudos dos pioneiros.

Marinho (2014) observa que no período de 1930 a 1980 no Brasil, os estudos se dedicavam em apresentar definições para o campo da Administração Escolar e Educacional. A partir de 1980 até 1990 os estudos são mais críticos, como os de Dermeval Saviani, Vítor Paro e Fátima Félix, uma tendência que resultou na diferença entre os termos de administração e gestão escolar e a delimitação de ações, tanto em pesquisas quanto em políticas públicas de reverter a limitação de um modelo administrativo mais racional e burocrático para um modelo mais democrático.

Feito esse percurso, busquei em livros publicados, entre 1950 e 1970, o que a literatura pedagógica recomenda para o trabalho de diretor(a), pois a considero um dos elementos da narrativa, visto que as diretoras, sujeitos da pesquisa, embora não lembrem os livros que leram sobre a administração, entendo que a literatura sobre o tema circulava<sup>26</sup> nos

<sup>26</sup> No que se refere a produção e circulação da literatura pedagógica sobre administração escolar, penso que o conceito de apropriação estudado por Chartier (1988, p. 20, 136) é plausível para entendermos que as práticas administrativas das diretoras de Grupos Escolares se constituíram também pela leitura de livros, manuais, apostilas e outros suportes de leitura. Nesse sentido, o autor explica que “a apropriação tal como a entendemos, tem por

meios formativos, como a Escola Normal Maranhense e o Curso de Pedagogia, este último frequentado por três delas. Além disso, as narrativas de memória mostram indícios que me levaram a compreender o papel desenvolvido pelas diretoras e o que a literatura em apreço recomendava. Cabe registrar que um dos livros foi cedido por uma ex-diretora de Grupo Escolar ludovicense<sup>27</sup>.

#### **4.2 Recomendações da literatura pedagógica para os(as) administradores(as) escolares**

Nessa seção, procurei explicitar as recomendações dos autores para o trabalho do(a) diretor(a) de escola, cotejando com o que disseram as diretoras em suas entrevistas. Sendo assim, apresento as obras analisadas, os autores e por último a articulação da literatura com as práticas adotadas pelas diretoras.

A primeira delas é *Princípios e normas de administração escolar*, cujo autor é Ruy de Ayres Bello, edição de 1969. Essa obra foi lançada pela Editora do Brasil S/A, compõe a coleção didática do Brasil, série normal, volume 9, contém 333 páginas.

O intelectual pernambucano Ruy de Ayres Bello nasceu em 5 de julho de 1904, no município de Barreiros. Aos 16 anos já lecionava e aos 20 anos exerceu o cargo de inspetor de alunos no Patronato Agrícola João Coimbra, em Tamandaré, naquele estado. Foi deputado, diretor da Escola Normal Pinto Júnior, professor da Faculdade de Filosofia e Direito do Recife, na Universidade Católica e na Federal de Pernambuco. Entre outras atividades foi membro da Academia Pernambucana de Letras. O acadêmico publicou diversas obras. Pinto (2011) pesquisou as contribuições de Bello para a historiografia educacional brasileira, vide quadro no Apêndice I.

A publicação do trabalho, segundo o autor, decorreu da necessidade de oferecer uma fonte de informação para os estudos da Administração Escolar nas faculdades de Filosofia e nos institutos cujos currículos incluíam a matéria. Ele adverte que seu texto contém sugestões e tenta evitar dogmatismo ou propor soluções para os problemas focalizados.

A obra organiza-se nos seguintes capítulos: Objeto e afinidades da Administração Escolar; Direitos e Deveres em Administração Escolar; O Sistema Escolar; Finanças Escolares; Conceito de Supervisão Escolar; A Organização da Matéria de Estudo; O Livro Didático; A

---

objectivo uma história social das interpretações, remetidas para as suas determinações fundamentais (que são sociais, institucionais, culturais) e inscritas nas práticas específicas que as produzem.” Além do que, o processo “postula a invenção criadora no próprio cerne dos processos de recepção.”

<sup>27</sup> Gentílico natural de São Luís.

Verificação do Aproveitamento Escolar; O Problema do Professor; Problemas da Organização Escolar; O Calendário Escolar; A Instalação da Escola; A Direção da Escola; Problemas da Administração da Escola; A Disciplina Escolar; A Orientação Educacional. Por fim, a bibliografia geral e o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como elementos pós-textuais.

Sem desconsiderar a importância dos demais capítulos, analisei o capítulo XIII, intitulado A Direção da Escola, por estar relacionado aos interesses de pesquisa. O capítulo subdivide-se em cinco partes. A primeira parte é A importância da função do diretor de escola. Bello (1969) explica que o diretor suporta a maior soma de responsabilidades, exerce uma função estratégica não apenas sobre a instituição em que atua, mas em toda a comunidade onde a escola se localiza. O diretor é, sobretudo, um modelo.

Na segunda parte do capítulo, As qualidades vocacionais e a formação profissional do diretor de escola, o autor cita algumas qualidades necessárias ao diretor, para isso, ele apoia-se em estudo realizado por Ellwood P. Cubberley, chamado *The principal and his School*, de 1923, no qual são colocadas as seguintes exigências: o diretor deve ser sincero e franco para discutir com seus superiores, ser capaz de guardar confidências, deve ser prudente, dentre outras. Acerca da exigência profissional, o diretor deve possuir o curso de magistério primário ou secundário; curso de administração escolar; tirocínio de pelo menos cinco anos no exercício do magistério primário ou secundário, conforme o nível em que atuará.

A terceira parte, O diretor de escola como organizador, trata das três naturezas diversas próprias à função do diretor, são elas: funções de organização, funções de administração, funções de supervisão. Sobre as funções de organização, ele aponta alguns de seus componentes: o planejamento, que se materializa no programa e horário de trabalho; e a organização, em que são providas as condições materiais e pessoais do empreendimento a realizar em face do planejamento.

A quarta parte do capítulo, interligada a anterior por conter uma das naturezas da administração, nomeia-se O diretor de escola, como administrador. Nessa etapa, o autor elenca algumas atribuições administrativas do diretor de escola, as quais serão cotejadas com as práticas das diretoras, como se nota no Quadro 12:



**Quadro 12 – Recomendações do livro Princípios e normas de administração escolar para os(as) diretores(as)**

Recomendações da literatura pedagógica	Práticas das diretoras
Funções anuais ou semi-anuais, entre as quais, presidir ou superintender o trabalho de matrícula;	Sobre as funções anuais, nessa entrevista, exemplifico como isso ocorria nas práticas administrativas. <i>“Eu fazia as matrículas, a Secretaria não dava ficha de matrícula, eu comprava aqueles cadernos grandes e colocava o nome do aluno.”</i> (Socorro Leite, 2016)
Funções de rotina cotidiana, algumas são controlar a frequência e a pontualidade dos professores e dos empregados da escola;	Acerca da função de rotina, um trecho da entrevista ilustra o cotidiano da diretora. <i>“Me tornei enérgica demais, hoje eu me arrependo, botava as zeladoras[...] porque as zeladoras era o seguinte, elas vinham de manhã, limpavam o colégio iam em casa fazer comida. Quando eu chegava, perguntava cadê as zeladoras? Só via gente dizendo a mulher chegou.”</i> (Eliete Monteiro, 2016)
Funções gerais, entre elas, destacam-se: incentivar e patrocinar todas as iniciativas dos professores e alunos que possam servir aos fins da escola, bem como promover empreendimentos e atividades educacionais extracurriculares.	A respeito das funções gerais, uma das diretoras nos disse que: <i>“Em toda escola que passava, eu fazia um boi (Bumba meu Boi), eu adoro boi, festa de criança, dia as mães, peça de teatro. Ensinao menino dançar tambor de crioula, dança de coco, quadrilha, todo mundo participava, as mães participavam, vinham cortar bandeirinha.”</i> (Eladir Pereira, 2016)

Fonte: A autora, 2018.

Na última parte do referido capítulo, O diretor de escola como supervisor do ensino, Bello (1969) entende que a supervisão realizada pelo diretor de escola diferencia-se da supervisão geral do sistema escolar, cuja responsabilidade é de um órgão técnico especial, conselheiros ou inspetores escolares, mas o diretor exerce uma supervisão particular, menos extensa, mais complexa, porém, mais intensa, pormenorizada e analítica. Ele acrescenta que essa supervisão é menos de mando que de conselho. Cabe ressaltar que ao final de todos os capítulos, o autor elenca alguns temas para exercício de discussão, além de bibliografia de apoio.

A outra obra estudada é Organização e administração escolar: curso básico, de Lourenço Filho, com ano de publicação em 1976. Trata-se de sua 7ª edição, revista e ampliada, cuja colaboradora foi a professora Lêda Maria Silva Lourenço, que também escreveu o capítulo XII, Análise da Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. O livro foi editado pelas Edições Melhoramentos em convênio com o Instituto Nacional do Livro, a primeira com sede em São Paulo e o outro em Brasília.

Manoel Bergström Lourenço Filho nasceu, em 10 de março de 1897, na Vila de Porto Ferreira, no interior de São Paulo e faleceu, em 3 de agosto de 1970, no Rio de Janeiro. Embora muito se tenha dito sobre Manequinho, apelido de infância do autor, a historiografia ainda está em débito com Lourenço Filho pelo que ele fez pela educação brasileira (MONARCHA, 2010). Ele iniciou o ginásio em Campinas, cursou Escola Normal de Pirassununga. Exerceu o magistério primário no interior por dois anos e depois se mudou para a capital. Atuou como revisor e redator de O Comércio de São Paulo. Ingressou no Curso de Medicina, mas no segundo ano abandonou. Foi docente da Escola Normal Primária da capital, a convite do professor Antônio Sampaio Dória, de quem havia sido aluno (LOURENÇO FILHO, 1976).

Em 1922, foi comissionado Diretor da Instrução Pública do Estado do Ceará, por indicação do governo paulista. Além de Diretor de Ensino de São Paulo, dirigiu o Departamento Nacional de Educação, em 1937, e tornou-se membro do Conselho Nacional de Educação até sua extinção em 1962. Em 1938, a convite do Ministro da Educação Gustavo Capanema, assumiu a tarefa de organizar e dirigir o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), local onde desenvolveu atividade de documentação, orientação e pesquisa, até 1946, quando assumiu a cadeira de Psicologia Educacional, da Faculdade Nacional de Filosofia. Foram inúmeras as atividades desenvolvidas como professor e administrador, recebera diversos títulos e condecorações, como, por exemplo, a Medalha do Pacificador por serviços prestados à Diretoria do Ensino do Exército (LOURENÇO FILHO, 1976). Publicou diversas obras, entre as quais: Juazeiro do Padre Cícero, 1926; Introdução ao Estudo da Escola Nova, 1930; Testes ABC, 1934; Tendências da Educação Brasileira, 1941; A Pedagogia de Rui Barbosa, 1954; Educação Comparada, 1961; e a que está em análise.

Na primeira parte da obra Organização e administração escolar: curso básico consta uma breve apresentação com o título Lourenço Filho e a Administração Escolar. Nela, a editora retoma o percurso acadêmico-profissional do educador, justifica que o capital cultural<sup>28</sup> de seu autor é suficiente para elaboração de uma obra de tamanha envergadura. Como se nota:

Não é apenas sua familiaridade com os novos estudos sistemáticos que valoriza esta obra, ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. É também o seu longo e

---

<sup>28</sup> Bourdieu (2006) explica que o capital pode existir no estado objetivado, em forma de propriedades materiais, ou no caso do capital cultural, no estado incorporado. Ele acrescenta (1996, p. 39) que “a instituição escolar, que em outros tempos acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidões individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar.”

variado tirocínio em cargos de administração, circunstância que lhe permitiu falar de coisas que realmente viu, sentiu e experimentou (LOURENÇO FILHO, 1976).

O mesmo autor, no prefácio de sua 4ª edição adverte que o livro consiste em um curso básico, isto é, em que as realidades da Organização e Administração escolar se explicam pelos grandes aspectos da vida econômica, social e cultural, a fim de que possam ser entendidas em suas verdadeiras funções. E o livro destina-se aos orientadores de ensino, inspetores ou supervisores, aos diretores em suas escolas e aos mestres em suas salas de aula.

A obra organiza-se em duas partes e treze capítulos distribuídos em suas 332 páginas. A primeira parte intitula-se Princípios de organização e administração escolar, na qual constam oito capítulos. A segunda parte, por sua vez, denomina-se Organização e administração escolar no Brasil, contém cinco capítulos. São estes os títulos dos capítulos: As realidades da organização e administração escolar e os diferentes aspectos de seu estudo; Teorias gerais de organização e administração: sua aplicação aos serviços escolares; Os administradores escolares em ação; Os sistemas públicos de ensino e os problemas de política e legislação; Organização e administração do ensino de 1º grau; Organização e administração do ensino de 2º grau; Organização e administração do ensino de 3º grau; Economia, finanças da educação; O ensino na Constituição e nas leis; Apreciação geral da Lei de Diretrizes e Bases de 1961; Indicações para análise da Lei de Diretrizes e Bases de 1961; Análise da Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus; Estudo e Ensino da organização e administração escolar no Brasil.

Dos capítulos, o III, Os administradores escolares em ação, é objeto de análise, cujo conteúdo trata das a) Atividades operativas e administrativas; b) Níveis da ação administrativa; c) As situações concretas; d) Conformação administrativa das situações problemáticas; e) Planejar, programar; f) Dirigir, coordenar, comunicar, inspecionar; g) Controlar, pesquisar; h) Administração escolar e investigação pedagógica; i) Normas gerais de organização e operação. No Quadro 13, ilustro o que recomenda o autor, cotejando com as práticas administrativas.

**Quadro 13 – Recomendações do livro Organização e administração escolar: curso básico para os (as) diretores (as)**

Recomendações da literatura pedagógica	Práticas das diretoras
Na parte “a”, o autor recomenda que os administradores escolares não podem esquecer a necessária articulação entre o que cada sala de aula deva produzir e a produção conjunta a desejar-se.	Para ilustrar de que modo as diretoras articulavam as atividades em sala de aula com a produção coletiva, apresento um trecho da entrevista com uma das diretoras, quando ela afirma que: “ <i>no planejamento, eu reunia as professoras e nós organizávamos.</i> ” (Socorro Leite, 2016)

<p>Na parte “b”, ele trata dos Níveis da ação administrativa, explica que seus níveis são alunos, mestres, diretores de escola, chefes de órgãos de instrumentação e gestão de maior alcance, que planejem, orientem e controlem maiores conjuntos de serviços ou sistemas. Quanto ao diretor, a autoridade é exercida sobre os mestres, alunos, funcionários, famílias de alunos e órgãos representativos da comunidade próxima.</p>	<p>Quanto aos níveis da ação administrativa, todas as diretoras mencionaram a compreensão acerca da autoridade do diretor na escola, uma delas disse: <i>“quando eu era diretora, eu não ficava sentada, eu sempre dava uma voltinha nas salas, conversava como os professores, falava para os alunos terem cuidado com as cadeiras. Eu trabalhei muito nessa escola, eu sempre me dediquei nas conversas com os alunos e os pais, eu nunca vi um risco na parede, e nas cadeiras. Eu queria a colaboração, ajuda, eu me envolvia.”</i> (Maria das Graças Costa Diniz, 2017)</p>
<p>No item sobre as Situações concretas, parte “c”, explica que os administradores escolares atuam sobre situações concretas.</p>	<p>Nas narrativas de memórias é possível verificar inúmeros exemplos das situações concretas vividas pelas diretoras, mas foi necessário fazer um destaque para ilustrar o enfrentamento das diretoras nas situações cotidianas, as dificuldades, e uma delas está relacionada às dificuldades financeiras das famílias dos alunos, as quais a diretora não poderia se omitir, tanto que uma das diretoras afirmou <i>“A outra era uma menina danada chamada Salete. Passados três dias uma professora disse: Lalá, Salete não está bem, não falou, está queimando de febre, chamei uma menina para Salete vir aqui. Ela disse pobre não tem dinheiro para comprar pescada, eu comia sardinha, eu meti sardinha na minha garganta que estou que não posso. Eu chamei Pinto e mandei colocar gasolina no carro e levei até o Hospital Dutra.”</i> (Eladir Pereira, 2016)</p>

Fonte: A autora, 2018.

Na penúltima parte do capítulo que trata da Administração escolar e investigação pedagógica, ele recomenda que a investigação ativa deve ser efetuada pelas pessoas que tenham a responsabilidade de pôr em prática as conclusões resultantes.

Por fim, expõe as Normas gerais de organização e operação. Para isso, sustenta-se um estudo realizado por Artur Moehman, *School Administration* (1940). Segundo esse tratadista, para êxito do trabalho dos administradores, é recomendável agir da seguinte forma:

✓ Para que o administrador possa conseguir satisfatória eficiência de um grupo docente deverá estimular o progressivo desenvolvimento da estrutura escolar existente, mediante o fortalecimento do senso cooperativo e do desenvolvimento profissional;

✓ Para que o administrador bem possa influir sobre as operações do ensino, deverá ter em conta providências que atendam a alguns pontos: ampla orientação sobre ensino e aprendizagem, como aspectos de um mesmo processo; e adequação dos edifícios escolares e seu equipamento.

Há outras providências, mas o destaque foi para estas. Ao final do capítulo, o autor faz um sumário do mesmo.

A outra obra analisada é Fundamentos de Educação: princípios psicológicos e sociais: elementos de Didática e Administração Escolar, e sua 1ª edição foi em 1949, contém 342 páginas, estava na 4ª edição no ano de 1957, série I, sob o título de A escola viva, volume I, publicada pela Editora Aurora, no estado do Rio de Janeiro. O autor é Afro do Amaral Fontoura, nasceu no Rio de Janeiro em 1912 e faleceu em 1987, fez Curso Normal, depois Direito, Filosofia e Serviço Social, posteriormente, especializou-se em Sociologia, nos Estados Unidos da América. Foi professor de Filosofia da Faculdade Católica do Rio de Janeiro, além de outras funções, atou como presidente da Associação Brasileira das Escolas Normais, na década de 1960 (TADEI, 2016).

Amaral Fontoura foi um dos maiores autores de manuais pedagógicos no Brasil. Alguns deles foram: Fundamentos da Educação; Sociologia Educacional; Metodologia do Ensino Primário; Psicologia Geral; Psicologia Educacional; Didática do Ensino Normal; Novos Horizontes para a Educação Rural; Organização e Administração da Escola Primária; Nossa Experiência de Educação Rural; Prática de Ensino; Manual de Testes; Programa de Sociologia; O Ruralismo, base da Economia Nacional; Dicionário Enciclopédico Brasileiro; Introdução a Sociologia; O Drama do campo; Introdução ao Serviço Social; Aspectos da vida rural brasileira; A atualidade política brasileira à luz da Sociologia; Retrato Verdadeiro do Brasil; Tratado da Sociologia Rural Brasileira; Introdução ao Serviço Social; Organização da Comunidade; Educação de Base e Centros Sociais Rurais; O Drama da Criança (TADEI, 2016).

A obra que elegi para análise foi Fundamentos de Educação: princípios psicológicos e sociais: elementos de Didática e Administração Escolar, do ano de 1957. A escolha deu-se pela relação que guarda com essa pesquisa.

O autor dedica o trabalho às professoras fluminenses “abnegadas missionárias, que consomem sua mocidade e sua vida obscuramente, incompreendidas lutando pelo bem dos outros e pelo progresso da comunidade.” (FONTOURA, 1957, p.20). Na apresentação de sua

obra, ele afirma que o livro não é um tratado, mas apenas um livro didático e contém apenas os “Fundamentos” da educação. Ele se destina às Escolas Normais e aos professores que não tiveram tempo de ler as numerosas obras de Educação Renovada. Amaral Fontoura acrescenta que o livro pretende ser, sobretudo, um método de trabalho, com os conhecimentos básicos de Pedagogia, a partir das perguntas o que é educação? O que é escola? (FONTOURA, 1957).

O livro é estruturado em três partes. A Primeira Parte é intitulada Fundamentos de Educação e possui seis capítulos. No Capítulo I, o autor aborda a educação e a escola, tendo como princípios de Educação Renovada. O Capítulo II discute a relação entre Pedagogia e Psicologia e a Psicologia da Infância. O Capítulo III apresenta a Psicologia Diferencial, as diferenças individuais. O Capítulo IV intitula-se a Criança-problema – desajustamentos na vida social e na escola – disciplina escolar. O Capítulo V tem por título Os testes mentais e sua importância e o último. E o Capítulo VI é intitulado Psicologia da Aprendizagem.

A Segunda Parte da obra intitula-se Metodologia e contém os seguintes capítulos: Capítulo VII, Metodologia da Leitura e da Escrita; Capítulo VIII, Metodologia do Cálculo; Capítulo IX, Metodologia do Desenho e dos trabalhos manuais; Capítulo X, Metodologia das Ciências Físico-Naturais; Capítulo XI, Metodologia das Ciências Sociais; Capítulo XII, Os métodos de centros de interesse e de projetos.

A Terceira Parte denomina-se Administração Escolar e contém os seguintes capítulos: Capítulo XIII, Instituições Escolares; Capítulo XIV, Verificação do aproveitamento escolar; Capítulo XV, Condições higiênico-pedagógicas das construções escolares; Capítulo XVI, Estudo das doenças próprias da infância; Capítulo XVII, Administração do Ensino Fluminense; Capítulo XVIII, Organização do Ensino Primário; Capítulo XIX, Constituição do magistério e Estatística Escolar; e os Anexos, com sugestões de modelos de questões caídas em provas anteriores do concurso ao ingresso de magistério.

A Terceira Parte do livro é objeto maior dessa análise, mas ao longo da obra é possível verificar as influências dos escritos do autor nas narrativas das diretoras, embora elas não tenham mencionado os livros que leram, é possível perceber os reflexos da literatura pedagógica que circulava na escola Normal, nas narrativas de memórias das entrevistadas.

O livro sustenta-se nos princípios da Escola Nova, coloca o aluno no centro do processo de ensino aprendizagem, enfatiza a valorização da experiência discente, o trabalho em grupo, o papel da educação como formação do indivíduo em todos os seus aspectos e possibilidades. Todas essas questões perpassam as narrativas das diretoras, como sendo a centralidade da formação recebida na Escola Normal.



O autor foi bastante influenciado pelas ideias de Henry Fayol, tanto que ele cita a concepção de Fayol sobre administração. Mas retornando ao campo das práticas administrativas, apresento no Quadro 14 a relação entre literatura pedagógica e práticas, presente na Terceira Parte da obra analisada, a qual denomina-se Administração Escolar.

**Quadro 14 – Recomendações do livro Fundamentos de Educação. Princípios psicológicos e sociais. Elementos de Didática e Administração Escolar**

Recomendações da literatura pedagógica	Práticas das diretoras
A Caixa Escolar é uma instituição de caráter assistencial, cuja função é ajudar alunos necessitados, proporcionando-lhes alimentação, material escolar e outros auxílios.	A Caixa Escola foi um dos grandes instrumentos utilizados pelas diretoras dos Grupos Escolares pesquisados para suprir as despesas com alunos e instituições, visto que os recursos eram escassos, faltavam materiais essenciais para o trabalho docente. No caso de alguns Grupos, o dinheiro da Caixa Escolar servia para comprar alimentação para o lanche das crianças, fardamento e outras necessidades básicas dos alunos. Em um dos casos, foi utilizado até para comprar esquite para mãe de aluno.
O Círculo de Pais e Professores é uma instituição escolar destinada a aproximar da escola os pais dos alunos, de maneira a estabelecer uma continuidade entre a ação da escola e da família.	Apesar de não ser utilizada expressão Círculo de Pais, as diretoras mencionaram iniciar o trabalho de reuniões e festas escolares para atrair a participação dos pais na vida escolar de seus filhos.
O autor também apresenta o conceito de Administração Escolar que seria a ciência que cuida da organização, orientação e controle do sistema escolar de cada escola.  Ele acrescenta que há elementos de Administração que nenhuma professora pode ignorar, um deles seria as leis do ensino em vigor.	Também foi importante cotejar a concepção do autor com o que disseram as diretoras. Nesse sentido, vejamos o que disseram algumas diretoras sobre Administração Escolar: “ <i>Como professor você é responsável pela sala de aula e como diretor por toda a escola.</i> ” (Maria do Nascimento Abreu, 2016)  A Administração Escolar “ <i>envolve o conhecimento das normas e leis educacionais.</i> ” (Socorro Leite, 2016) Administração Escolar é “ <i>organização.</i> ” (Eladir Pereira, 2016) Administração Escolar “ <i>é cuidar de forma pedagógica.</i> ” (Ivone Campos Matos, 2017)
Outro aspecto destacado pelo autor são as estatísticas. Segundo ele, uma parte muito	A respeito das estatísticas, uma das diretoras, que se especializou em Estatística, mencionou



<p>importante da Administração Escolar é a estatística, que permite verificar a cada momento a situação do ensino.</p>	<p>os constantes relatórios que deveriam ser realizados pelas diretoras. <i>“Porque nós tínhamos como diretora de escola fazer relatório. eram aqueles quadros, da 1ª a 8ª série fazíamos aqueles quadros diurno, noturno. Professores e tal, o nível de professores. Quando aquelas professoras de fora vieram dar aula para gente, elas nos ensinaram desde a estrutura do prédio, como ia fazer.”</i> (Eladir Pereira, 2017)</p>
<p>No item atribuições do diretor, o autor apresenta as seguintes recomendações:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Zelar pela disciplina geral, eficiência do ensino, organização, higiene e boa ordem da escola;</li> <li>2) Cumprir e fazer cumprir os regulamentos e demais instruções das autoridades competentes;</li> <li>3) Estimular e orientar o seu professorado;</li> <li>4) Manter em dia todos os livros de escrituração da escola, bem como a secretaria e o arquivo do estabelecimento;</li> <li>5) Processar a matrícula dos alunos, nas épocas apropriadas;</li> <li>6) Estimular por todos os meios ao seu alcance, a assiduidade e pontualidade dos alunos;</li> <li>7) Diligenciar para que os pais estejam sempre em contato com a escola, seja pessoalmente, seja por correspondência e ainda através de festas e reuniões na escola;</li> <li>8) Organizar, com o maior brilho possível, as comemorações cívicas.</li> </ol> <p>Enfim, realizar todas as atividades necessárias ao progresso da escola e ao maior rendimento do ensino em seu estabelecimento.</p>	<p>Nota-se que algumas dessas recomendações já estiveram presentes nos outros livros analisados e ao mesmo tempo demonstramos que elas repercutiram nas práticas administrativas. Mas quero acrescentar a título de exemplo, alguns flashes de memórias sobre o cotidiano.</p> <p>Quanto ao item 1 há relatos de que as próprias diretoras realizavam a limpeza do prédio escolar para manter a higiene do mesmo.</p> <p>No que diz respeito ao item 3, as diretoras conduziam o planejamento e orientavam o professorado no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>No item 4, há uma preocupação em manter os registros escolares em dia. A esse respeito, uma das diretoras diz que <i>“aprendi como ser professora, organizar uma sala de aula, pegando a prática de como funcionava a escola toda, os livros de ata, cada professora tem que ter um caderninho seu. Além da caderneta e diário.”</i> (Eladir Pereira, 2016)</p> <p>No item 6 é notório o esforço das diretoras para evitar ou minimizar o abandono para isso, elas recorriam às atividades que mantivessem os alunos na escola.</p> <p>Finalmente, no item 8, as diretoras organizavam vigorosamente as comemorações cívicas.</p>

Fonte: A autora, 2018.

Como apreciação da literatura, destacam-se os seguintes pontos: o primeiro autor, Ayres Bello é pernambucano, Lourenço Filho paulista, o terceiro carioca, contemporâneos e

nascidos no início da República, momento de transformações no cenário social, político, cultural e educacional brasileiro. Eles exerceram atividades docente e administrativa, tornaram-se escritores, publicaram solitariamente ou em parceria. Suas produções voltadas para a literatura pedagógica são variadas.

As obras analisadas são extensas, suas primeiras edições datam das décadas de 1940 e 1960, embora, a que analisamos de Lourenço Filho seja sua 7ª edição, de 1976. Os autores sustentam seus trabalhos, sobretudo na literatura da administração geral e escolar produzida nos Estados Unidos. Mas no trabalho de Bello (1969), encontramos alguns tratados brasileiros, argentinos e franceses, um deles é de Gaston Sortais, S.J. *Traité de Philosophie*. P. Lethielleux, Libraire-Éditeur, Paris, 1924. O clássico da literatura brasileira citado por ambos os autores é a obra *Introdução à Administração Escolar*, de Antônio Carneiro Leão. As datas de publicação das obras utilizadas por eles abrangem a temporalidade que vai do início do século XX, a mais antiga é de 1911, presente na obra de Ayres Bello e a mais recente é de 1970, no trabalho de Lourenço Filho.

Quanto à estética das obras, eles utilizam figuras e quadros para enriquecer o conteúdo. A quantidade de capítulos é entre treze a dezenove, constam nas duas primeiras obras, nos elementos pós-textuais, a Lei de Diretrizes e Bases de 1961. No livro de Amaral Fontoura, considere bastante enriquecedor o modelo de questões objetivas caídas em provas do concurso de ingresso ao magistério.

Sobre o conteúdo, a obra de Lourenço Filho possui uma linguagem mais complexa e com diálogo intenso com a legislação do período. Mas não se pretende colocar em demérito os manuais de Ayres Bello e de Amaral Fontoura. É possível que essa diferença seja em virtude do público aos quais os trabalhos se dirigem, ademais, o texto de Lourenço Filho passou por sete revisões, o que possibilitou a ampliação da obra.

Ao findar a leitura e análise das obras, lembro do que nos advertiu Certeau (2007, p.34): “uma leitura do passado, por mais controlada que seja pela análise dos documentos, é sempre dirigida por uma leitura do presente”. Nesse sentido, indagava e indago até que ponto essa literatura influenciou o trabalho do(a) diretor(a) da escola primária à época. Foi possível encontrar nas narrativas de memória das diretoras as orientações contidas nos livros estudados. E certamente, outras pesquisas poderiam se debruçar e esmiuçar as repercussões da literatura pedagógica nas práticas administrativas.

Li, também, outros livros sobre administração escolar, são eles: *A natureza do Processo Administrativo* (1966), de Jesse B. Sears, professor da Universidade de Stanford, Califórnia. A outra obra é *O Novo Executivo Escolar – uma teoria de administração* (1976), de

Thomas J. Sergiovanni, professor da Universidade de Illinois. Ambos os livros estão mais voltados para a teorização sobre administração escolar, não há recomendações mais precisas para o trabalho do(a) diretor(a). Penso que no porvir, posso estudar com mais profundidade a literatura estrangeira e nacional, a partir de uma perspectiva comparada. Mas nesse momento, não foi meu objetivo visto que, como adverte Barros (2007), a História Comparada é uma modalidade fortemente marcada pela complexidade, além disso, comparar é estabelecer relações (NUNES, 2001).

Sendo assim, é preciso refletir sobre a circulação e a apropriação de ideias, presentes em manuscritos e impressos ao longo do tempo, análise essa que tem sido objeto de estudo de distintos autores. Ao falar sobre a apropriação, Chartier afirma que o processo de interlocução texto/sujeito que lê “[...] visa a uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas que as constroem” (2002, p. 68), ou seja, existem empregos diferenciados e apropriações plurais “[...] dos mesmos bens, das mesmas ideias, dos mesmos gestos” (CHARTIER, 2004, p. 12). Assim, os objetos ou as normas que circulam na sociedade podem ser recebidos, compreendidos, manipulados de diversas formas.

Acreditar que os “discursos são sempre assujeitados e confiscados pelos indivíduos ou pelas instituições que se arrogam seu controle”, produzindo um compartilhamento uniforme, um consumo passivo, seria ir contra o sentido de apropriação adotado nessa pesquisa (CHARTIER, 2002, p. 67). Desse modo, acredita-se que as obras devem ter criado redes de sociabilidade e, muito provavelmente, a circularidade dos textos produziu práticas semelhantes, criando formas e procedimentos que podem ter assumido, em determinado tempo, certo padrão. No entanto há que se pensar nas idiossincrasias presentes nos diferentes contextos.

Sendo assim, além de conhecer obras que circulavam à época, houve necessidade de saber onde ocorreu a formação inicial de professoras que atuaram no ensino primário. Para isso, tomo como objeto de análise a Escola Normal do Maranhão, embora como disse, três delas tenham feito o Curso de Pedagogia. Por isso, percorri a historiografia maranhense para conhecer a respeito, a saber o que trato no próximo capítulo.

## 5 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) PARA O ENSINO PRIMÁRIO

Nesse capítulo, apresento o cenário da formação profissional da professora primária, as instituições, seu currículo e a preocupação em formar administradoras, que aparece tardiamente. Nesse bojo, mostro a formação profissional das diretoras, onde ocorreu, o motivo da escolha e a experiência na docência. Por fim, o ingresso e o percurso no cargo, bem como as práticas administrativas desenvolvidas nas escolas.

Considero importante discutir a formação de professores(as) primários no Maranhão, das primeiras experiências até a década de 1960, pois é nesse período que são formadas as diretoras sujeitos da pesquisa.

A formação de docentes para atuar no Ensino Primário em terras maranhenses ocorreu de maneira tardia, como aludido por Motta e Nunes (2008), haja vista que a criação da Escola Normal só ocorreu em 1890, por meio do Decreto nº 21, de 15 de abril. Antes, porém, ocorreram iniciativas para que se formassem professores(as) que atuariam no nível primário.

As duas primeiras tentativas de preparação do professor foram iniciativas pública e privada. A primeira, segundo Saldanha (2008), Motta e Nunes (2008), foi tomada pelo presidente da Província, tenente coronel Manoel Filizardo de Souza Melo (1839 a 1840), determinando a frequência obrigatória de professores(as) primários na aula de Pedagogia sob a responsabilidade de Felipe Benício d'Oliveira Condurú Almeida (1818-1878), tendo esse usufruído de bolsa de estudo na Europa, a fim de especializar-se no método Lancasteriano<sup>29</sup>.

Sendo assim, instalou-se em 1840 no Convento do Carmo, local onde também funcionava o Liceu Maranhense, uma aula de Pedagogia, recebendo a denominação de Escola Normal. Embora com frequência obrigatória, determinada pelo governo, muitos(as) professores(as) primários recusaram-se a frequentá-la, pois eram contrários à utilização do Método Lancasteriano. A esse respeito, Saldanha (2008, p. 112) apresenta algumas razões para tal resistência:

O fato de esse método determinar que os alunos mais adiantados (decuriões) ministrassem o ensino aos mais atrasados, ficando o professor responsável apenas pelo ensino dos monitores, levou os professores maranhenses a afirmarem que sua utilização iria agravar a qualidade já precária do ensino. Não se pode, porém,

<sup>29</sup> De acordo com Giner apud Bastos (2005, p. 34), a difusão do método lancasteriano ou monitoral/mútuo está ligada à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais, propósito empreendido pelo iluminismo e posto em destaque nos nascentes sistemas educativos públicos do século XIX. “*O monitoral system* ou *méthode mutuelle*, nome adotado na França, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, esta sob um estrado. Na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro-negro” (BASTOS, 2005, p. 36).

considerar a hipótese de que a obrigação de retomar os estudos gerava insegurança para esses professores, cujo preparo, como se sabe, deixava muito a desejar.

A cadeira de Pedagogia, sob a dependência administrativa do Liceu Maranhense, primeira experiência para formação de professor(a) primário, não logrou êxito, tanto que sua primeira turma era formada por 22 alunos-mestres, e quatro anos depois não houve procura por matrículas. O presidente da Província João José Moura Magalhães (1790-1850) ainda tentou mantê-la em funcionamento, sugeriu que fossem acrescentadas outras disciplinas, mas houve resistência por parte do inspetor da Instrução Pública, Dr. Casemiro José de Moraes Sarmiento, que acabou convencendo-o a encerrá-la. Por fim, ela foi desligada do Liceu e transformada em escola de primeiras letras (SALDANHA, 2008).

A outra iniciativa para formação de professores(as) ocorreu por parte da Sociedade 11 de Agosto. A Sociedade tinha objetivos educativos e beneficentes, fundada em 1870 e após quatro anos de atividades iniciou a organização de um Curso Normal. Seu funcionamento e organização ocorreriam do seguinte modo (SALDANHA, 2008):

- ✓ O Curso deveria ser mantido pelo governo com a quantia de 4:800\$000 réis anuais;
- ✓ Duração de dois anos;
- ✓ O currículo era constituído por algumas cadeiras do ensino secundário e por uma única cadeira voltada para a formação pedagógica, assim denominada “Curso de Moral, Doutrina Cristã e Pedagogia”;
- ✓ O programa de Pedagogia organizava-se em duas partes: Didática e Metodologia, e seriam ministradas pelo padre Raimundo Alves Fonseca (1842-1883).

De acordo com Saldanha (2008), o resultado dessa iniciativa privada foi ter os programas aprovados em 1874, porém, ela encerrou-se sem diplomar nenhum professor. Ademais, em 1882, a Sociedade finalizou suas atividades. Transcorridos oito anos, foi criada a primeira Escola Normal no Maranhão, no governo do Dr. José Tomás de Porciúncula. Conforme aludido, por meio do Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, que reorganizava o ensino público do Estado. A Escola criada na capital funcionaria com as seguintes cadeiras (SALDANHA, 2008):

1. Gramatica Portuguesa e Litteratura brasileira e portuguesa;
2. Arithmetica, Algebra, Geometria e Trigonometria;
3. Elementos de Physica, Chymica e Mineralogia;
4. Elementos de Botanica, Zoologia e Geologoa;
5. Geographia Geral e Brazil;
6. Historia Geral e do Brazil;

7. Pedagogia;
8. Desenho;
9. Musica;
10. Gymnastica.

Outros aspectos importantes sobre a Escola Normal Maranhense (SALDANHA, 2008):

✓ Deveria funcionar anexa ao Liceu e as seis primeiras cadeiras seriam comuns aos dois estabelecimentos;

✓ Os professores que atuassem nas duas instituições receberiam uma gratificação simbólica, seus salários passariam de 1.800 réis para 2.000 réis;

✓ O curso duraria três anos e poderia ser frequentado por homens e mulheres, no início do século XX passaria a ser oferecido em cinco anos;

✓ Deveria iniciar suas atividades no prédio do Convento do Carmo, onde funcionava o Liceu;

✓ Foi autorizada a compra na Europa de Coleção de História Natural, Laboratórios de Física e de Química.

✓ O Regulamento de 1890 estabelecia as seguintes condições para matrícula na Escola Normal: conclusão do curso primário, idade mínima de 17 anos para os rapazes e 15 anos para as moças.

O Curso iniciou em julho de 1890 com 16 alunas, passou a 29 alunas em 1891 e a 31 em 1892. Mas, a partir daí, ocorreu um decréscimo, chegando a oito alunas em 1895. As razões do decréscimo são explicadas por Saldanha (2008, p. 119):

Além dos baixos salários, pode-se identificar outros fatores determinantes do esvaziamento ocorrido na Escola Normal. Lei promulgada no período monárquico assegurou o direito de vitaliciedade àqueles professores mais antigos que atuavam no ensino público. No momento de sua aprovação, o número de professores beneficiados era bastante limitado. No entanto, para atender a interesses clientelísticos, o Congresso foi colocando maiores facilidades para a aquisição do direito à vitaliciedade, de tal modo que, em 1895, quase todos os professores primários gozavam desse privilégio. Em consequência, quase não havia cadeiras disponíveis (sobretudo na capital) para as normalistas que se formavam.

Outra questão, digna de nota, refere-se à necessidade de criação de um Curso de Aplicação, que permitisse o exercício da prática pedagógica, pois em diversos estados os Cursos de Aplicação funcionavam anexos às Escolas Normais. Para tanto, criou-se a Escola Modelo do Maranhão, em 6 de maio de 1896, pela Lei nº 155, por iniciativa de Barbosa de Godois (1860-1923). A Escola destinava-se aos menores de ambos os sexos e a ser um campo de estágio para

as alunas normalistas. A separação do Liceu da Escola Normal foi autorizada pela Lei estadual nº 207 de 1898. A Escola passou a ter como diretor o Dr. Almir Nina.

Findou-se a década de 1890 sem que ao menos uma normalista se dispusesse a trabalhar no interior maranhense. Talvez porque, para a época, com os costumes rígidos, não seria adequado a uma moça afastar-se da família. Tampouco, as condições de moradia, transporte e comunicação eram favoráveis às normalistas (SALDANHA, 2008).

A Escola Normal foi reestruturada em 1900, o curso passou a ser ofertado em quatro anos e depois em cinco séries e as alunas realizavam duas vezes por semana as chamadas práticas de ensino. Porém, de acordo com Melo (2009), a Escola Normal teve suas atividades encerradas em 1914, devido aos poucos recursos públicos e a baixa frequência, além disso:

O seu curso foi transformado em curso profissionalizante no Liceu Maranhense, seus alunos se juntaram aos do Liceu, que se organizou em dois cursos: o Ginásial (sete anos de formação geral) e o Profissional (três anos de formação geral e um ano de estudos pedagógicos com aplicação prática na Escola Modelo) (MELO, 2009, p. 50).

A autora acrescenta que com a Reforma da Instrução Pública ocorrida em 1932, por meio do Decreto Estadual nº 250, a Escola Normal, embora funcionando no mesmo prédio do Liceu, teve seu curso separado deste e seu currículo passou a contar com as disciplinas mostradas no Quadro 15, distribuídas em cinco anos, as quais foram mantidas até 1939, quando foi criado o Instituto de Educação do Maranhão:

**Quadro 15 – Disciplinas da Escola Normal, por força do Decreto Estadual nº 250 de 1932**

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Português	Português	Português	Português	Português
Francês	Francês	Francês	Inglês	(gramática
Geografia Geral e do Brasil	Inglês	Inglês	Matemática	histórica e
Matemática	Matemática	Matemática	Elementar	noções de
Elementar	Elementar	Elementar	Física	literatura)
História da	História da	História da	Química	História Natural
Civilização e do Brasil	Civilização e do	Civilização e do	História Natural	Psicologia
Desenho	Brasil	Brasil	Noções de	Aplicada à
Música	Geografia Geral e do Brasil	Física	Psicologia Geral	Educação (2h)
Educação Física	Desenho e do Brasil	Química	Desenho (2h)	Agricultura e
Trabalhos de	Música	Geografia geral e do Brasil	Higiene e	Trabalhos Rurais
Agulha	Desenho	Desenho (2h)	Puericultura	Metodologia
Trabalhos	Trabalhos	Trabalhos	Pedagogia Geral	História da
Manuais	Manuais	Manuais	Educação Física	Educação
	Trabalhos de	Trabalhos de		Didática
	Agulha	Trabalhos de		Higiene e
	Educação Física	Agulha		Puericultura
		Educação Física		

Fonte: MELO, 2009.



Foram poucas as iniciativas para a formação de professores(as) no Maranhão, pois até 1939 contávamos com apenas duas instituições públicas, a Escola Normal em São Luís e em Caxias. A outra era de iniciativa privada, a Escola de Professor Primário, criada em 1916 e dirigida pela professora Rosa Castro (RODRIGUES, 2011).

Outras mudanças ocorreram na formação do(a) professor(a) por ocasião da criação do Instituto de Educação do Maranhão, por meio do Decreto nº 186, de 19 de janeiro de 1939. O Instituto compreendia as seguintes escolas:

- a) Escola Primária, com curso primário e pré-primário, cujo ensino seria ministrado no Curso de Aplicação e no Jardim de Infância Decroli;
- b) Escola Secundária, com dois cursos – fundamental e complementar, que seria, o ministrado no Liceu Maranhense, sob regime federal;
- c) Escola de Professor Primário;
- d) Escola de Professor Secundário.

Em seu artigo 7º, o Decreto nº 186, de 19 de janeiro de 1939, diz que o curso da Escola de Professor Primário seria feito em dois anos, com as seguintes matérias:

1º ano: Biologia Educacional; Fisiologia Humana e Antropometria Escolar; Agricultura e Trabalhos Rurais; Psicologia Infantil; Pedagogia Educacional; Matérias e Prática do Ensino Primário; Trabalhos Manuais; Desenho e Artes Industriais; Música e Canto Orfeônico; Educação Física, Recreação e Jogos.

2º ano: Estatística Escolar e Testes; Psicologia Educacional; Biologia Educacional (Higiene Escolar); História e Filosofia da Educação e Educação Comparada; Sociologia Educacional; Administração e Legislação do Ensino Primário; Matérias e Prática do Ensino Primário.

Outras alterações decorrentes do Decreto supracitado foram: que os alunos do Curso Normal da Escola Normal oficiais e equiparadas concluiriam o seu curso nos mesmos estabelecimentos, depois disso ficariam aquelas escolas automaticamente extintas, devendo manter sua organização até o ano de 1942 (RODRIGUES, 2011). Embora a legislação apontasse que a extinção da Escola Normal ocorreria em 1942, antes disso, em dezembro de 1939, foi extinta a Escola Normal de Caxias, pois só havia 12 alunas matriculadas e as mesmas foram transferidas para a Escola Normal de São Luís.

O governo do Estado também enviou professores(as) para participar de eventos como congressos, conferências e cursos, oportunizando aos docentes o contato com ideias do movimento de renovação pedagógica (RODRIGUES, 2011).

De acordo com Rodrigues (2011), a primeira alteração no Instituto de Educação do Maranhão ocorreu por meio do Decreto-Lei Estadual nº 826, de 30 de dezembro de 1943, em decorrência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei Federal nº 4.244, de 9 de abril de 1942. As alterações foram, segundo Melo (2009), as seguintes: O Instituto de Educação compreenderá: um Jardim de Infância, uma Escola Primária, um Colégio, uma Escola Normal, Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento para o magistério primário. A Escola Normal de Professor Primário passa a nominar-se Escola Normal, com objetivo de formar professores primários e o curso passa a ter três anos de duração, com as disciplinas mostradas no Quadro 16:

**Quadro 16 – Disciplinas da Escola Normal por força do Decreto-Lei nº 826 de 1943**

1ª série	2ª série	3ª série
Português; Matemática; Geografia da América, especialmente do Brasil; História da América, especialmente do Brasil; Física; Química; Biologia; Higiene; Desenho; Educação Física; Música e Canto Orfeônico.	Biologia Educacional; Psicologia Geral; Sociologia Educacional; Estatística Educacional; História da Educação; Metodologia de Linguagem e Cálculo; Biometria; Desenho; Trabalhos Manuais; Educação Física, Recreação e Jogos; Música e Canto Orfeônico.	Psicologia Educacional; Higiene Escolar e Puericultura; Filosofia da Educação; Administração e Legislação Escolar; Metodologia das Ciências Naturais, da Geografia e da História; Prática de Ensino; Agricultura e Trabalhos Rurais; Desenho; Trabalhos Manuais; Educação Física, Recreação e Jogos; Música e Canto Orfeônico.

Fonte: Melo, 2009

De acordo com Romanelli (2008), as Escolas Normais até então não tinham diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Tal como o ensino primário, o ensino normal era assunto da alçada dos Estados, permanecendo restritas as reformas efetuadas aos limites geográficos dos Estados que as promovessem.

A Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, oficializou como finalidade do Ensino Normal: prover a formação do pessoal docente necessários às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 2008).

De acordo com Romanelli (2008), os cursos obedeceriam à seguinte estrutura: o ensino normal ficou subdividido em cursos de dois níveis. No curso de 1º ciclo passava a funcionar o curso de formação de regentes de ensino primário, com a duração de 4 anos, que funcionaria em escolas com o nome de Escolas Normais Regionais. Nos cursos de 2º ciclo

continuavam a existir os cursos de formação de professor primário, com a duração de 3 anos, que funcionariam em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Também foram criados os Institutos de Educação, que funcionariam com os cursos citados, além do Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Esses cursos só poderiam funcionar nos Institutos de Educação, “seriam ministrados a fim de especializar professores para a educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar” (ROMANELLI, 2008, p. 164).

A segunda reorganização do Instituto de Educação do Maranhão ocorreu por força do Decreto-Lei Estadual nº 1.462, de 31 de dezembro de 1946. Desse modo, foram estas as alterações:

- ✓ O Ensino Normal seria ministrado em dois ciclos. O primeiro para formação de regentes de ensino primário, em quatro anos, o segundo faria a formação de professores primários em três anos. Além de cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.
- ✓ Seriam três tipos de estabelecimento de ensino normal: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. O primeiro ministraria o primeiro ciclo do ensino normal; Escola normal destinava-se a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino primário. O Instituto de Educação, além dos cursos próprios da escola normal, ministraria ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

O curso de formação de professores primários aconteceria em três séries anuais, com as disciplinas mostradas no Quadro 17:

**Quadro 17 – Disciplinas do curso de formação de professores primários Decreto-Lei Estadual nº 1.462 de 31 de dezembro de 1946**

1ª série	2ª série	3ª série
Português, Matemática, Física, Química, Anatomia e Fisiologia Humana, Música e Canto Orfeônico, Desenho e Artes Aplicadas, Educação Física, Recreação e Jogos.	Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário (Linguagem e Cálculo), Desenho e Artes Aplicadas, Trabalhos Manuais, Agricultura, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.	Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Higiene e Educação Sanitária, Metodologia do Ensino Primário (Linguagem e Cálculo), Desenho e Artes Aplicadas, Trabalhos Manuais, Agricultura, Música e Canto, Educação Física, Recreação e Jogos.

Fonte: Melo, 2009.

De acordo com Melo (2009) e consoante ao Decreto-Lei supracitado, o Instituto de Educação ministraria também os seguintes cursos: Cursos de Didática, Cursos de Especialização em Educação Pré-Primária; Educação Primária; Ensino Supletivo; Estatística Educacional; Controle de Aprendizagem; Biometria; Canto Orfeônico; Educação Física; Cursos de Administração Escolar: Organização e Administração Escolar; Inspeção Escolar; Edifícios Escolares; Cooperativas Escolares; e Bibliotecas Escolares.

A autora também cita alteração ocorrida no currículo da Escola Normal, pelo Decreto Estadual nº 1.314, de 3 de março de 1958, em que as cadeiras de Psicologia Geral, Metodologia, Prática de Ensino e Português, existentes no currículo da Escola Normal do Estado, ficaram desdobrados em Psicologia Geral – 2ª série; Psicologia Infantil – 3ª série; Metodologia da Linguagem e do Cálculo – 2ª e 3ª séries; Metodologia das Ciências Naturais – 3ª série; Português – 1ª série; Português (Literatura Geral e Infantil). É incluída no curso ministrado pela Escola Normal a cadeira de Administração e Legislação Escolar que passa a constituir disciplina da 3ª série.

O Instituto de Educação do Maranhão sofreu alteração em seu currículo em decorrência da aprovação da Lei nº 4.024 de 1961, de Diretrizes e Bases, as mudanças foram expressas nos decretos estaduais, o primeiro deles é o Decreto nº 3.071, de 1º de julho de 1965, que transforma a cadeira de Psicologia Infantil em Psicologia Geral e Educacional, 2ª cadeira do Instituto de Educação. O segundo Decreto nº 3.072, de 1º de julho de 1965, transforma a cadeira de História da Educação em cadeira de Educação Social e Política, do Curso Normal do Instituto de Educação.

A preocupação em formar o(a) professor(a) primário para a administração escolar apareceu na mudança ocorrida por meio da criação do Instituto de Educação do Maranhão, em 1939, pois no currículo inseriu-se a disciplina Administração e Legislação do Ensino Primário. Em 1943, por meio do Decreto-Lei nº 826, insere-se na 3ª série a disciplina Administração e Legislação Escolar. Pelo Decreto-Lei Estadual nº 1.462, de 31 de dezembro de 1946, o Instituto de Educação ministraria entre seus cursos de aperfeiçoamento: Organização e Administração Escolar.

Outra mudança ocorreu por força do Decreto Estadual nº 1.280, de 31 de outubro de 1957, que organizou a estrutura do Ensino Normal, e entre as suas finalidades aparece a de habilitar administradores escolares destinados às escolas primárias (MOTTA; MACHADO, 2006).

O percurso apresentado sobre a formação da professora primária nos fez perceber a escassez de iniciativas públicas para esse fim, já que até 1939 só havia duas instituições públicas e uma particular. Porém de acordo com Motta e Machado (2006), em 1957, no Maranhão existiam seis Cursos Normais de nível pedagógicos e dez de nível ginasial, sendo que na capital, o governo mantinha apenas a Escola Normal do Instituto de Educação, esse, por sua vez, fazia parte do núcleo educacional formado pelo Ginásio Feminino, Jardim de Infância Decroly, Grupo Escolar Gilberto Costa e Curso de Aplicação, que pela Lei nº 1.530, de 26 de abril de 1957, passou a denominar-se Curso de Aplicação do Ginásio Estadual do Instituto de Educação. Em âmbito nacional, em 1949, havia 540 escolas normais espalhadas no território nacional (ROMANELLI, 2008).

A preocupação com formação para administradores(as) escolares no país, como vimos, ocorre a partir da década de 1930, mais de trinta anos após terem sido criados os grupos escolares, onde uma das funções é a de diretor(a). Feitas essas considerações, busquei saber como ocorreu a formação de diretoras dos grupos, é o que trato no próximo subitem.

### **5.1 Diretoras de Grupos Escolares do Maranhão**

Pensar a formação profissional das mulheres requer uma reflexão historiográfica a respeito de sua educação. No Brasil há vários(as) autores(as) que mostram de que modo isso ocorreu, alguns/algumas deles(as) apontam que elas viviam reclusas, mas Veiga (2007) alerta que a educação desses sujeitos variava de acordo com sua condição étnico-social, a qual demarcava o modo e o local onde a educação ocorria. Ela acrescenta que meninos e meninas indígenas não foram educados do mesmo modo pelos jesuítas. A educação das meninas ocorria nos aldeamentos, onde cantavam orações e catecismos. Algumas aprendiam ofícios, como o de fiandeiras. Sobre a educação das meninas negras, há poucos estudos, mas se havia negras que negociavam, questiona-se como aprendiam a fazer contas. Em relação à educação das mulheres pardas e mulatas, elas tiveram opções de educação alternativa à educação religiosa. Por fim, Veiga (2007, p. 73) chama atenção para o seguinte aspecto da educação de mulheres:

A alternativa educacional nos recolhimentos e conventos foi restrita a poucas mulheres, e por razões bastante compreensíveis. O objetivo dessas instituições era o resguardo das virgens, a proteção das casadas e o retiro das viúvas – e poucas dessas mulheres possuíam vocação para se dedicar à vida religiosa e aos respectivos estudos.

A partir de meados do século XVIII até o século XIX, não foram muitos os avanços na educação feminina, mas houve movimentos no âmbito externo que influenciaram o contexto

brasileiro. Nessa perspectiva, além das preceptoras que ensinavam nos colégios leigos e religiosos, havia uma tendência em se reivindicar a participação mais ativa das mulheres na sociedade e para isso, requeria-se uma educação mais voltada para o desenvolvimento intelectual delas. A esse respeito, foram registradas algumas iniciativas, de acordo com Veiga (2007):

- ✓ Debateu-se no Rio de Janeiro, em 1874, a possibilidade do ingresso de mulheres na faculdade de medicina, o que só se efetivou em 1879;
- ✓ Em 1880, o Colégio Pedro II admitiu algumas mulheres;
- ✓ Em 1881, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro abriu cursos para as moças.

A respeito do trabalho das mulheres, Perrot (2007) afirma que as mulheres sempre trabalharam e, no Brasil, o magistério foi uma das primeiras atividades profissionais permitida a elas. Ainda quando se pensou na formação de docentes em meados do século XIX, entre as medidas tomadas foi a criação das Escolas Normais. Sendo assim, quando as instituições foram abertas, elas admitiam ambos os sexos, embora o regulamento determinasse que o ensino deveria ocorrer em classes separadas, ou em turnos e escolas diferentes (LOURO, 2006).

A relação das mulheres com a docência é de longa data. Na Europa, Perrot (1998, p. 108) registra que:

[...] O prestígio das professoras primárias, principalmente foi considerável entre as moças das classes populares. Mestras da infância, elas foram muitas vezes pedagogas atentas, como a italiana Maria Montessori, as francesas Marie Pape-Carpantier, a primeira mulher a dar uma conferência na Sorbonne, ou Pauline Kergomard, que fundou verdadeiramente a escola maternal. Assim, elas exerciam em público as qualidades maternais das mulheres. Mas foram adiante, forneceram ao feminismo uma parte de seus quadros e de suas tropas e se alçaram, com a guerra, à condição de “intelectuais”, qualidade tão raramente reconhecida nas mulheres. As escolas normais foram as primeiras universidades das mulheres.

Cabe também destacar que as iniciativas para a profissionalização docente ocorreram à medida que o Estado assumiu progressivamente o controle da educação formal, assim, os professores encontraram as condições necessárias para a sua profissionalização, que envolveu seu recrutamento, formação e contratação (VICENTINI, 2009).

Somos cômicos de que toda história é lacunar, por isso, há necessidade de estudos acerca da história da profissão docente, tendência que cresce desde os anos 90, do século XX.

O modelo artesanal é apresentado por Vicentini (2009) quando explica que, desde o Período Colonial até o Império, não havia maior preocupação com a formação docente. Para as aulas régias exigia-se provas de moralidade concedidas pelo pároco e pelo juiz de paz, além de comprovar o conhecimento naquilo que iria ensinar, por meio de um texto apresentado à banca de seleção nomeada pelo Diretor-Geral dos Estudos.

A partir do início do século XIX, começou a discussão sobre a preparação de professores, aliada às necessidades de treinar os soldados para adquirir um exército disciplinado e de educar a população, que vivia em completa ignorância e contribuía para conturbar o meio social. Nesse sentido, o preparo dos militares serviria de modelo para a educação daqueles que podiam frequentar as aulas estatais de primeiras letras.

Registra-se como a primeira experiência a que ocorreu na Escola do Arsenal da Marinha e envolvia a preparação de militares-professores para utilização do método mútuo. O Estado brasileiro determinou que todos os mestres-escolas passassem a ensinar por esse método, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827, mas, em 1832, foi proibido aos militares que se tornassem mestres do ensino público. (VICENTINI, 2009)

A autora explica que o debate sobre uma formação mais consistente gerou duas propostas, a primeira seria a criação de um sistema de professores adjuntos e das Escolas Normais. A primeira predominou durante o Império, alguns dos motivos seria o menor custo, uma vez que correspondia ao modelo artesanal, onde ensinavam-se técnicas e o futuro professor aprendia na prática com um professor experiente.

Assim, em meados do século XIX, a preocupação com as questões da educação reavivou no espaço público brasileiro, as críticas ao modo como se organizava o ensino público, já que o método Lancasteriano não se concretizou. Sendo assim, ganhou força o modelo de formação centrado nas Escolas Normais.

Os primeiros Cursos Normas brasileiros foram criados após proclamada a Lei de 15 de outubro de 1827 e do Ato Adicional de 1834. As escolas eram de responsabilidade das Províncias, e estavam condicionadas à existência de recursos. Em virtude das poucas condições das Províncias, o início dessas escolas foram incertas, com abertura e fechamento de muitas delas.

Acerca disso, Tanuri (2000) explica que a reduzida capacidade de absorção das primeiras Escolas Normais deveu-se às deficiências didáticas e ao desinteresse da população pela profissão docente, agravada pelos poucos benefícios financeiros que o magistério primário oferecia e pelo despreço que gozavam junto à sociedade.

No final do Império, as escolas normais foram abertas ao elemento feminino, já se delineava o papel que a mulher exerceria na educação brasileira, especialmente na educação da infância, como prolongamento de sua atividade materna e doméstica, era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher. Ao mesmo tempo que seria uma solução para a falta de mão de obra, pois o magistério primário era pouco procurado pelo elemento masculino em virtude da baixa remuneração. Alguns autores atribuem a feminização precoce do magistério



a responsabilidade pelo desprestígio social e os baixos salários (TANURI, 2000).

O magistério foi uma das profissões que se feminizou ao lado de outras como a enfermagem, por inúmeras razões entre as quais: ambas estão relacionadas ao cuidado que as mulheres devem exercer na esfera do privado e, por conseguinte, no espaço público. De acordo com Yannoulas (2011) a identidade feminina se constituiu discursivamente com base em dois argumentos: o primeiro diz respeito à argumentação ecológica e o segundo à argumentação essencialista. A primeira refere-se à função reprodutiva, que as mulheres deveriam desempenhar no lar, nas famílias e em relação aos filhos. A segunda argumentação refere-se às características atribuídas às mulheres: fraqueza, irracionalidade, dependências, afetividade, e outras consideradas como parte de uma essência natural. Assim, situou-se como ideal feminino, por excelência, a maternidade, e o mundo privado como espaço privilegiado das mulheres. Essas argumentações constituíram uma nova matriz de significado sobre a identidade feminina no século XIX.

As mudanças no processo de urbanização e industrialização ancoraram-se na antiga divisão sexual do trabalho. Além disso, a nova divisão sexual e social do trabalho colocou novos sentidos aos conceitos de trabalho e de não trabalho. Materializando-se em não trabalho aquilo que é doméstico, reprodutivo, gratuito, privado e feminino; em oposição ao trabalho aquilo que é industrial, produtivo, remunerado, público e masculino. Logo, cuidar dos filhos, do lar e da família foi delimitado como não trabalho (YANNOULAS, 2011).

Yannoulas (2011) acrescenta que, nesse contexto, a participação das mulheres no mercado de trabalho foi tolerada para as mulheres pobres, mas desaconselhada, pois a função primordial da mulher era o lar, a maternidade. No entanto, o exercício do magistério, na América Latina, não foi apenas tolerado, mas promovido pelas autoridades públicas.

As mulheres poderiam desempenhar melhor essa tarefa no magistério primário pela experiência no lar e cuidado dos filhos, seu salário poderia ser complementar, porque não eram chefes de família. Os manuais de conduta para moças recomendavam que uma boa moça poderia exercer o magistério, mas até o casamento. As mulheres latino-americanas eram consideradas educadoras por excelência, visto que eram uma mão de obra barata.

Yannoulas (2011) destaca os seguintes motivos que justificaram a feminização do magistério na América Latina: um discurso político que fomentava a incorporação de mulheres aos incipientes sistemas educacionais como guardiãs da cidadania; um discurso da administração científica do trabalho que identificava nas mulheres mão de obra barata e disponível; e, por último, um discurso pedagógico que destaca as habilidades femininas para lidar com crianças, pois poderiam discipliná-las sem castigá-las corporalmente. Mas há

necessidade de mais estudos utilizando a categoria feminização, visto que ela emergiu na década de 1990, e é necessário aprofundar as análises, pois se trata de uma categoria em movimento.

Conforme referi, a inserção da mulher como profissional da educação se deu no Brasil a partir da criação das Escolas Normais, no século XIX e no século XX, o magistério era uma das principais ocupações das mulheres. Há variados motivos para escolha da profissão: vocação ou até estratégia de ascensão (FAGUNDES, 2005).

Em consonância a este pensamento, Almeida (1998) explica que as mudanças socioeconômicas, ocorridas do final do século XIX até as primeiras décadas do novo século, ocasionadas pela implantação do regime republicano no Brasil, bem como o processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade do período, e pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das reivindicações iniciais do feminismo<sup>30</sup>, que ao chegar aqui e em outros países alertou para a opressão e desigualdade social a que estiveram submetidas as mulheres. Com o movimento feminista e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitaria maior atuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e de profissionalização.

Almeida (1998) conclui que, nesse cenário, no mundo ocidental mais desenvolvido, a constatação da capacidade feminina para o trabalho fora do âmbito doméstico e o consequente ganho de autonomia que isso poderia proporcionar, aliada as necessidades de sobrevivência ditadas pelas circunstâncias, iniciaram uma reviravolta nas expectativas sociais, familiares e pessoais acerca das mulheres que estiveram até então confinadas no espaço doméstico. Nessa perspectiva, procurei conhecer a formação profissional das diretoras, onde ocorreu, o motivo da escolha<sup>31</sup> e a experiência na docência.

---

<sup>30</sup> Sobre o Feminismo no Brasil recomenda-se ler PINTO, Céli Regina Jardim. Uma história do feminismo no Brasil (2003)

<sup>31</sup> Estou certa que “escolha” não é o vocábulo mais adequado para se referir ao ingresso das entrevistadas no Curso Normal, pois escolher não foi o que ocorreu para a maioria delas. Em sua acepção, escolher significa entre mais de uma opção exercer ou manifestar preferência por uma ou mais delas (AULETE, 2011).

a) Quem são elas? Mulheres, filhas, alunas, o magistério como possibilidade<sup>32</sup>...

No Quadro 18, apresento os dados pessoais e funcionais das diretoras, que têm como perspectiva nos levar a pensar a própria posição do sujeito no campo. Bourdieu (1996, p. 27) explica sobre a posição do agente no espaço social. Segundo ele,

[...] se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e, sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social, a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo.

Adiante retomo, com mais detalhes, a formação profissional dos sujeitos, sua naturalidade, filiação, condições socioeconômicas, questões pertinentes para entender a composição do seu capital simbólico<sup>33</sup>.

**Quadro 18 – Dados pessoais e funcionais das diretoras**

<b>Nome</b>	<b>Local e data de nascimento</b>	<b>Formação</b>	<b>Estado civil/ número de filhos(as)</b>	<b>Município onde foi diretora</b>	<b>Instituição</b>
Maria do Socorro Leite Sampaio	São Luís (MA) 18 de fevereiro de 1950	Curso Normal	Casada/ três	Presidente Vargas	GE Santa Luzia
Maria do Nascimento Ferreira Abreu	São Luís (MA) 15 de junho de 1949	Curso Normal	Casada/dois	Presidente Vargas	GE Santa Luzia
Maria da Graça Silva Sousa	Codó (MA) 29 de dezembro de 1934	Curso Normal	Casada/três	Timbiras	GE Maranhão Sobrinho
Eleodória Jacinta Cantanhêde	Axixá (MA) 3 de julho de 1931	Curso Normal	Solteira/sem filhos	Presidente Juscelino	GE Senador Vitorino Freire
Eliete Monteiro Lima	Itapecuru Mirim (MA)	Curso Normal	Viúva/quatro	Itapecuru Mirim	GE Gomes de Sousa

<sup>32</sup> Na acepção da palavra, possibilidade significa qualidade do que é possível acontecer (AULETE, 2011). Bourdieu (2006, p. 289) explica sobre as condições sociais de possibilidade quando investigou o campo artístico, ele entende que “Trata-se, sobretudo, de descrever a emergência progressiva do conjunto das condições sociais que possibilitaram a personagem do artista como produtor desse feitiço, que é a obra de arte, descrever a constituição do campo artístico.” Em face disso, penso que o magistério naquele período foi uma das oportunidades profissionais destinadas sobretudo às mulheres. Por outro lado, não podemos esquecer o que disse Beauvoir (2016, p. 190), “a instrução das mulheres é uma conquista em grande parte feminina”.

<sup>33</sup> Bourdieu (1996, p. 107) explica que o “capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural e social) percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor”.

	25 de maio de 1936				
Eladir Lourdes Ferreira Pereira	São Luís (MA) 13 de fevereiro de 1940	Curso Normal, Filosofia, Letras e Pedagogia	Solteira/sem filhos	São Luís	GE Sotero dos Reis.
Maria das Graças da Silva Januário	Coroatá (MA) 20 de março de 1945	Curso Normal e Pedagogia	Divorciada/três	São Luís	GE Estado do Mato Grosso. Foi diretora do noturno e do Grupo Escolar Domingos Sales.
Ivone Campos Matos	Icatu (MA) 1936	Curso Normal e Pedagogia.	Viúva/quatro	Icatu	GE Imaculada Conceição
Maria das Graças Costa Diniz	Tutoia (MA) 31 de janeiro de 1948	Curso Normal	União estável/uma	Tutoia	GE Alfredo Dualibe

Fonte: A autora, 2017.

Os dados apresentados foram problematizados ao longo das narrativas. Das nove entrevistadas, cinco delas residem em São Luís, as demais nas cidades onde trabalharam como diretoras de grupos, três são naturais de São Luís, e duas delas tiveram que trabalhar no interior, ao concluir o Curso Normal. Todas são Normalistas, sendo que seis fizeram o Curso em São Luís, uma em Caxias (MA), uma em Morros (MA) e outra em Tutoia (MA). Três cursaram Pedagogia, três são casadas, duas solteiras, duas viúvas, uma divorciada e uma vive em união estável.

Quanto ao número de filhos, duas têm quatro filhos, três têm três filhos, uma têm dois filhos, uma tem um filho e duas não tiveram filhos. Uma das entrevistadas foi diretora em dois Grupos Escolares, em ambos no turno noturno. Não foi possível precisar em todas as narrativas o tempo em que estiveram como diretoras dos Grupos Escolares, um dado que poderia ser problematizado. Mas a pesquisa com memória apresenta limitações. No entanto, Candau (2016) afirma o que passou não está definitivamente inacessível, mas precisamos reconhecer que a totalidade das memórias nos é inacessível.

O local de atuação das diretoras majoritariamente foi no interior do Estado, na zona urbana dos municípios dos Grupos Escolares, apenas duas, Eladir e Maria das Graças Januário, atuaram no município de São Luís.

Em se tratando de professoras de classe social pouco favorecida, elas contribuíram na renda familiar, bastante numerosa como assinalamos adiante nas narrativas de memória. Quanto à etnia das professoras, apenas duas manifestaram sofrer discriminação por serem afrodescendentes.

Diante disso, na parte “a” dessa seção, darei a conhecer algumas informações pessoais das diretoras, para problematizarmos algumas questões, uma delas, a proveniência socioeconômica porque formar uma professora não era algo acessível à todas as famílias, por isso, saber a formação escolar dos pais, profissão e o número de filhos(as) nos dá a dimensão do processo de tornar-se professora e depois diretora

Porém, não pressuponho trabalhar com histórias de vida, pois aceito a advertência apresentada por Bourdieu (1996, p. 74), para quem falar em história de vida “é pelo menos pressupor que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual.” Isso posto, eis-las pela ordem em que foram entrevistadas: Maria do Socorro Leite Sampaio, Maria do Nascimento Ferreira Abreu, Maria da Graça Silva Sousa, Eleodória Jacinta Cantanhêde, Eliete Monteiro Lima, Eladir Lourdes Ferreira Pereira, Maria das Graças da Silva Januário, Ivone Campos Matos e Maria das Graças da Costa Diniz.

A professora Maria do Socorro Leite Sampaio é filha de Lauro Bocaiúva Leite e Bernardina Santos Leite. Seu pai concluiu o Ginásio, era tipógrafo e proprietário de uma gráfica, fez cursos de atualização na Itália, na área em que atuava, sua esposa fez o curso Primário e era dona de casa. Socorro é a sexta filha do casal, seus irmãos e suas irmãs estudaram, alguns concluíram o curso superior, e um deles é dentista, mas não atua na área, trabalha como radialista e escritor.

Toda sua escolarização realizou-se em São Luís, o curso primário no Instituto Raimundo Cerveira, o Ginásio no Ateneu Teixeira Mendes e o Curso Normal no Instituto de Educação do Maranhão, concluindo-o em 1969, não houve interrupções em seu percurso escolar.

A propósito da escolha profissional, a diretora nos conta que pretendia cursar medicina, quando concluisse o Ginásio, porém o falecimento de seu pai e de sua madrinha fizeram-na mudar de rumo, pois seus pais custearam seus estudos até o Ginásio, após isso quem ficaria responsável seria sua madrinha ou a filha de sua madrinha, com essas perdas, a filha de sua madrinha conseguiu uma vaga para Socorro Leite no Instituto de Educação do Maranhão e lhe disse: “*eu também sou professora, tua madrinha era professora, então o certo é esse*”. Socorro acrescenta que não continuou os estudos, pois precisou ir trabalhar em Presidente

Vargas, afirma ter gostado da profissão e conclui: *“procurei sempre trabalhar bem, porque o certo era essa profissão pra mim, porque senão, eu abandonava”*. (Socorro Leite, 2016)

Apesar de não ter escolhido a profissão, Socorro Leite assegurou que o estudo teve um papel fundamental em sua vida, pois lhe assegurou um futuro melhor, independência financeira, sua sobrevivência. Ela entende que até influenciou na constituição de uma família. *“O meu futuro precisou da minha formação profissional, a minha vida profissional, a minha vida familiar; tudo dependeu da minha profissão”* (Socorro Leite, 2016).

Acerca da formação recebida no Curso Normal, ela disse ter adquirido conhecimentos necessários para a docência e a função de direção. No estágio supervisionado, ela vivenciou a prática de direção de escola, docência e fiscalização do trabalho das professoras, uma das professoras de estágio era Luzenir Mata Roma, uma das mais exigentes. Havia provas teóricas e práticas, após as provas teóricas, se aprovadas, as alunas deveriam apresentar-se à diretora da escola, a partir daí, as alunas ocupar-se-iam das questões administrativas. Essa experiência lhe assegurou as condições necessárias para mais adiante assumir a direção do Grupo Escolar Santa Luzia, foi o que nos garantiu: *“Eu assumi, eu estava preparada”*. Ela não recorda dos livros que leu sobre administração escolar durante essa disciplina, mas destaca o papel do estágio em sua formação. Ela estagiou na direção de grupos escolares de São Luís, nos bairros de Fátima, Liberdade, João Paulo e Monte Castelo. Por fim, conclui que o Curso Normal representou para si uma faculdade, e até hoje, não sentiu falta de cursar nível superior, acrescenta que a formação lhe assegurou os conhecimentos necessários para exercer todas as funções na esfera educacional (Socorro Leite, 2016).

Fez outros cursos, que hoje se entende por cursos de formação continuada, em Língua Portuguesa e Educação Física, estes dois duraram em torno de 4 meses. Ela almejava cursar medicina, mas pelos motivos expostos acima, acabou desistindo do objetivo, e acrescenta: *“mas aí me passou, vem filhos, a gente esquece da gente”* (Socorro Leite, 2016).

Maria do Nascimento Ferreira Abreu é a filha caçula de Criméria do Nascimento Ferreira e João Ferreira, seus pais cursaram o primário. A mãe era dona de casa e o pai era lavrador. Dos dez irmãos e irmãs, todos(as) cursaram o então 2º grau, dos dez apenas dois são vivos. Sua escolarização realizou-se em São Luís, sem interrupções, cursou o primário no Grupo Escolar Antônio Vieira, o Ginásio no Matos de Carvalho e o Curso Normal na Escola Municipal Luís Viana, concluindo-o em 1970.

A razão da escolha profissional está ligada a situação econômica da família, ela me disse: *“Porque nessa época o pessoal pobre escolhia mais o curso de magistério para fazer. Eu*

*escolhi o magistério porque meu pai trabalhava, mas ganhava pouco, aí eu tinha que trabalhar para ajudar”* (Maria do Nascimento, 2016).

Ela assegura não ter recebido no Curso Normal o preparo necessário para exercer a função de diretora e sim nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, mas quando já não era diretora de Grupo. Os primeiros cursos eram destinados aos docentes e depois destinados aos(as) diretores(as). Nas reuniões organizadas pela Secretaria ela não recorda de ter convivido com diretores.

Maria da Graça Silva Sousa é filha de Benedita Chuvas Silva e Eduardo Luz e Silva, o pai era agente da Estrada de Ferro e a mãe dona de casa, eles são pais também de Antônio Daniel, José Tarciso, Maria Lígia e José Ramiro, médico, foi deputado e reside no estado de Roraima; Maria Lígia faleceu muito jovem, afogada no Rio Parnaíba. Essa perda foi narrada logo no início da entrevista, assim como o falecimento de sua mãe, que lhe deixou marcas.

As perdas e a paralisia infantil não fizeram Maria da Graça Silva desistir da escola, ela cursou o primário em uma escola da cidade maranhense de Codó, depois o pai foi transferido do serviço para trabalhar na cidade maranhense de Caxias, onde Maria da Graça continuou seus estudos no Colégio São José das Irmãs Capuchinhas. Sobre isso, ela lembra: *“era um colégio muito enérgico, muito bom”*. Fez o Curso Normal também na cidade, concluindo-o em 1958. A opção pelo curso foi do pai, ela rememora: *“Meu pai que escolheu, queria porque queria que eu fosse professora, então, eu fui estudar para ser professora. Aceitei, ele queria, aí eu fui fazer Normal pelo pedido e insistência dele, ele queria que eu fosse professora. Eu acabei gostando”* (Maria da Graça Silva, 2016).

Eleodória Jacinta Cantanhêde é filha de Mariano Tiago Cantanhêde e Zeferina Genésio Catanhêde, seus irmãos e irmãs também estudaram, uma delas é professora e foi diretora. Sua vida escolar iniciou em 1939, na cidade maranhense de Axixá, onde cursou o Primário e o Ginásio, depois estudou na Escola Normal de Morros, concluindo-o em 1960. Sobre a opção profissional, foi escolhida pelos pais. A Escola Normal era muito rígida, dessa feita, precisou dedicar-se bastante ao Curso. Mas a recompensa veio, pois através dos estudos conseguiu ajudar a família.

Eliete Monteiro Lima é filha de Isabel dos Santos Monteiro e José dos Santos Monteiro, ela teve oito irmãos(as), é a penúltima filha. Mas dois deles são filhos do segundo matrimônio do pai. Perdeu a mãe, quando era da idade de 3 anos e o pai com 4 anos. Sua tia Zumira, que já era mãe de doze filhos, assumiu a guarda de sete crianças, entre elas Eliete. Todos os irmãos estudaram e três irmãs são professoras: Teresa, residente no Rio de Janeiro, Iracema e Maria Madalena.



Eliete Monteiro iniciou os estudos aos setes anos, no município de Itapecuru Mirim, na Escola Agrupada. Em seguida, concluiu o primário no Grupo Escolar Gomes de Sousa, local onde se tornaria diretora. Depois, seguiu para o Ginásio Rosa Castro, na capital maranhense e, por fim, o Curso Normal no Instituto de Educação. Apesar das perdas familiares, não houve interrupções em seu percurso escolar.

Ela escolheu ser professora pelas seguintes razões: *“Porque eu idealizava ser professora, meu sonho era ser professora, estudei com muita dificuldade, mas estudei. Porque eu via meus professores e aí eu peguei o gosto pela profissão. A melhor coisa da minha vida, pois o meu sonho era ser professora.”* Acerca da formação recebida no Instituto de Educação, ela relembra: *“Foi suficiente, o ensino era rigoroso. Fiz estágio só em sala de aula”* (Eliete Monteiro, 2016).

Eladir Lourdes Ferreira Pereira é filha única de Maria de Lourdes Ferreira Pereira e Odesio Pereira, a mãe fez até o terceiro ano do curso Primário e o pai concluiu o Ginásio Comercial, no Centro Caixeral, trabalhava na Fábrica Martins na seção de algodão. Fez o curso de mestre de obras nos Educandos Artífices. A mãe era costureira, confeccionava chapéu, ofício aprendido com uma francesa.

Sua vida escolar iniciou aos sete anos no Grupo Escolar Barbosa de Godóis, no segundo ano do Curso Primário, transferiu-se para o Grupo Sotero dos Reis, concluiu o Curso Normal em 1958. cursou Filosofia, Letras e Pedagogia, esse último na década de 1970, especializou-se em Inspeção Escolar e Estatística, em Minas Gerais. Participou de vários cursos de formação, um deles ocorrido em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, acerca da Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971.

Eladir iniciou bem cedo o ofício de ensinar, aos 14 anos já lecionava para os filhos da vizinha. O pai adquiria coleções de livros da área de História, Música e Religião influenciando o gosto da filha pela leitura, mas sua mãe teve papel decisivo ao lembrar a filha que ela não seria costureira e sim professora. A esse respeito, Eladir lembra:

*Meus pais estudaram pouco. Quando eu recebi o meu diploma do curso normal coloquei na mão de meus pais, quando eu recebi o de Filosofia e Letras coloquei na mão deles. Chorei muito, muito, muito, quando eu recebi o de Pedagogia, entreguei na mão de papai, ele ficou me olhando muito tempo e me disse: tua mãe está contente onde ela está. Minha mamãe tinha muito orgulho.* (Eladir Pereira, 2016)

Eladir ingressou na Escola Normal em 1955, aos 15 anos de idade, o curso teve duração de 3 anos, incluindo o estágio. Ela recorda um episódio da época, quando uma aluna mandou uma criança provar o leite na palma de sua mão, atitude reprovada pela professora

Cleonice Lopes, ela atribuiu nota oito à aluna, e recomendou que deveria utilizar um copo na próxima vez.

No estágio, as alunas acompanhavam as diretoras de Grupos Escolares. Recorda ter estagiado também no Colégio de Aplicação, embora os estágios também contemplassem escolas de bairros mais periféricos, onde as crianças eram de nível socioeconômico menor, porque no Colégio de Aplicação era, nas palavras de Eladir, “*só gente chique*”. As alunas em grupo de três foram para escolas dos bairros do Anil, Fátima e Liberdade. Ela refere não ter tido dificuldade em sala de aula, pois já ensinava os(as) filhos(as) da vizinhança. Hoje, um deles é advogado e outra é promotora.

Ela relata que à época, os castigos físicos eram proibidos, não se podia gritar com aluno(a), questões bem enfatizadas na Escola Normal. Enfatizava-se o trabalho em equipe, inventaram a identificação dos(as) alunos(as) sobre a carteira. Em tom de nostalgia ela narra:

*Até hoje eu sinto saudade daquela época que a criança tinha de cantar, antes de entrar na sala de aula, tem gente que não sabe o Hino do Maranhão. Era o Hino do Maranhão, da Independência. Tinha uma música assim “entrando na nossa escola, cantamos com alegria, saudamos a professora bom dia! bom dia!” Aí tocava o sino, entrava o 1º ano, depois o 2º ano. Na Escola Modelo eu coloquei isso de volta, as professoras ficavam me olhando. (Eladir Pereira, 2016)*

Eladir recorda também ter aprendido na Escola Normal com o exemplo da professora Rosário Nina, que lecionava ensino prático. Ensinou como ser professora, a organizar uma sala de aula, a organização como um todo da escola, os livros, as atas e recomendava que cada professora deveria ter um caderninho.

Em sua constituição como professora também se inspirou no exemplo de outra docente, Maria Ferreira, superintendente de ensino de São Luís e do interior. Segundo Eladir, “*ela era competentíssima, uma mulata alegre, não era pernóstica*” (Eladir Pereira, 2016).

Eladir relatou sobre a formação recebida no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão, na década de 1970, especificamente sobre a literatura de administração escolar. Uma das professoras da disciplina não podia emprestar os seus livros, por isso, organizou apostilas e as alunas adquiriam o material, até hoje ela guarda o material. Uma ressalva feita por ela sobre o curso, diz respeito ao fim das habilitações no curso de Pedagogia, em suas palavras: “*porque talvez você não tenha dom para ser administrador. No sexto período a turma se esfacelava um grupo ficava para administração, outro para supervisão, outro orientação, não tinha inspeção aqui, por isso, que nós fomos para João Pinheiro, porque não tinha aqui*” (Eladir Pereira, 2016).

Maria das Graças da Silva Januário é filha do casal cearense Maria de Nazaré da Silva Januário e Manuel Januário, a mãe era dona de casa e o pai era motorista do Departamento Nacional de Estradas de Rodagem. Seus pais estudaram pouco, mas lutaram para que os filhos estudassem.

Sua escolarização iniciou aos sete anos em São Luís, na Escola Santa Terezinha. Acerca disso, ela diz ter ingressado no Jardim de Infância, junto com irmã, e os outros três irmãos no Primário, mas já haviam iniciado a alfabetização em casa. Era norma da Escola dispensar o pagamento de um dos filhos, quando haviam mais de três matriculados. Por isso, Maria das Graças estudou do segundo até o quinto ano sem pagar. Ela acrescenta que sempre deu valor ao estudo, tanto que foi a única a concluir o Curso Superior.

Concluído o Primário, submeteu-se duas vezes ao Exame de Admissão na Escola Normal, onde cursou o Ginásio. Ela almejava estudar naquela escola, que à época funcionava no prédio do Liceu. Com a aprovação, ela realizou um sonho e desde então seu pai não mais fazia sua matrícula, decidia tudo sozinha, com seus 15 anos. E assim, resolveu que também seria professora, apesar de desejar cursar Serviço Social, pois almejava ajudar pessoas, mas com o exercício profissional, percebeu que também poderia ajudar com sua função de docente.

Maria das Graças Januário foi reprovada em Matemática quando fazia o Curso Normal, época em que a escola era dirigida pela professora Rosário Nina. Recorda ter feito as cadeiras de Sociologia, Psicologia e Língua Espanhola, essa última ministrada pela docente Maria Vitória. Concluiu a formação em 1969. No ano seguinte, ingressou no Curso de Pedagogia, mesmo sem ter feito cursos preparatórios. Juntou-se a um grupo de amigas que decidiu estudar à noite para submeter-se aos exames para ingresso na Universidade Federal do Maranhão, à época, já trabalhava como professora no Grupo Escolar Estado do Piauí. Com o êxito, ingressou no Curso Básico na Universidade, após essa etapa, a escolha nos demais cursos Medicina, Serviço Social e outros dependia do desempenho obtido no Curso.

Com as orientações obtidas com a professora Edmar Ferreira, concluiu a formação em Administração Escolar e Sociologia. Menciona ter cursado a disciplina de Educação Comparada, ministrada pelo professor Pimenta. Ele recomendou um livro sobre o assunto, porém Graça não teve tempo de ler. A professora Iraci Raposo lecionava Psicologia, devido ao reduzido número de livros, os docentes indicavam apostilas aos alunos. Graça empenhava-se para acompanhar o Curso, apesar do trabalho na escola e da gravidez, formou-se e relembra que todo esforço valeu a pena, pois acredita que pelo estudo construiu uma visão de mundo mais justo, como é o progresso, desenvolveu sua capacidade de julgar, discernir, coragem para lutar, falar e enfrentar todas as situações.

Ivone Campos Matos, terceira descendente de Maria da Glória Cantanhede Campos e Osvaldo Ferreira Campos. A mãe era dona de casa e o pai possuía um barco que transportava madeira de Icatu para uma fábrica em São Luís. Depois, tornou-se prefeito por dois mandatos naquela cidade.

Fez o Curso Primário em Icatu, na Escola Reunida Tiradentes, onde depois se tornaria diretora. Em seguida, mudou-se para São Luís, onde já residia sua irmã, ambas moravam com a tia Zélia Campos. Ivone cursou o Ginásio no Colégio Luís Rêgo, concluído esse, fez o Curso Normal no Instituto de Educação do Maranhão. Ela recorda que estudou com muita dificuldade, pois as escolas eram distantes de onde morava, e o percurso era feito a pé. Sua irmã precisou trabalhar e deixou a escola, pois o tempo não lhe possibilitou acompanhar os estudos. Apesar das adversidades, ela concluiu o curso, momento em que pôde avaliar o esforço: *“ter estudado para mim, foi uma coisa muito grande, porque meus pais eram pobres”* (Ivone Matos, 2017).

Para realizar o Curso Normal contou com o auspício da tia Edite Ferreira Campos, irmã de seu pai, uma das primeiras normalistas icatuenses, escritora e de grande poder intelectual. Sua tia influenciou em sua decisão de ser professora. A esse respeito, ela explica: *“minha tia era professora e eu a segui, ela já sabia. Até porque não havia muitas possibilidades, era a Escola Normal ou a Escola Técnica, quem queria continuar estudando ia para o Rio de Janeiro ou outro estado”* (Ivone Matos, 2017).

Ela relembra ter cursado as seguintes cadeiras: Matemática, Português, Língua Latina, não mencionou estágios, tampouco cadeiras de administração, embora a disciplina Administração e Legislação Escolar estivesse no currículo do Instituto de Educação, na 3 série, em 1943, conforme aludimos. Na conclusão do Curso, a aluna com melhor desempenho da turma poderia escolher o município onde trabalharia. Nesse momento, a colega que se destacou era de Icatu, mas não quis retornar para a cidade, por isso, Ivone aceitou trabalhar em sua terra natal. À época, aos 19 anos foi um triunfo para si e sua família. Tempos depois quando já residia em São Luís, graduou-se em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, em uma instituição privada.

Outra diretora entrevistada, Maria das Graças Costa Diniz, filha de Amália da Costa Diniz e Francisco Pereira Diniz, é a primogênita da prole, desta, duas são professoras, e os demais não concluíram o 2º Grau, atual Ensino Médio. Seus pais estudaram pouquíssimo, o pai era pescador e dono de curral<sup>34</sup>, a mãe trabalhava com bordado e costura.

---

<sup>34</sup> Maria das Graças Costa Diniz reside em área litorânea onde a principal atividade econômica gira em torno da pesca. A prática de curral, segundo o Aulete (2011), pode se referir tanto a área cercada onde se abriga o gado,

Ela ingressou aos seis anos em uma escola na zona rural de Tutoia, depois de dois anos, mudou-se para Parnaíba, cidade piauiense, onde passou apenas um ano, morando com uma tia materna, mas a saudade motivou o retorno à terra natalícia. Com o regresso, foi matriculada no Grupo Escolar Casemiro de Abreu, onde concluiu o Primário. O Ginásio foi cursado no Colégio Almeida Galhardo, onde também fez o Curso Normal, era uma instituição privada mantida pela organização João Tavares.

Quanto a sua chegada ao Curso Normal, não se pode dizer que foi uma escolha, pois o termo escolher indica exercer ou manifestar preferência, e não foi isto que ocorreu, mas a falta de opções profissionais destinadas às mulheres naquele período. Tanto que Graça afirma: “*não tinha outro rumo e meu pai realizou seu desejo de me tornar professora. Eu chorava e dizia que não queria. Mas com o exercício profissional ela declara ter encontrado o caminho da felicidade*” (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).

Ela relata como foi a formação, as cadeiras e os estágios. Cursou Português, História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia, Didática, Psicologia e depois estágios em sala de aula. Para Graça, o estudo significou crescimento pessoal, melhoria nas condições de vida. Ela recorda que chegou a pensar em deixar de estudar, porque duas vezes encontrou a escola fechada, veio o desânimo, mas não se deixou abater. Tanto que ela relata com satisfação um dos resultados do esforço empreendido:

*Eu dou graças a Deus pelo esforço dos meus pais, eram pobres, todos dois já faleceram, mas fizeram o que puderam para nos ajudar a estudar e eu me sinto muito feliz, pois se eu não tivesse estudado, eu não seria feliz. Eu disse para os meus alunos: quando eu fui receber o décimo e o mês, eu disse assim para eles: vejam como é bom a gente estudar porque se eu não tivesse estudado não tinha felicidade. Toda vez eu recebia dinheiro só com uma mão, e agora quando foi no mês de dezembro eu tive que colocar as duas porque veio mais dinheiro, então procurem estudar para que vocês tenham também essa felicidade, porque só o estudo é que clareia a mente da gente, quando a gente sabe aproveitar.* (Maria das Graças Costa Diniz, 2017)

Até aqui, percebi de que modo ocorreu a formação profissional das diretoras. As únicas que escolheram ser professora foram Eliete Monteiro, Maria do Nascimento e Maria das Graças da Silva Januário, embora a força das circunstâncias pessoais como o fato de ser órfã contribuiu para que Eliete tivesse autonomia para decidir e Maria do Nascimento, por sua condição socioeconômica baixa contribuiu para que optasse por um curso destinado às filhas de famílias pobres da época. Maria das Graças Januário, por sua vez, não pensava em ser professora, mas viu na profissão a possibilidade de ajudar pessoas, algo que ela almejava fazer

---

quanto área cercada para a piscicultura, com água doce ou salgada, também usada como armadilha para capturar peixes. Neste último caso, é que se refere à entrevistada a ocupação do pai.

se tivesse conseguido tornar-se Assistente Social, seu desejo inicial. As demais acataram a decisão de pais e parentes responsáveis economicamente por elas.

O magistério continuou como possibilidade de assegurar emprego para as mulheres. Mas se faz necessário entender a dupla face desse movimento no início do século XX e perdura por mais algum tempo no Brasil, como explica Almeida (1998), pois ao mesmo tempo em que o magistério primário possibilitou às mulheres a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho, aliando ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que “ser professora” se tornasse extremamente popular entre as jovens. Para as mulheres que almejavam liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional.

Porém, na década de 1970, o cenário brasileiro se alterou tanto que Almeida (1998) acrescenta que no magistério, definitivamente feminizado, paulatinamente, elas têm alguns direitos assegurados, entre os quais jornada de trabalho compatível, salários não diferenciados para homens e mulheres, aposentadoria aos 25 anos de serviço, licenças de saúde e maternidade, embora a profissão continuasse mal remunerada.

#### b) Tornar-se professora...

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

Mesmo com as adversidades, tornar-se professoras foi um marco no percurso pessoal e profissional das diretoras. O início da trajetória profissional de Socorro Leite, aconteceu logo após a conclusão do Curso Normal, no município de Presidente Vargas, quando foi convidada pelo prefeito da cidade, Luís Alberto Coqueiro (1970-1972), para assumir a função de professora no Grupo Escolar Santa Luzia e no mesmo ano assumiu a direção da escola<sup>35</sup>. Nessa cidade, ela lecionou no Ginásio Bandeirantes, no turno noturno, concomitante ao trabalho de diretora no Grupo. Em 1998, lecionou Língua Portuguesa e História no Ensino Médio, experiência que durou apenas um ano, pois as disciplinas ficavam nos últimos horários

---

<sup>35</sup> A questão dos favores e indicação política se mantiveram no Brasil, mesmo com a euforia da renovação proclamada por muitos órgãos de imprensa logo no início da República, segundo Tourinho (2008).

e a escola era distante de sua residência, dificultando o acesso. Ela lembra com satisfação desse período, e sempre que reencontra ex-alunos(as), eles(as) a tratam com respeito e saudade dos bons tempos vividos na escola. Ela rememora, em meio a lágrimas, aquele tempo de professora<sup>36</sup>: *“Mas até hoje meus ex-alunos dizem: ‘oh professora!’ Dizem professora todo tempo, D. Socorro não, professora! Tem aquele maior respeito, professora, como está a senhora? Hoje, eu vejo até as minhas netas, elas olham as professoras e não dão aquele valor, como era”* (Socorro Leite, 2016).

Hoje, ela colhe os frutos do trabalho desenvolvido na cidade como professora, tanto que ao transitar pelos locais públicos dificilmente alguém não lhe reconhece como professora Socorro, alguns lhe agradecem por terem sido alfabetizados por ela. Além daqueles(as) que concluíram o Curso Superior.

Após essas experiências como docente em Presidente Vargas, ela retornou a São Luís, onde lecionou por um ano em escolas municipais da capital. Ela explica o porquê do retorno à sala de aula, às vésperas da aposentadoria: *“aí eu fui para sala de aula, mas por inteligência, porque eu já tinha minhas gratificações como diretora, mas eu poderia ter meu incentivo de sala de aula como professora”* (Socorro Leite, 2016).

Entendo que as práticas das diretoras, enquanto maneiras de fazer, estão interligadas com as táticas, pois segundo Certeau (2007, p. 47), a tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. Além disso, muitas práticas cotidianas são do tipo tática; grande parte das “maneiras de fazer”: vitórias do “fraco” sobre o mais “forte”, pequenos sucessos, artes de dar golpes.

Maria do Nascimento Ferreira Abreu relatou que logo após concluir o curso Normal, foi convidada por uma colega, professora em Presidente Vargas, para trabalhar como docente no Grupo Escolar Santa Luzia, convite logo aceito em 1972. Outra experiência como docente foi em São Luís na Unidade Escolar Geraldo Melo. Ela também foi secretária do Ginásio Bandeirantes, o seu trabalho, enquanto professora, secretária e diretora lhe renderam a alcunha de Maria Professora, como até hoje é conhecida na cidade, o referido codinome ela percebe como reconhecimento.

Maria da Graça Silva Sousa relembra a inserção como professora no curso primário e depois no Ginásio. Concluído o Curso Normal em Caxias, seu pai conseguiu, com a indicação de um deputado, uma vaga para Maria da Graça lecionar no Grupo Escolar Maranhão Sobrinho,

---

<sup>36</sup> Santo Agostinho (2002) registra em sua autobiografia que o tempo não passa em vão, tampouco inutilmente sobre nossos sentidos; antes, causa na alma efeitos maravilhosos.



em 1959. Após, vieram outros desafios. Participou da implantação do Ginásio Bandeirantes na cidade maranhense de Timbiras.

O deslocamento de professoras normalistas da capital do Estado maranhense para o interior ou até mesmo entre municípios interioranos já teve outras nuances, isso em tempos recentes, como mostra Tourinho (2008). Segundo a autora, formar-se professora pela Escola Normal permitia visibilidade, mas exigia tempo e dinheiro, condições nem sempre favoráveis a todas as moças maranhenses. Além disso, após formadas, por vezes, era impossível trabalhar longe do lar paterno, pois isso não era bem visto pela sociedade maranhense.

Desse modo, entendo que a luta das mulheres para obter diploma e exercer a profissão exigiu a audácia, característica tão cara para quem empreende ações difíceis ou perigosas; vocábulo que também indica “qualidade, índole ou ímpeto de romper com lugares-comuns ou padrões aceitos em benefício de inovações, de ideias e conceitos de vanguarda”. (AULETE, 2011, p.173). Acrescento também que León (1997), ao estudar as mulheres audaciosas da Antiguidade, descortina o palco onde mulheres viviam e se movimentavam, aquele palco era gigantesco, assim como os demais onde as mulheres protagonizavam suas experiências. Escolheram notoriedade em lugar do silêncio; coragem em lugar do medo.

A organização do Ginásio Bandeirantes ficou a cargo das professoras que também lecionavam no Grupo. Elas decidiram as funções, e o cargo de diretora do Ginásio ficou sob a responsabilidade da professora Maria de Lourdes Coelho. No Ginásio, Maria da Graça lecionou quatro matérias, entre elas Estudos Sociais. Além dessa experiência, lecionou também no Curso Normal. Ela explica que quando as professoras chegaram para trabalhar no Grupo, só havia na cidade o curso primário, foi o grupo dessas professoras quem organizou o Grupo Escolar e Ginásio Bandeirantes:

A esse respeito, considero importante o que diz Almeida (1998,), para quem a historiografia está em débito no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelas mulheres como profissionais da educação. É preciso tirar da obscuridade as professoras que se encarregam no país, há mais de um século, da educação fundamental, apesar das visíveis dificuldades enfrentadas por elas.

Enquanto professora, Maria da Graça considerava-se enérgica, mas era respeitada tanto à época, quanto hoje. Ela relembra dois episódios na carreira docente, em um deles pediu que o aluno lavasse o chão após ter urinado em sala de aula. No outro, deixou os alunos fora da sala, após o toque da sirene, eles suplicaram para entrar em sala, mas não deixou. No entanto, reconhece que valeu à pena, hoje, alguns deles são médicos e têm respeito pelo trabalho da professora. Para ratificar, ela lembra:

*Um dia desses um deles chegou aqui [em casa] e quis tirar as sandálias dos pés. Eu disse “meu filho porque você quer tirar os sapatos?” “Não professora”. Eu disse: “Pode entrar calçado”. Ele entrou me abraçando, soluçando, ele se formou em História. Perguntei: “Meu filho, porque você está chorando?” Ele disse: “Professora, o que acabo de ser hoje em dia agradeço a senhora”. Eu digo: “Meu filho, foram muitas professoras”. “Mas o que eu sei eu devo a senhora”. Aquilo me emocionou, eu fiquei emocionada”. (Maria da Graça Silva Sousa, 2016)*

Eleodória Jacinta Catanhêde ingressou na docência em 1963, como professora na Escola Reunida Senador Vitorino Freire, instituição que depois se transformou em Grupo Escolar, localizada na cidade maranhense de Presidente Juscelino.

Para Eliete Monteiro Lima, a idealização de tornar-se professora não demorou a se concretizar. Logo, em 1960, foi nomeada para uma vaga no Grupo Escolar Gomes de Sousa, depois lecionou em outras instituições no mesmo município: Leonel Amorim, Ginásio Bandeirante, Cônego Albino Campos.

Sobre o trabalho exercido como professora no Grupo Escolar, ela recorda ter se apoiado nos princípios da Escola Nova<sup>37</sup>, e não colocava alunos(as) de castigo, contrariando as recomendações de uma diretora que queria castigá-los, colocando-os de braços abertos, ajoelhados no milho. Segundo sua visão, naquele período, a professora era a segunda mãe, diferente dos dias atuais. Do tempo vivido por Eliete Monteiro como professora, ela obteve experiência necessária para assumir a direção do Grupo Escolar, em 1962.

Sobre a experiência de Eladir Lourdes Ferreira Pereira como professora, ela relembra que seu ofício começou cedo, conforme aludido acima, mas o emprego formal foi conquistado em 1958, quando foi nomeada para trabalhar em uma escola na localidade de Iguaíba, município maranhense de São José de Ribamar, a indicação da escola veio por meio de sorteio. Suas colegas não quiseram ir para lá por conta da dificuldade de transporte, pois o ônibus saía de São Luís por volta de meio dia e só retornava às três da manhã. Sobre essa locomoção, Eladir lembra: “*era difícil*<sup>38</sup>, o *jipe cor de rosa do estado, nós íamos com roupa*

<sup>37</sup> Acerca do Movimento da Escola Nova no Maranhão, Motta (2011) explica que a difusão do escolanovismo no estado apresentou vias múltiplas e específicas, entre as quais a formação de recursos humanos com o envio para os centros nacionais e internacionais, que empregavam o escolanovismo. O ideário foi propagado tanto na formação inicial quanto na continuada. Muitas professoras utilizavam o escolanovismo nas variadas circunstâncias. Há notícias de que professoras, como Zuleide Bogéa (1897-1984), diretora proprietária do Colégio São Luís Gonzaga (1920), anunciava os métodos modernos, com supressão do ensino abstrato. Outra professora, Zoé Cerveira (1894-1957), utiliza o Centro de Interesses sobre vegetais, na comemoração do aniversário da filha do interventor federal Paulo Ramos, no Curso de Aplicação. Embora não se possa assegurar que o movimento tenha alcançado a totalidade das práticas docentes das escolas públicas, iniciativas foram tomadas para que o ensino maranhense acompanhasse as mudanças no cenário nacional.

<sup>38</sup> Sobre o trabalho das professoras primárias, Almeida (1998) é contundente ao dizer que a história do magistério brasileiro é, sobretudo, uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou conscientemente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade. Ademais, ela considera que os estudos sobre a voz e o pensamento das professoras que chegaram por meio da imprensa educacional feminina permitiu concluir e até derrubar mitos ligados à esfera das mentalidades e representações, entre os quais, o de que a professora primária

*suja, chegando lá trocava, poeira, lama, uma vez passamos numa poça funda, alagou o jipe*". Em outra ocasião, no município de Igarapé do Meio, o carro que levava as professoras ficou atolado.

Ao chegar para trabalhar como professora em Iguaíba, localidade da zona rural do município de Paço do Lumiar, integrante da Ilha do Maranhão<sup>39</sup>, na Escola Singular 14 de Novembro, ela acabou coordenando o trabalho das demais professoras, por ser a única normalista, as demais eram leigas, além de reger as turmas de 3º e 4º ano. A curiosidade em saber o porquê do nome "Escola Singular" foi respondida pela professora Maria Ferreira, segundo a qual, na Escola Reunida juntavam-se pessoas de diferentes idades para serem alfabetizadas, prática diferente da Escola Singular.

Ela trabalhou como docente em várias escolas, substituindo professoras e auxiliando diretoras. Recorda ter lido um livro intitulado *Vamos estudar!* Trata-se de uma história que se passava no cenário de uma fazenda Santa Margarida, onde as crianças passavam férias, havia um personagem que chamavam Fugêncio, trabalhava na fazenda, era pau para toda obra. Eladir se considerava parecida com esse personagem. Além das escolas públicas, foi professora em duas da rede particular, Dom Bosco e Colégio Conceição de Maria.

Enquanto professora ficou entristecida com o trabalho de algumas colegas, que eram rígidas, que gritavam em sala de aula, batiam na mesa, tentando impor o silêncio. Conheceu professoras que por disporem de melhor situação financeira só trabalhavam em jardim de infância para não se misturar com alunos maiores. Ela procurava ouvir as pessoas e defender os que davam mais trabalho, segundo ela, "*porque quando o menino é assim tem uma causa*" (Eladir Pereira, 2016).

Maria das Graças da Silva Januário ingressou no magistério no final da década de 1960, para trabalhar no Grupo Escolar Estado do Piauí, no bairro do Monte Castelo em São Luís. A oportunidade foi resultado da intervenção do pai, junto a um amigo do Departamento Nacional de Estradas e Rodagens. Sobre isso, ela conta:

*Ele era amigo do meu pai, "eu vou levar tua filha em tal lugar, para ela se arrumar que eu vou levá-la na casa de fulano de tal". Quando cheguei à Secretaria de Educação, minha portaria já estava pronta, assinada, e eu estava designada para o Colégio Estado do Piauí. Por isso, eu te digo que tudo é ponta de dedo e continua, eu sempre alertei meus filhos, mostrando para eles essas coisas* (Maria das Graças Januário, 2017).

---

era passiva, outro o de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia *status* social e excelente remuneração.

<sup>39</sup> A expressão Ilha do Maranhão tem sido utilizada pela geografia maranhense para referir-se aos municípios que compõem a Ilha, que nos dias atuais são Paço do Lumiar, São José de Ribamar, São Luís e Raposa. Para maior compreensão, conferir Feitosa e Trovão (2006).

Outras vivências como professora ocorreram na Escola Geraldo Melo, no bairro da Cohab, em São Luís; depois como orientadora de aprendizagem pela Televisão Educativa, sendo essa a maior dificuldade enfrentada para conquistar o cargo, pois mesmo aprovada e bem classificada, outras colegas foram chamadas antes dela para assumirem o cargo. Graça precisou buscar auxílio junto a uma amiga, da época da Escola Normal, esposa de pessoa proeminente na TVE, após isto, fez o treinamento e ocupou a vaga, decorridos nove anos de espera. Ela lembra que em 1981 assumiu a função de orientador de aprendizagem em uma Escola no bairro do São Cristóvão, em São Luís, para isso, enfrentava a lagoa do bairro, que no período das chuvas transbordava. Após um ano foi transferida para o CEMA<sup>40</sup>, no bairro da Cohab, próximo a sua residência.

Procurava aproximar-se dos(as) alunos(as) e estimulá-los(as), embora se ressinta de que o magistério nunca foi valorizado. Enquanto professora ela relata: queria fazer parte da comunidade, ensinar valores morais, ajudar, participava dos programas de rádio para denunciar, *“hoje, querem que eu mande whatsapp, eu digo: não, eu quero falar!”* (Maria das Graças Januário, 2017).

Ivone Campos ingressou como professora em Icatu, sua terra natal, no Grupo Escolar Imaculada Conceição, local onde estudou. Ela lembra ter tido grande preocupação no início da profissão, questionava-se como faria para ensinar, as inseguranças foram suplantadas com as vivências, pois percebeu que o ensino havia mudado pouco desde que estivera ali como aluna. Por três anos ocupou a função de professora até tornar-se diretora.

Outras experiências como docente aconteceram em São Luís, após sua saída da direção daquele Grupo Escolar. Na capital, ela obteve aprovação para lecionar na Televisão Educativa – TVE, como orientadora de aprendizagem, na Escola Maria Firmina, no bairro do Vinhais, local onde desenvolveu laços de amizade com os discentes, ela disse a respeito: *“Eu era muito querida”* (Ivone Campos, 2017).

---

<sup>40</sup> “A Fundação Maranhense de Televisão Educativa (FMTVE), intitulada inicialmente de Centro Educacional do Maranhão (CEMA), funcionaria em 1969, em circuito fechado de TV, com 35 turmas de 1ª série ginásial, atendendo a 1.304 alunos. Em 1970, além de passar a funcionar em circuito aberto de TV, alargaria substancialmente o seu programa, atingindo 109 turmas de 1ª série e 43 turmas da 2ª série, totalizando num atendimento a 6.000 alunos, número crescente ano a ano. A própria nomenclatura educacional sofreria alterações para designar mais adequadamente os componentes daquele processo. Assim, a tradicional ‘sala de aula’ chamarse-ia ‘tele sala’, o termo ‘aula’ seria substituído por ‘ciclo de aprendizagem’, sendo que no primeiro momento deste ciclo seria apresentada uma ‘situação-problema’, como fonte de motivação para as atividades que se desenvolveriam posteriormente. Ao antigo ‘Professor passaria a denominar-se ‘orientador de aprendizagem’, de vez que teria havido muitas alterações nas suas funções. Seria o coordenador, o animador da tele sala”. (PINTO, 1982, p. 169-170)

Porém, o maior e mais gratificante desafio como orientadora de aprendizagem ocorreu quando lecionou no Presídio de São Luís. Sobre isso, ela narra:

*Naquela época o presídio não era essa coisa, amontoados. A TVE funcionava também lá e estava faltando professor eu disse que eu queria ir; eu fui e dava aula à noite [...] a disciplina daquele povo, queriam estudar; chegavam na hora certa e não faltavam, tocavam o sino e não faziam aquele alarde porque sabiam que era a professora quem estava chegando, sentavam nas cadeiras e eu tinha a minha, eles tinham muito interesse, faziam tanta pergunta, que nesse tempo eu tive que estudar, me atualizar melhor; porque eles iam buscar coisas que não estavam ali naquelas aulas, eles eram interessados e gostavam de mim, um deles queria meu endereço porque quando ele sáisse da prisão ele queria me visitar; mas eu não dei meu endereço. Passei pouco tempo porque meu marido quando soube, ele tinha sido transferido para o município de Governador Eugênio Barros, ele saía muito de um local para outro e quando ele chegou que ele soube, ele disse, não dava aula todos os dias, parece que eram três dias, e em um desses dias que eu estava dando aula meu filho, meu segundo, teve uma febre alta e eu não estava em casa, estava na penitenciária. Meu marido disse: “seu filho precisou de você e você não estava em casa, eu acho perigoso, peça para colocar outra pessoa que você não pode mais ficar”. (Ivone Campos, 2017)*

Maria das Graças da Costa Diniz ingressou como docente antes de concluir o Curso Normal, em 1967, na Escola Marcílio Dias, mantida pelo Sindicato dos Trabalhadores Marítimos de Tutoia, ofertava as quatro séries do primário. Ela estava em sua casa, quando uma amiga lhe fez o convite para o trabalho, no dia seguinte, Graça esteve na Prefeitura, para falar com o tio de sua amiga, conforme essa havia orientado. Ali, ela permaneceu por dois anos.

Em seu primeiro dia como professora, ela recorda a aflição pela qual passou, por estar ansiosa, não conseguiu almoçar. Devido a sua postura rígida e séria, sofreu nos momentos iniciais, mas depois percebeu que aquela postura não seria adequada para trabalhar com crianças. Sobre isso, diz: “*com as crianças eu aprendi sorrir, cantar. Aquela animação é tão boa, o professor tem que ser um artista, se for durão não consegue. A professora é conselheira, a gente se envolve em tudo*” (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).

Após atuar por dois anos como professora naquela escola, trabalhou também no Grupo Escolar Casemiro de Abreu, em Tutoia, dessa feita nomeada pelo Estado. À época, o padre Hélio, diretor do Almeida Galhardo, precisou de professor para dirigir a unidade desse último colégio, na localidade de Rio Novo, hoje Paulino Neves. Diante disso, conversou com a diretora Deise, do Casemiro de Abreu, que por sua vez lançou a proposta aos docentes, apenas Graça aceitou, pois não havia constituído família, as demais já possuíam. A viagem de Tutoia até lá foi assim:

*Eu e mais quatro professoras que vieram trabalhar comigo no Almeida Galhardo, cheguei numa canoazinha, água entrando na canoa. Chegar assim num lugar diferente. Eu encontrei dificuldades, mas a gente procura logo arrumar amizade, procura se envolver. Quando a gente entra em sala de aula a primeira vez, a gente sente dificuldade, mas depois... (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).*

Acompanhar as narrativas docentes levou-me a refletir sobre a constituição de uma categoria profissional que são as diretoras de grupos escolares, por isso, conhecer a formação profissional das diretoras, onde ocorreu, o motivo da escolha, a experiência na docência são aspectos importantes desse engendramento. A esse respeito Catani (1998) explica que o termo iniciação é o mais apropriado para dar conta dessas formas de compreensão destinadas a favorecer o autoengendramento. Ademais, sobre as práticas de educação docente, ela diz que iniciar-se no sentido proposto é familiarizar-se com as significações pessoais e sociais dos processos de formação. Acrescenta que as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem aos processos formadores que eles experimentaram ao longo de seu desenvolvimento, no próximo subitem discorro sobre essas questões.

## **5.2 Da sala de aula para o gabinete: práticas administrativas nos Grupos Escolares**

É fundamental investigar de que modo a experiência enquanto docente contribuiu com o trabalho das diretoras, além de saber como ocorreu o ingresso e o percurso no cargo, bem como as práticas administrativas desenvolvidas nas escolas, as subseções a seguir tratarão sobre isso.

### **5.2.1 TORNAR-SE DIRETORA**

Acerca do papel das mulheres como dirigentes de escolas, Louro (2006) revela o seguinte: quando essas instituições eram dirigidas por mulheres, leigas ou religiosas, elas assumiam o papel de uma mãe superiora, que promovia o seu bom funcionamento. Ademais, por algum tempo, as escolas públicas foram dirigidas apenas por homens, na função de diretores e inspetores. No caso do Maranhão, não identificamos diretores de grupos escolares e nenhuma diretora mencionou ter convivido com diretores nesse período. Nesse caso, a autora acrescenta que as primeiras diretoras romperam com a representação ou expectativas mais tradicionais.

Conforme aludido, Socorro Leite ingressou no Grupo Escolar Santa Luzia, em 1970, a convite do prefeito de Presidente Vargas. Outras professoras normalistas vieram compor o quadro docente da instituição, em um total de cinco, pois o critério para lecionar pelo Estado era ter o Curso Normal, mas se o Município se comprometesse em pagar, aceitava-se professora sem o curso, chamadas professoras leigas. E assim coexistiram leigas e normalistas, já que o número dessas últimas era insuficiente para suprir a demanda. As normalistas lecionavam pela manhã e as leigas à tarde. Até então, o papel de ensinar a ler e escrever no município era



desempenhado pelas professoras leigas. Esse tipo de ensino ficou conhecido no lugar como Carta de A, B, C.

As professoras normalistas também lecionavam no Ginásio Bandeirantes, uma delas ocupou o cargo de diretora. O grupo de normalistas organizou também o Grupo Escolar Santa Luzia.

As vicissitudes do campo político renderam a Socorro Leite a saída do cargo de diretora, em 1977, quando o partido vitorioso nas urnas indicou outra pessoa para ocupar o cargo de diretora do Grupo Escolar Santa Luzia. Percebe-se que as relações de poder<sup>41</sup> são o alicerce da administração escolar, mesmo em escolas pequenas e localizadas em cidades sem destaque no cenário local. As disputas pela função de diretora, a luta por conquistar esse espaço, por meio de indicação política passou a tomar novos contornos no Maranhão apenas no ano de 2013, com a promulgação da Lei Estadual nº 9.860, de 1º de julho de 2013, que dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências, em seus artigos 60 e 61:

Art. 60. A gestão das Unidades de Ensino da Educação Básica do Estado do Maranhão é exercida por servidores integrantes das Carreiras de Docência em Educação Básica e de Suporte Pedagógico.

Art. 61. Fica assegurado o princípio da democratização, por meio da eleição direta, no processo de escolha para os ocupantes da função da Gestão Escolar das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, com a exigência de qualificação profissional em curso de Formação Continuada na área de Gestão Escolar, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação ou por instituições por ela conveniadas. (MARANHÃO, 2013, p.11)

Em outro momento e mesmo cenário, Maria do Nascimento assumiu a direção do Grupo Escolar Santa Luzia, em 1977, permanecendo no cargo até 1980. O acesso ao cargo, segundo afirma, ocorreu desta forma:

*Porque lá naquela época tinha esse negócio de política e quem estava na direção era Socorro Leite, aí me apontaram para eu ser diretora do Grupo Escolar Santa Luzia. Não pensava, eu pensava ser todo tempo professora. Fui indicada pelo partido que ganhou e meu sogro era do partido, aí me indicaram, mas a minha profissão não é diretora, eu não queria, porque esse cargo é passageiro. Ninguém diz assim eu vou ser diretora para sempre, porque esse cargo é passageiro. (Maria do Nascimento, 2016)*

---

<sup>41</sup> Para entendimento da questão das relações de poder, apoio-me em Foucault (1979), quando ele explica que as relações entre desejo, poder e interesse são mais complexas do que geralmente se acredita e não são necessariamente os que exercem o poder que têm interesse em exercê-lo, os que têm interesse em exercê-lo não o fazem e o desejo do poder estabelece uma relação ainda singular entre o poder e o interesse. Ele acrescenta que cada luta se processa em torno de um foco particular de poder. Ademais, o poder permeia, constrói coisas, forma saber, produz discurso e atravessa todo corpo social.



Porém, a força das circunstâncias motivou a saída de “Maria Professora” da direção da escola em 1980, pois sua mãe falecera em novembro de 1979, antes de falecer, sua mãe lhe pediu que voltasse a São Luís para cuidar do seu irmão que se encontrava enfermo. Foi com pesar que tomou a decisão de sair, contrariando a vontade dos(as) funcionários(as) que desejavam sua permanência. Com isso, retornou a São Luís, agora casada com um presidentino<sup>42</sup>.

Apesar dos dois relatos, em Timbiras, o acesso ao cargo de diretora ocorreu sem indicação de grupos políticos, mas pelo reconhecimento do trabalho desenvolvido por Maria da Graça Silva Sousa, enquanto professora, isso a levou a assumir a direção do Grupo Escolar Maranhão Sobrinho, em 20 de maio de 1968, por indicação de sua diretora, a professora Dica Pereira, primeira diretora do Grupo Escolar e hoje falecida. Em sua narrativa, ela conta o começo e ações desenvolvidas ao longo dos dez anos em que esteve à frente do Grupo. Primeiro veio o convite: “*Um dia ela chegou e me disse: ‘Maria da Graça, eu vou passar a diretoria desse colégio para você’. Eu disse: ‘Oh! dona Dica’. Aprendi com a experiência, vendo o trabalho das outras diretoras.*” (Maria da Graça Silva Sousa, 2016).

Porém, conciliar a vida pública e privada tonou-se tarefa grandiosa, e aos poucos, precisou abrir mão de algumas funções na vida pública, nesse caso, a direção da escola. Ela narra como se deu a decisão: “*eu batalhei demais, todo ano eu tinha um filho, quando eu tive a minha filha mais nova, Maria Helena, fui tratar dela, eu saí da direção, as professoras sentiram muito minha falta, pois eu tratava todo mundo com delicadeza*” (Maria da Graça Silva Sousa, 2016).

Conciliar atividades pessoais e profissionais tem sido um desafio para as mulheres, porque no âmbito privado elas gastam mais tempo que os homens nas tarefas domésticas, levando as mulheres a uma dupla jornada de trabalho. Nesse sentido, acredito que ainda não conseguimos vencer essa sobrecarga sustentada, sobretudo pela dominação masculina, a qual Badinter (2005) observa está em toda parte: nas instituições, na vida, cotidiana privada ou profissional, nas relações sociais e no inconsciente. O androcentrismo encontra-se por todo lado, ainda mais temível por avançar mascarado.

Além disso, Beauvoir (2016, p. 193) aponta “embora advogadas, médicas, professoras consigam quem as auxilie em casa, o lar, os filhos representam para elas encargos e preocupações.” A filósofa é mais radical sobre a relação entre maternidade e vida produtiva e afirma que: Uma das questões essenciais que se colocam a respeito da mulher é, a conciliação

---

<sup>42</sup> Gentílico que se refere aos nascidos em Presidente Vargas.

de seu papel de reprodutora com seu trabalho produtor. “A razão profunda que, na origem da história, vota a mulher ao trabalho doméstico e a impede de participar da construção do mundo é a sua escravização à função reprodutora” (BEAUVOIR, 2016, p. 171).

Eleodória assumiu a direção do Grupo em 1963, tornando-se a primeira diretora, já que era a única normalista do quadro, função que exerceu até 1993. Ela afirma que ao longo destes 30 anos em que esteve à frente da instituição pôde realizar seu grande sonho acalentado na infância: *“período de muito trabalho e de realizações, mas realizei um sonho de infância, tendo a possibilidade de desenvolver a Educação Básica do município”* (Eleodória Cantanhêde, 2016).

A permanência no cargo também teve sobressaltos, por várias vezes tramaram para tirá-la da função, mas evitava conflitos, e o seu trabalho com dedicação acabou rendendo sua permanência na direção. Sofreu discriminação por ser negra, em um dos episódios uma aluna lhe disse que não havia diretora na escola, mas São Benedito, pois esse Santo é negro. Mesmo assim, seu trabalho foi reconhecido pela comunidade, tanto que hoje uma das escolas do município recebeu o seu nome. A esse respeito, ela acrescenta: *“eu era vista como um exemplo a ser seguido.”* (Eleodória Cantanhêde, 2016).

Beauvoir (2016, p. 62) assegura que “as capacidades só se manifestam quando realizadas.” As mulheres saberão desenvolver todas as capacidades quando existir equidade de gênero. Em meados do século XX, e mesmo nos dias atuais,

[...] a mulher que busca sua independência no trabalho tem muito menos possibilidades do que seus concorrentes masculinos. Em muitos ofícios, seu salário é inferior aos dos homens; suas tarefas são menos especializadas e, portanto, menos bem pagas do que as de um operário qualificado e, em igualdade de condições, ela é menos bem remunerada. Pelo fato de ser uma recém-chegada ao mundo dos homens, tem menores possibilidades de êxito. (BEAUVOIR, 2016, p. 193-194).

Em face disso, considero que a sociedade ainda reconhece subjetivamente o trabalho das mulheres, apesar da formalidade da lei, que assegura amplamente direitos iguais para homens e mulheres.

Do tempo vivido por Eliete Monteiro Lima, enquanto professora, ela obteve experiência necessária para assumir a direção do Grupo Escolar, em 1962. Ela narra como se deu o processo:

*A outra diretora veio embora para São Luís, Anozilda Santos Fonseca. Ela me indicou, naquele tempo não tinha concurso, ela me indicou. Outras professoras também almejavam o cargo, mas eu fui escolhida, foi um pouco difícil, mas como eu sempre usei a cabeça. Minha principal dificuldade, eu tinha medo que as professoras não me considerassem, isso aí eu tinha medo. Dei um jeitinho e venci. Eu fazia reuniões, conversava com elas, dizia é assim. Fui vencendo* (Eliete Monteiro Lima, 2016).

A diretora anterior foi seu exemplo, por ser muito enérgica e compreensiva. Porém, Eliete se arrepende, por ter se tornado muito enérgica. “*Quando eu chegava, perguntava cadê as zeladoras? Só via gente dizer, a mulher chegou*” (Eliete Monteiro Lima, 2016). A esse respeito Beauvoir (2016, p. 194) afirma que “A homens e mulheres igualmente repugna submeterem-se às ordens de uma mulher

A diretora estava à frente do Grupo Escolar quando ocorreu a transição para Unidade Escolar, porém, essa mudança foi apenas no nome: “*não mudou nada*” (Eliete Monteiro Lima, 2016).

Eladir Lourdes Ferreira Pereira foi nomeada diretora do Grupo Escolar Sotero dos Reis II, em São Luís, à época dividido em duas unidades. O convite e indicação veio da diretora do Sotero dos Reis I, pois, até aquele momento, Eladir trabalhara apenas como diretora adjunta. De lá, seguiu para outro Grupo no Bairro de Fátima, quando a Secretaria Estadual de Educação instituiu um turno intermediário, que funcionaria assim: a cada dois meses havia a mudança de turno dos(as) funcionários(as) e alunos(as). Por isso, tiveram dificuldade em encontrar uma diretora para assumir o cargo. Ela explica o cenário confuso:

*Isso deu tanta confusão. Pegaram meninas recém saídas do Curso Normal, sem experiência nenhuma, deram uma nomeação porque elas ficaram tipo brinquedo, de manhã, de tarde. No final do ano, meu relatório foi negativo, menino passava uma semana sem vir; vinha na outra semana não dava certo. Era completamente descontrolado, eles tiveram que juntar essas professoras da manhã e da tarde para fazer uma avaliação dos meninos para passar para de manhã ou de tarde, não receber mais aluno de outra escola, espalharam essas professoras para outras escolas, aí ficou que não deu certo, menino dizia na outra semana eu vou passar pra tarde ou na outra semana vou passar para manhã, foi uma coisa completamente descontrolada. Exemplo que viram num estado qualquer e quiseram implantar; eu fui ficar como diretora porque ninguém queria dois meses de manhã, dois meses de tarde (Eladir Pereira 2016).*

Depois disso, Eladir foi trabalhar como diretora da Escola Modelo, substituir por seis meses a diretora que estava afastada devido a uma discussão. Em seguida, foi removida para a Escola Estado de São Paulo, substituindo a diretora que estava em licença. Inclusive colegas se recusaram substituí-la temporariamente, queriam ir se fosse para permanecer na função. De lá, foi para a Escola Barbosa de Godóis. Por diversas vezes, ela substituiu diretoras que saíam por conta de desentendimentos na escola. Em outros momentos trabalhou como adjunta, em um deles na Escola Sagarana I, momento em que presenciou a discussão entre a diretora e uma professora, o episódio levou a óbito a professora, pois essa não se encontrava bem de saúde.

Eladir refere ter tido como exemplo para desenvolver seu trabalho de diretora a professora Maria da Conceição Ferreira, proprietária do Colégio Conceição de Maria, devido à

sua organização, ela lhe deu conselhos, entre os quais para não discutir com alunos(as), pais. Para ratificar, ela lembra: “*era uma administradora excelente, quem passou pelo Conceição de Maria diz isso. Quando a gente fazia alguma coisa errada, ela deixava, passava dois, três dias, ela conversava. Ela era super organizada*” (Eladir Pereira, 2016).

Após ter percorrido várias escolas na função de diretora geral e adjunta, em dois momentos ela relata porque saiu da direção. No primeiro deles, quando foi diretora do Grupo Escolar Sotero dos Reis II, o motivo foi o fechamento da escola, e no outro, na Escola Modelo Benedito Leite, uma professora que possuía apenas o Curso Normal, mas era amiga da secretária estadual de educação, pediu a vaga de Eladir, alegando que essa não era uma boa administradora, pois seus(suas) alunos(as) a chamavam pela alcunha de Lalá.

As relações de poder marcam as práticas no espaço escolar, nem sempre as diretoras conseguiram implementar seus objetivos educacionais, por razões diversas. Algumas diretoras mencionaram disputas pelo cargo, conflitos geracionais, discriminação racial, falta de solidariedade entre os pares. Enfim, conquistar o espaço de diretora não foi tarefa fácil, tanto que as resistências ficaram evidentes:

*Tinham umas que eu chegava em sala de aula e elas estavam fazendo cruzadinha. Eu ficava muito zangada e dizia: “minha irmã, tu deixas teus alunos fazendo cópia e vai fazer cruzadinha!” Zangavam-se. Uma que ficava na janela namorando e os alunos fazendo cópia. Ai ela não podia descontar em mim e descontava na minha filha, ela dizia: “vem, Etiene, vem aqui no quadro”. Eu dizia não desconta na minha filha, desconta em mim (Eliete Monteiro Lima, 2016).*

Eladir Ferreira menciona que a principal dificuldade inicial no cargo era trabalhar com professoras que não gostavam de planejamento, por achar desnecessário. Uma delas possuía uma ficha de aula que de tão antiga já estava amarelada. Três professoras não davam importância ao trabalho de Eladir por a considerarem muito nova e, como disse a diretora, “*não poderia dar ordens*” (Eladir Pereira, 2016).

Maria das Graças Januário assumiu a direção do Grupo Escolar Domingos Sales, no bairro da Sacavém, em São Luís, no ano de 1979. Ela foi indicada por sua diretora do Grupo Escolar Geraldo Melo, que iria se afastar e a professora daquele Grupo viria para o Geraldo Melo. No momento, Graça ficou entristecida, não entendeu porque não assumiria a direção da Escola onde atuava como professora. Depois, ela refletiu acerca da situação e percebeu que tudo se tratava de um jogo de favoritismo. Mesmo assim, ela assumiu a direção do Domingos Sales no noturno, já que o Grupo funcionava nos três turnos:

De acordo com o Aulete (2011), o favoritismo consiste em uma prática política ou administrativa que concede favores, privilégios, cargos a alguém em função de seu prestígio e

influência. A questão do compadrio político foi percebida nas análises sobre a escolha de diretoras. A esse respeito, Holanda (1995, p. 146) explica que no Brasil

[..] a escolha dos homens que irão exercer funções públicas faz-se não de acordo com a confiança pessoal que mereçam os candidatos, e muito menos de acordo com as suas capacidades próprias. No Brasil, só excepcionalmente tivemos um sistema administrativo e um corpo de funcionários puramente dedicados a interesses objetivos e fundados nesses interesses. Ao contrário, é possível acompanhar, ao longo de nossa história, o predomínio constante das vontades particulares.

Acerca do funcionamento dos Grupos Escolares nos três turnos Meneses (1972, p. 25) apresenta sua posição, segundo ele “A carência de prédios escolares, principalmente nos grandes centros urbanos, pode acarretar o transbordamento, isto é, o funcionamento das classes do grupo escolar em três períodos de três horas diárias”. Há relatos, de grupos escolares funcionando em quatro e até em mais períodos de trabalho.

Graça Januário relata que sua maior “chateação” foi encontrar a Caixa Escolar, ela se questionava por que uma escola do Estado, com tanto dinheiro, cobra taxa para um estudante pedreiro, carvoeiro, do ensino noturno. Quando assumiu o cargo, as taxas não foram mais cobradas. O governo não mandava livro, caderno, ou quando vinha algum livro eram pouquíssimos. Ela resume seu posicionamento acerca da cobrança de taxa: “*Minha administração não levava alegria para muita gente, porque eu nunca cobrei Caixa Escolar*” (Maria das Graças Januário, 2017).

Graça esteve à frente do Grupo Escolar Domingos Sales, em seguida, ficou temporariamente por dois meses no Grupo Escolar Júlio de Mesquita e a diretora que estava no Grupo Escolar Estado do Mato Grosso foi transferida para o Júlio de Mesquita, e assim Graça assumiu a direção do turno noturno do Grupo Escolar Estado do Mato Grosso. Nesse Grupo, chegou a ser ameaçada de perder o cargo por não cobrar taxa da Caixa Escolar, os(as) alunos(as) que já contribuía(m) pelo costume continuaram fazendo. O pouco que havia na tesouraria da Caixa, Graça utilizava para comprar alguns suprimentos para a escola, como lâmpadas e cadeados.

Maria das Graças conciliava a atividade de diretora no Grupo, com seu trabalho de orientadora de aprendizagem no CEMA, no bairro da Cohab. À época surgiu a necessidade de uma diretora para o CEMA, os critérios seriam residir próximo à escola, possuir o Curso de Administração Escolar e disponibilidade no diurno. Ela atendia a todos os critérios, por isso, foi indicada pela direção da TVE. A ascensão lhe rendeu desafetos, sobre isso narra: “*inveja mata nessa classe, fui chamada de diretora pé de chinelo, porque eu nunca mudei, nunca me envaideci*” (Maria das Graças Januário, 2017).

Ivone Campos assumiu a direção do Grupo Escolar Imaculada Conceição, em Icatu, após três anos como professora da instituição. Ela ocupou a função porque a diretora em exercício casou e mudou-se para São Luís. Ivone explicou-me que mesmo à frente da direção, acumulava a função de professora, mas a indicação foi do prefeito do município, já que se tratava de um Grupo Escolar municipal.

Ivone afirma ter continuado as ações iniciadas pela diretora anterior. No primeiro momento, conversou com os discentes, explicando-lhes a razão da mudança, pois os(as) alunos(as) gostavam da diretora que saíra. Acerca da transição, ela explicou: *“os alunos choraram, ficaram tristes; quando eu entrei em senti uma certa resistência por parte dos alunos porque estavam com muita saudade da diretora afastada”*. A diretora precedente tornou-se referência para o trabalho desenvolvido por Ivone, pois fez um bom trabalho na escola. Ivone acrescentou o diálogo com os pais, quando havia falta de alunos.

Apesar disso, Ivone acredita que a comunidade de Icatu não a via como diretora e sim como professora, apenas como substituta, *“mas não era a diretora, não era a oficial”*. Diferente de quando foi diretora de Grupo Escolar no município de Santa Rita e também do Ginásio Bandeirantes nessa cidade, pois segundo ela em Santa Rita *“eles me viam como diretora e lá eu fui mais querida que em Icatu, muito mesmo, eu sentia”*. Tornou-se diretora do Ginásio Bandeirantes porque usufruía de prestígio junto à comunidade de Santa Rita, pelo trabalho desenvolvido à frente do Grupo Escolar. A saída da direção das instituições desse último município foi de ordem privada, pois os filhos precisavam estudar e Ivone decidiu que o melhor seria retornar para São Luís (Ivone Matos, 2017).

Penso que a discussão sobre o ingresso das professoras ao cargo de diretora remete-nos ao conceito de territorialidade, pois se territorializar implica uma relação de poder, ao mesmo tempo simbólico e concreto, e uma relação de poder mediada pelo espaço, isto é, um controlar o espaço e, por meio desse controle, um controlar de processos sociais. Ademais, a territorialidade vincula o homem e a mulher à terra, ao meio e ao espaço (HAESBAERT, 2007).

Maria das Graças da Costa Diniz ingressou como diretora do Grupo Escolar Alfredo Dualibe em 1973, antes disso já era diretora do Colégio Almeida Galhardo também em Rio Novo, ligado ao município de Tutoia até 1997. O Colégio Almeida Galhardo era quem mantinha o Grupo Escolar Alfredo Dualibe, sobre isso Maria das Graças explica:

*Como eu matriculei muito aluno e para não deixar os pais contrariados, nós utilizamos estratégias de fazer bingo, leilão, fazer a festinha para vender bebida tudo para trazer o dinheiro para a escola para pagar os professores, porque antes era a 1ª e a 2ª série que o Almeida Galhardo pagava, 3ª e 4ª série não existia, e como o Almeida Galhardo não tinha condições de pagar, diretor não recebia salário, zelador não ganhava nada, só professor e ele só podia pagar um pouco e para não prejudicar*



*quem queria estudar; nós criamos estratégias de fazer movimento para pagar os professores que iriam trabalhar na série seguinte, não ficar para trás, inclusive os alunos do Almeida Galhardo que a gente via, porque lá eram outros professores, como eu era diretora lá, eu via aqueles que se destacavam melhor; eu os escolhia para serem professores de 3ª e 4ª séries. O Almeida Galhardo ajudava de um lado e nós criávamos estratégias de outro. Quando nós víamos que os problemas se acarretavam e para não ficar todo tempo pedindo, Padre Hélio foi a São Luís e falou com a Secretaria de Educação e falou das dificuldades, que havia alunos matriculados e que estavam sendo mantidos com a ajuda dessa organização e com a ajuda dos professores e pais e foi nesse ano que eles mandaram minha portaria para ser diretora, eu já era do Estado, eu já vim de lá com a portaria de professora, aí foi que apareceram duas professoras nomeadas pelo Estado (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).*

O empenho de Maria das Graças Diniz à frente do Grupo Escolar Alfredo Dualibe lhe rendeu a permanência no cargo até o ano de 1996, embora durante esse período tenha havido uma tentativa de tirá-la da função, mas os discentes e seus familiares não aceitaram a sua substituição, tanto que os(as) alunos(as) negaram-se a ir para a escola, até o retorno da diretora.

Maria das Graças Diniz tomou como referência para o exercício do cargo o Padre Hélio, pois ele a aconselhava a não dirigir sozinha, tudo o que fizesse deveria convidar os pais, “*pois se der errado, você não vai ser vítima sozinha*”, então eu tudo fazia junto”. Ela refere também ter participado de treinamentos para diretores (nas cidades de Brejo e em São Luís, ministrados pela Secretaria de Educação). Nos cursos, enfatizavam que a missão do(a) diretor(a) era diferente da missão do(a) professor(a), deveriam zelar pela documentação, porque à época “*não havia secretário, coordenador, supervisor, tudo era o diretor*” (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).

Maria das Graças Diniz destaca que embora sendo diretora, ela nunca buscou visibilidade, quando apareciam as dificuldades, buscava apoio dos colegas. Tudo isso significou apenas um degrau em sua carreira profissional. Na função, ela teve oportunidades que não seriam possíveis à professora, entre as quais o contato com autoridades políticas. Esteve em São Luís em várias ocasiões em busca de recursos para a escola junto aos políticos.

Ela assegura que não temia, percebia as dificuldades da escola e decidia ir até São Luís em busca de ajuda. Um dos momentos, foi ao encontro do governador João Alberto Souza (1990-1991). Sobre o episódio, ela recorda:

*Então, eu fui a São Luís, convidei uma amiga e disse: “vamos lá no Palácio dos Leões<sup>43</sup>”. Ela disse: “fazer o que dona Graça?” Foi até no dia da batalha Naval do Riachuelo. Quando nós vamos nos aproximando, lá vai ele saindo, com uma grande comissão, descendo lá para onde ele ia fazer a programação. Eu fiquei esperando com uma colega, debaixo de uma árvore, quando eu o vi, eu disse: “agora ele me paga”. Lá vem ele, com aquela comitiva, eu dei uma de doida e meti assim a cabeça, peguei no braço dele. Ele me olhou e disse: “o que a senhora faz por aqui?” Eu disse: “eu quero falar com você”. Ele chamou João Martins, que era secretário de*

---

<sup>43</sup> Palácio dos Leões é o edifício-sede do governo do Estado do Maranhão.



*educação, ia passando, João Alberto o chamou e disse: “Dr. João Martins fale aqui com ela”, passei o assunto e vim embora. A minha colega me disse: “dona Graça a senhora é corajosa”. A outra vez eu fui ao Palácio, passei por duas secretárias, por três, na quarta, eu consegui, mas disse quando é para votar para vocês é tão fácil, mas quando é para falar com vocês. Ele disse mais da outra vez [...]. Também eu nunca mais fui. Mas eu tinha que ir para trazer as melhorias para a escola (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).*

O papel desempenhado por esta diretora ultrapassou o espaço da Escola, tanto é que quando chegava alguém da Secretaria de Educação na localidade, Maria das Graças era chamada para representar a educação, “*porque eu sabia falar*” (Maria das Graças Costa Diniz, 2017)

Além de perceber esse campo de disputas, devo notar, segundo a perspectiva de Foucault (1987) que o poder<sup>44</sup> também produz coisas e saber<sup>45</sup>. Sendo assim, busquei analisar, por meio das narrativas de memórias, o conjunto de práticas que contribuíram para a constituição de uma cultura escolar<sup>46</sup>. Nesse sentido, retomo o que disse Faria Filho (2014), quando destaca que o intenso trabalho de produção de uma nova e singular cultura escolar, tendo como referência os grupos escolares, contou também com a dedicação das diretoras,

## 5.2.2 PRÁTICAS DE DIRETORAS

O Grupo Escolar Santa Luzia, recém-construído, funcionava nos três turnos, pela manhã e à tarde o curso primário com as quatro turmas e à noite funcionava o Ginásio Bandeirantes. A diretora à época, 1970, Maria do Socorro Leite Sampaio, relatou que foi o

---

<sup>44</sup> De acordo com Foucault (1987), o poder produz saber; ambos estão diretamente implicados. Portanto, não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, tampouco, saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Em Perrot (2005), o poder não tem sua sede apenas no centro, no Estado: existe todo um sistema de micropoderes, de relações e de revezamento. Por outro lado, o exercício do poder não passa somente pela repreensão, mas, sobretudo nas sociedades democráticas, pela regulamentação do ínfimo, pela organização dos espaços, pela mediação, pela persuasão, pela sedução, pelo consentimento. Além disso, o exercício de poder não se restringe ao constrangimento e à tomada de decisão; ele consiste mais ainda na produção dos pensamentos, dos seres e das coisas por todo um conjunto de estratégias e de táticas em que a educação, a disciplina, as formas de representação revestem-se de uma importância maior. O poder é uma maquinaria cujas fontes de energia, cujos motores e as engrenagens variam ao longo do tempo.

<sup>45</sup> Para Foucault (2005), o saber é aquilo que podemos falar de uma prática discursiva; é também, o espaço onde o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos que se ocupa em seu discurso. Ele acrescenta que há saberes que são independentes das ciências. O saber não está contido somente em demonstrações; pode estar também, em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais e decisões políticas.

<sup>46</sup> O conceito de cultura escolar se sustenta em Julia (2001, p. 10-11, grifo do autor), para quem pode ser descrita como um “conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores”.

primeiro prédio escolar construído no município, e oferecia as condições físicas e materiais para o trabalho, a princípio eram quatro salas de aula, dois banheiros, a cantina e a secretaria. Hoje, ela considera que “*tem as coisas mais modernas*”, diferente daquele período em que havia poucos recursos para as escolas do interior. Ela acrescenta como foi naquele momento:

*Aqui em Presidente Vargas foi iniciado esse trabalho de direção de escolas, nessa época, nesse ano. Então aí, nós começamos a trabalhar, organizar tudo dentro daquele prédio com tudo que fosse preciso, para termos condições de trabalho. Nós não tínhamos vigia, nós não tínhamos operacional, nós tínhamos apenas uma merendeira, e essa merendeira era quem limpava a escola e fazia o lanche das crianças, mas nós não tínhamos, passamos muito tempo sem uma operacional, nós mesmas fazíamos a limpeza e, às vezes, mães de alunos nos ajudavam (Socorro Leite, 2016).*

O testemunho da diretora permite repensar as representações sobre os grupos escolares, pois as primeiras instituições representavam, de acordo com Souza e Filho (2006), o símbolo da modernidade na instrução pública. Porém, eles acrescentam que manter o novo modelo exigia altos investimentos, com edificação de espaços próprios, docentes habilitados, mobiliário moderno e abundante material didático.

Aos poucos, a Instituição foi se estruturando, a prefeitura pagava a merendeira; após três anos de sua implantação, colocaram um vigia, remunerado pela prefeitura, mas algum tempo depois, o vigia passou ao quadro funcional do Estado. As professoras normalistas passaram um ano contratadas pelo município, depois foram nomeadas pelo governo do Estado.

Socorro Leite relembra a duração do ano letivo, que era de 180 dias, com início das aulas em março e término em dezembro, e as férias docentes em julho. Além disso, destaca as disciplinas e as metodologias empregadas pelas professoras: Língua Portuguesa, Estudos Sociais, com História e Geografia, Ciências e Matemática.

Para ministração das aulas, as professoras utilizavam como principal instrumento o livro didático da professora que, até 1978, era um único livro para todas as disciplinas, e não contemplava Matemática. Elas utilizavam como metodologia de ensino e aprendizagem cópias e questionários, esse último elas denominavam de ponto. Passou-se algum tempo para que o Estado distribuísse os livros para os discentes.

O serviço de secretaria ficava por conta das professoras e diretora, as docentes preparavam seus diários de classe, a diretora fazia as matrículas, a Secretaria de Educação não fornecia fichas de matrícula, diante disso, a diretora comprava os cadernos grandes e colocava o nome dos(as) alunos(as), os dados pessoais e para cada turma havia um caderno. Socorro responsabilizava-se também pelas Atas de resultados finais e levava até a Secretaria de Educação em São Luís.

No período, o único recurso financeiro que a escola possuía era oriundo da Caixa Escolar, pois as escolas da rede estadual deveriam cobrar uma taxa dos pais dos(as) alunos(as). Ela explica como funcionava:

*Cobrar a Caixa Escolar, o mínimo possível, principalmente Presidente Vargas, uma cidade pequena, a situação financeira era de pessoas que frequentavam a agricultura. Então, não tinha como dar muito dinheiro, eles davam aquela pequena quantia e aquele dinheirinho ficava todo tempo guardado que era para as festinhas da escola, às vezes uma cartolina, porque nada disso o Estado dava pra gente, nós trabalhávamos só com a cara e a coragem. A única coisa a merenda, Sr. Luís Alberto Coqueiro [prefeito] ainda conseguiu um tempo, vinha a merenda, ele trazia, mas só um tempo, acabava, aí só não sei quando vinha de novo. Mas o resto era tudo da Caixa Escolar, o pouco que tinha, e a gente ajudava também, os professores, eu, a gente queria fazer a festa, mas só tinha tanto, aí a gente pedia para o prefeito, quem ajudava mesmo era só o prefeito (Socorro Leite, 2016).*

“Trabalhar com cara e a coragem”, como disse Socorro Leite, foi experiência vivenciada por outras professoras e diretoras de Grupos Escolares no Maranhão, pelo menos esse era o principal assunto comentado por diretoras nas reuniões promovidas pela Secretaria de Educação. Quando havia cursos e reuniões para diretores(as) abrangia todos os municípios, à época não havia a supervisão e orientação escolar.

Dificuldades presentes no cotidiano das professoras e diretoras do Grupo Escolar Santa Luzia eram agravadas pela situação econômica das famílias dos(as) alunos(as). Socorro Leite conta que o ano letivo iniciava com turmas de 30, 40 e 50 alunos(as), mas no meio do ano, muitos abandonavam e o principal motivo era o trabalho na lavoura, eles(as) precisavam ajudar os pais nessa tarefa. Os que permaneciam na escola não trabalhavam na lavoura. Diante desse cenário, diretora e professoras se ombreavam para minimizar os problemas causados por tantas desigualdades sociais. Uma das táticas utilizadas era a promoção de atividades festivas na semana da criança e outras no segundo semestre, período em que os discentes mais abandonavam a escola por conta do trabalho na lavoura.

A escola recebia da Secretaria de Educação um calendário escolar, com os dias letivos, férias, avaliação, portanto, a diretora organizava junto com as professoras o cotidiano escolar. No planejamento, elas se reuniam e utilizavam como único instrumento de orientação o livro didático, a avaliação acontecia de maneira processual para que os(as) alunos(as) não ficassem reprovados(as). A principal dificuldade das professoras, relatada pela diretora, era alfabetização. Por isso, ela orientava as professoras para que alfabetizassem por etapas, pelas letras, sílabas, palavras e frases. Ela acrescenta que utilizou muito de sua sabedoria para ajudar as professoras e os(as) alunos(as).

Diretora e professoras protagonizaram um novo momento da educação do município de Presidente Vargas, suas ações no espaço escolar e fora dele marcaram a história

de uma geração de estudantes que passaram pelo Grupo Escolar Santa Luzia. Elas foram responsáveis pela construção de uma cultura escolar desconhecida para aquela sociedade. Nos próximos excertos, a diretora revive alguns episódios:

*Nós fazíamos muitas apresentações, agora a apresentação que até hoje eu não esqueço, que quase ninguém sabia, foi a dança rítmica. Então, eu fiquei, meu Deus, como é que eu vou fazer? Aí eu fiz o seguinte, nós fomos a Vargem Grande e compramos um tecido volta ao mundo, naquela época, mas eu organizei, eu tirei várias alunas da 3ª e 4ª séries, alunas maiores e cada fila era de uma cor, mas nós não tínhamos dinheiro para fazer isso, mas nós queríamos fazer isso, aí eu fiz, nós fizemos. Compramos todo material das alunas, o vestuário, aí nós fizemos a dança rítmica (Socorro Leite, 2016).*

As inovações introduzidas na cidade, por este grupo de normalistas, chamou atenção da população, sobretudo das alunas que desconheciam maneiras de trajarem-se, como uso de calça comprida, danças, enfim, o contato com novos estilos de vida das mulheres que tiveram a possibilidade de estudar, viajar e acompanhar transformações que circulavam no Brasil. A diretora ratificou que ela e as colegas professoras tiveram muito trabalho para organizar o Grupo Escolar, gozavam de autonomia para implantar mudanças, embora vivêssemos o período da Ditadura Militar, tal regime não afetou a escola: “*Interferência nenhuma, total liberdade. Eles até desconheciam esse papel aqui*” (Socorro Leite, 2016).

Como aludido em outro momento, nesse período foi implantada a administração escolar na cidade, no Grupo e no Ginásio. Tanto esforço, renúncia e dedicação conquistaram a confiança dos pais e mães de alunos(as), que participavam das atividades da escola, como vimos em outros trechos do testemunho da diretora e nesse:

*Na minha época, graças a Deus, tudo o que a gente queria com esse pessoal de Presidente Vargas a gente conseguiu, colaboravam com tudo, até as festas que a gente fazia, e não tinha clube, tudo era no Grupo. As mães levavam cadeira, tudo pra gente, festa com conjunto, elas levavam mesas, cadeiras da casa dela, banco o que tivesse para ajudar a gente, festa de formatura do Ginásio quando os alunos se formavam, os pais eram participantes em tudo com a gente, isso aí até hoje eu falo, elogio demais (Socorro Leite, 2016).*

“*Tudo era no Grupo*” revela a importância da instituição para aquela comunidade. Além disso, as professoras ao lado da diretora conseguiram desempenhar um papel significativo no município, o testemunho da diretora apresenta esse indício. A diretora nos disse que uma das tarefas foi levar aprendizagem aos(às) alunos(as) que viviam tão “*escondidos*”. A tarefa empreendida requereu sacrifícios por parte de quem a executou como professoras e diretora. Mas o reconhecimento veio, como se percebe na narrativa da diretora:

*Meu trabalho foi muito valorizado, até hoje ele foi muito valorizado, foi de grande reconhecimento pela comunidade. Eles me olhavam como uma pessoa que trouxe algo*

*de bom que nós tínhamos que valorizar; que trouxe algo de bom para eles. Que tinha que ter respeito, muito respeito (Socorro Leite, 2016).*

Reconhecer a importância do trabalho desenvolvido naquela comunidade como professora e diretora é reafirmar a capacidade das mulheres como administradoras. Trabalhar em condições adversas, sem dispor de orçamento, suprir as necessidades da escola com os seus próprios salários foram algumas das vivências da diretora. Desse modo, seguimos pensando na constituição da professora que se torna diretora. A composição da mulher que sai da sala de aula para ocupar a função de diretora se dá em um jogo de relações, de disputas no campo da administração da escola. O testemunho de Socorro Leite fornece pistas para compreendermos:

*Primeiro para ser diretora tem que ser professora, ler muito, se profissionalizar através do magistério que ela fez, ela precisa estudar; para se profissionalizar para ser diretora, porque uma direção de escola não é só o nome não, é uma atividade muito fina, uma diretora de escola ela tem que saber as normas e as leis educacionais dentro da escola. Uma diretora escola deve ter competência, essa competência ela não para de estudar; ela tem que estudar todo tempo para poder administrar a escola, administrar seus alunos (Socorro Leite, 2016).*

Socorro Leite acrescenta que o exercício do cargo de diretora e professora também acrescentou em sua condição feminina, segundo ela:

*Ganhei muita experiência, de toda forma, tanto pessoal, como lidar com o público, ganhei essa experiência, eu me formei professora e encarava uma sala de aula, mas não é como encarar uma reunião com pais ali de frente. Tudo isso, você ganha experiência para saber lidar com esse tipo de situação, para mim foi excelente, fundamental (Socorro Leite, 2016).*

A respeito da experiência, Scott (1999) explica que não são os indivíduos que têm experiência, mas os sujeitos é que são constituídos por meio da experiência. Por isso, considero importante conhecer o que as diretoras fizeram no espaço escolar, bem como de que modo essa experiência as constitui como profissionais e pessoas. Acredito que isto também remete à identidade profissional, e sobre a questão, Nóvoa (2000) esclarece que não podemos confundir identidade como um produto, mas como um lugar de conflitos, também de maneiras de ser e de estar na profissão. Logo, vale a pena conferir outras práticas administrativas construídas por diretoras no mesmo lugar, mas em outro tempo, sua contribuição para construção da cultura escolar e de que maneira a experiência a constitui como diretora.

Maria do Nascimento, sucessora de Socorro Leite na direção do Grupo Escolar Santa Luzia, deu continuidade ao trabalho iniciado pela colega. Ela nos contou sobre o período inicial.

*Porque quando a Socorro saiu ela deixou tudo organizado. O trabalho de professores, trabalho dos vigilantes, esse trabalho do planejamento, todo mês a gente fazia o planejamento geral e por quinzena o planejamento de aula. Eu não tive dificuldade*

*nenhuma, porque eu vivia lá na secretaria, eu sabia manejar o resumo de ponto, as coisas que eram para vir para a Secretaria [Secretaria Estadual de Educação em São Luís] (Maria do Nascimento, 2016).*

Quando Maria do Nascimento fala que não teve dificuldade para dar continuidade ao trabalho, novamente, retomo o que explica Nóvoa (2000) sobre a constituição da identidade profissional. Segundo ele, o processo identitário passa pela capacidade de exercermos com autonomia nossa atividade, além disso, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.

A autoconfiança de Maria do Nascimento contribuiu para que ela empreendesse práticas que levaram a construção de uma cultura escolar em outra temporalidade, pois, como recomenda Julia (2001), é preciso levar em consideração o corpo de profissionais que é chamado a obedecer ao conjunto de normas pertencentes a ela.

Ela relembra que recebia da Secretaria o resumo de ponto, conta da Caixa Escolar, da merenda para que fossem prestadas contas. A renda da Caixa Escolar, arrecadada com o pagamento das taxas de matrícula pagas pelos pais, servia para comprar carvão para a merenda e pagar a merendeira. Nesse período, o quadro funcional ampliou-se, já contavam com um vigia, do quadro funcional da rede estadual, e um operacional em serviços diversos responsável pela limpeza do prédio, mas não havia secretária.

A convivência com colegas de trabalho era cordial, a esse respeito, ela relembra: *“como professora eu me dava muito bem com todos os colegas, como diretora acrescentei toda amizade com os funcionários. Nunca tive problema com ninguém, todo mundo sentiu falta”* (Maria do Nascimento, 2016).

A diretora, ao lado das professoras, ampliaram as atividades que fizeram parte da cultura escolar da instituição. Ela elenca algumas: a primeira atividade festiva da escola era o Dia das Mães, depois São João, com a quadrilha da escola, o desfile de 7 de Setembro e o Dia das Crianças. As ações no espaço da escola e fora dela despertaram o interesse da comunidade para a instituição, tanto que a diretora relembra:

*Antigamente, só tinha o Grupo Escolar; então, toda reunião do Prefeito, festa de fim de ano do Ginásio, era tudo feito lá na escola, se o governador ia lá, era para a escola. O Grupo Escolar servia de lugar para fazer festa de Santa Luzia [padroeira da cidade], reunião, porque era só a Unidade que tinha salas, mas ali servia de tudo* (Maria do Nascimento, 2016).

O Grupo Escolar Santa Luzia<sup>47</sup> ocupava a cena daquela pequena cidade, localizado na principal avenida, Pedro Daréu. Embora, de estrutura pequena se comparado aos grupos da

---

<sup>47</sup> Apesar das diferenças entre os Grupos Escolares estudados por Faria Filho (2014, p. 50), e o Grupo Escolar Santa Luzia, apoio-me em sua explicação, quando ele diz: “o fato dos grupos escolares ocuparem não apenas ‘os melhores prédios’, mais também aqueles mais centrais, denotando além da importância atribuída aos grupos



capital, ele não fica à margem das representações sobre os Grupos Escolares, pois atraía para si as principais reuniões da localidade, até porque era o prédio de melhor estrutura. Está à frente de uma instituição que gozava desse conceito naquela comunidade contribui na constituição pessoal e profissional da mulher professora que se torna diretora, não de maneira linear, mas entre avanços e recuos, exercendo seu papel a fim de consolidar sua territorialidade. Nesse sentido, Maria do Nascimento reafirma o sentido do seu papel como diretora de escola:

*Como professora você é responsável só pela sala de aula, como diretora, você deve conhecer todos os funcionários. Depende muito dos funcionários e do diretor. Porque para o diretor administrar bem uma escola, ele deve ser querido pelos professores, pelos funcionários, pelos que trabalham, os operacionais.*

[...]

*A experiência acrescentou ter mais conhecimento, depois que eu entrei aqui na direção, tínhamos reunião até com o governador, período de muito crescimento (Maria do Nascimento, 2016).*

A autoconfiança é presente nos relatos de Maria do Nascimento, o que me leva suspeitar de indícios de empoderamento, nesse processo de constituir-se como diretora. Sobre esses indícios, discorreremos adiante.

Importante também é conhecer como se deu a organização do Grupo Escolar Maranhão Sobrinho, tendo à frente a diretora Maria da Graça Sousa. Ela relata que a instituição possuía uma estrutura pequena, com apenas quatro salas de aula, as disciplinas ministradas eram Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. O quadro funcional era de apenas quatro professoras, a diretora e um vigia. Todas as professoras possuíam o Curso Normal, foram nomeadas pelo Estado e o vigia era contratado pelo município, também responsável pela limpeza da escola. A diretora era responsável pelo serviço da secretaria.

As turmas eram formadas em média por trinta alunos(as), havia poucas reprovações, e as famílias participavam das reuniões. Ela nos disse que não havia Caixa Escolar, não havia lanche, os pais compravam o uniforme e os livros eram distribuídos pela Secretaria de Educação. Ao lado das professoras, a diretora planejou e executou várias ações. Participou da construção de uma cultura escolar. Ela nos relata eventos que marcaram a história daquela instituição:

*Dia do Professor, os alunos faziam uma festa em homenagem às professoras na escola. Faziam desfile pelo dia 7 de Setembro, tudo isso a gente fazia, era muito bonito, havia o desfile de 7 de Setembro. No desfile de 7 de Setembro, nós ficávamos até quase de manhã arrumando, nós pedíamos emprestado um carro grande. Nós enfeitávamos o carro todo, onde nós enfeitamos um dia nós fomos no mato cortar um que fosse igual ao cartaz e escolhemos os alunos que poderiam ser índios, fazer o*

---

escolares na composição do desenho urbanístico da cidade, um esforço por demonstrar a centralidade que o lugar da educação escolar deveria representar, no interior da cidade, enquanto projeção política da ordem social que se queria impor ao conjunto da população, particularmente aos mais pobres.”



*papel de índio e lá na frente um vestido de padre, celebrando a missa, isso chamou a atenção de todo mundo. Nós fazíamos tanta coisa bonita que um dia nós fomos convidadas para irmos a Codó, era muita coisa bonita que nós fazíamos* (Maria da Graça Silva Sousa, 2016).

Percebo que as datas comemorativas foram um marco na cultura dos Grupos Escolares. As diretoras e professoras empreendiam esforços para realizar eventos que integrassem a comunidade escolar e as famílias. Por vezes, retirando do parco salário para suprir as necessidades da escola. Algumas, que trabalhavam no interior, relataram que nas reuniões de diretoras o assunto mais comentado era a falta de material na escola. Diferente da realidade da capital, pois uma delas relatou que não faltava material na escola, “*a secretaria de educação era rica*”, fornecia cartolina, papel pardo. Quando questionados se as diretoras eram bem remuneradas, uma delas disse que não, tanto que atualmente só recebe R\$ 101,00 (cento e um reais) pela classificação de diretora. Apesar disso, não mediram esforços em prol do funcionamento dos grupos nas pequenas cidades, assegurando educação às crianças que até então estudavam, apenas, com professoras leigas.

Enquanto estive à frente do Grupo Escolar Senador Vitorino Freire, Eleodória procurou interligar questões educacional, religiosa, cultural, moral e social. Bem como lutar para ampliar a infraestrutura da escola, pois o prédio era muito pequeno quando iniciou. Procurava atender as normas emanadas da Secretaria de Educação e os desafios que surgiram foram vencidos com a prática, mas principalmente com a formação recebida no Curso Normal. Em suas palavras:

*Aprendi praticando e implantei a minha administração escolar. Desenvolvi as atividades de forma justa e honesta, os desafios foram grandes, mas tentei superá-los. A estrutura física era precária, com meus esforços conseguir melhorar a estrutura física do prédio, foram feitas novas salas de aula, novas carteiras, material escolar, livros didáticos, o quadro de funcionários era restrito. Eles eram indicados pelo município e estado. O número de alunos por turma era de 120. Implantei o planejamento anual e semestral com as professoras. Havia encontro com a família, por meio da reunião de pais e mestres* (Eleodória Jacinta Cantanhêde, 2016).

Ao lado das professoras, ela levava os(as) alunos(a) para aulas passeio em outros municípios, metodologia considerada inovadora. Ela preparava seus alunos(as) para a primeira comunhão na Igreja Católica. Era atuante na Igreja, hospedava viajantes, as relações com o meio religioso também contribuíram com sua prática administrativa, pois aprendeu convivendo observando a supervisora do Convento. Ela assegura que valeu a pena todo empenho como professora e diretora, pois, segundo ela, “*sem amor não se educa*” (Eleodória Jacinta Cantanhêde, 2016).

O campo da administração escolar além de ser de disputas é marcado pela solidariedade entre as colegas professoras e diretoras. Solidariedade que contribuiu na construção de uma cultura escolar também no Grupo Escolar Gomes de Sousa. Eram promovidas festas de juninas para levantar fundos para comprar a merenda do Dia das Mães e dos Pais, e o 7 de Setembro. Destas, Eliete Monteiro Lima recorda com visível satisfação a Festa de São João: *“a gente ia para as casas das pessoas e eles pagavam uma taxa que era colocada no Caixa Escolar. A gente fazia as comidas juninas, vendia e tudo ia para a Caixa Escolar, tudo, eu e as professoras”* (Eliete Monteiro Lima, 2016).

O Grupo Escolar Gomes de Sousa era uma instituição que contava com a seguinte estrutura física e de pessoal: uma sala espaçosa onde eram realizadas as reuniões, sala de professoras, cantina, banheiros, secretaria, pátio, cinco salas de aula. Do quadro de pessoal: cinco professoras, secretário, porteiro, zeladora, merendeira. Os(as) funcionários(as) foram indicados para o cargo por algum político. As disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia, História e Educação Moral e Cívica. Cada turma congregava em média 36 alunos(as) e o primeiro ano com 30. O critério para aprovação era ter média 7,0. Os recursos eram oriundos da Caixa Escolar, um período também de dificuldades financeiras.

No período, a Secretaria de Educação promovia cursos de formação para diretores(as), realizados em São Luís, a Secretaria fornecia os recursos, momento em que também se encontrava com outras colegas diretoras. Sobre isso, Eliete Monteiro Lima (2016) relata: *“conversávamos sobre os problemas da escola [...] participei de vários, aprendia alguma coisa e ia colocando em prática. Ensinavam que tinha que fazer um trabalho socializado, voltado para a comunidade”*. A Secretaria também recomendava não colocar os(as) alunos(as) de castigo. Porém, por algumas vezes, algumas professoras desrespeitavam a norma, o que era de pronto repreendido pela diretora, pois formou-se nos princípios da Escola Nova e optava pelo diálogo.

O planejamento realizava-se todos os sábados, momento em que também estudavam juntas diretora e professoras, ela diz: *“eu acho que eu passei muitas coisas, ensinava que a educação era a mola de tudo, tinham que fazer o planejamento e executar em sala de aula, não era só fazer. [...] Elas faziam as avaliações e depois levavam para eu corrigir, dizia isso aqui não está certo”*. A escola também promovia reuniões mensais com as famílias dos(as) alunos(as). (Eliete Monteiro Lima, 2016).

Exercer a função de administradora, cargo tão disputado, teve esse significado e representação: *“Serviu para eu ajudar mais minha comunidade, ajudar mais os alunos. [...] Uma vaidade de ser alguém mais importante na comunidade”* (Eliete Monteiro Lima, 2016).

O papel desempenhado pelas diretoras<sup>48</sup> além de contribuir com a educação, permitiu que elas se empoderassem e ganhassem visibilidade no cenário local. Embora, a diferença salarial entre diretoras e professoras não fosse significativa, algumas almejavam o cargo por questões de *status*, segundo me disse uma delas.

O acesso à função de diretora também pode ser considerado um elemento de distinção<sup>49</sup>, isso exigia de quem o ocupava práticas diferentes dos demais que ocupam o mesmo espaço. A esse respeito, uma das diretoras lembra que uma reunião de diretores(as) era um verdadeiro desfile, sentiam-se as melhores fragrâncias, usavam as roupas da moda.

Estar no cargo, além de ser um elemento de distinção, requereu das diretoras inovações em suas práticas, uma delas, Eladir Pereira, ao assumir a direção do Grupo Escolar Sotero dos Reis criou uma tabela de avaliação, pois à época os discentes eram avaliados nos seguintes: ótimo, bom, regular. Como as professoras tinham dificuldade em transformar os números em conceitos, ela fez uma adaptação para cada um deles. Sendo assim, ótimo equivaleria a 10,0 e 9,5; bom seria 9,0 e 8,5; e 7,0 regular. Depois da adaptação esteve na Secretaria Estadual de Educação para que essa tomasse ciência, pois não havia supervisão na escola.

Ao assumir a direção dessa escola, ela lembra que a estrutura era precária, quando chovia, as nove salas ficavam cheias d'água, era muito quente, não havia ventilador. O quadro funcional, nomeados pelo Estado, contava com oito professoras, duas agentes de limpeza e duas merendeiras. O porteiro atendia as duas unidades Sotero dos Reis I e II. O serviço de secretaria era de responsabilidade da diretora e colaboração de uma professora, que se encontrasse com alguma limitação de saúde.

O ano letivo compreendia 180 dias, com aulas das 7h30 às 11h45 e das 13h30 às 17h45, para compensar os sábados. As turmas eram formadas, em média, por 35 alunos. As avaliações eram quinzenais, no 3º ano a professora Gracinha trabalhava a divisão de 3 letras, a

---

<sup>48</sup> Além de conhecer o que fizeram no cotidiano da escola, é importante saber quem foram as mulheres diretoras? Por isso, respaldo-me em Mill (2006, p. 44), quando ele mostra que “entender uma mulher não é necessariamente entender qualquer outra, ou que, mesmo se pudéssemos analisar muitas mulheres de uma determinada classe social ou de um país, não entenderíamos as mulheres de outras classes sociais ou países, e, mesmo que as entendêssemos, elas, ainda assim, seriam mulheres pertencentes a um único período da história.” Logo, ser mulher e diretora naquele período traz as marcas do contexto, social, político, religioso e econômico, bem como de gênero, classe, raça e etnia.

<sup>49</sup> Bourdieu (1996) explica que a distinção pode ser entendida como diferença, separação, traço distintivo, propriedade relacional que só existe em relação a outras propriedades. Essa ideia de diferença, de separação, está no fundamento da própria noção de espaço. A distribuição de agentes ou grupos no espaço social acontece de acordo com os princípios de diferenciação, o capital econômico e o cultural. Os agentes têm tanto mais em comum, quanto mais próximos estejam nessas duas dimensões, e tanto menos quanto mais distantes estejam nelas. As distâncias espaciais no papel equivalem a distâncias sociais.

diretora costumava fazer, no início do ano, uma avaliação diagnóstica para verificar o nível de conhecimento dos alunos.

No período da matrícula, as famílias deveriam apresentar toda a documentação, pois a inspeção passava para verificar se estava tudo correto. Sobre a disciplina, ela explica que conversava com as professoras para que elas não gritassem. Nesse sentido, ela explica:

*Eu conversava com as professoras, porque a gente tem mania de dizer que os dedos das mãos não são iguais. Então, não podemos moldar um aluno pelo outro. Ele está fazendo a palhaçada, tu para olha para ele e pergunta: “Terminou? Então te senta”. Nunca grite com aluno. Quando eu cheguei, as mais antigas usavam régua, mas eu aos poucos fui conversando com elas. Por último, não tinha o batidão. Devagar, fomos tirando esse negócio. Mas umas duas batiam muito, achavam que aquela régua era o centro do poder. Dona [uma das professoras] quando esquecia a régua no armário utilizava a esponja e sujava tudo. Agora tinha professoras muito bacanas que tinha toalha na mesa, um jarro. A turma de Gracinha, Vitória, ela tinha uma toalha, tinha uma menina que era encarregada de buscar na secretaria, eu deixava um lugar no armário para cada uma. Algumas antes de entrar rezavam, quem fosse evangélico podia ficar de boca fechada. Algumas tinham a sala organizada, jarrinho de flores na janela (Eladir Pereira, 2016).*

Por morar no próprio bairro onde funcionava a escola, Eladir conhecia grande parte dos pais dos estudantes, utilizava bastante os bilhetes para chamar a família para a escola, quando necessário, além das reuniões mensais. Em alguns casos, quando o discente transgredia alguma norma, a diretora retia a bolsa ou o livro para que a família viesse até a escola saber o motivo.

As professoras e discentes possuíam o livro didático, mas a diretora aconselhava não mandar atividade para casa, todas eram realizadas na escola, para não correr o risco que elas fossem feitas pelo irmão mais velho, o pai ou mãe.

Havia os recursos da Caixa Escolar, que contava com presidente, tesoureira e secretária, mas Eladir nunca aceitou ocupar alguma função, preferia distribuir as responsabilidades. Os valores da Caixa Escolar foram tão úteis que em um dos momentos serviu para custear as despesas do funeral da mãe de um aluno, que estava sendo velada sobre uma tábua. A respeito disto, ela lembra ter sido motivo de piada junto a algumas colegas. Disseram-lhe: “*Lalá, agora tu és dona de agência funerária?*” (Eladir Pereira, 2016).

Eladir relata que a merenda enviada para a escola não era adaptada para o nosso clima, as crianças gostavam apenas do charque, almôndegas e sardinhas, mas o peixe distribuído, os estudantes não queriam comer e não havia óleo suficiente para fritar.

Sobre as festas promovidas pela escola, ela recorda as juninas com apresentação de Bumba-meu-boi<sup>50</sup>, organizada pelas professoras, alunos(as) e diretora. Eladir explica: “*Em toda escola que eu passava, eu fazia um boi (Bumba-meu-boi), eu adoro boi, festa de criança, dia das mães, peça de teatro. [...] Eu sempre gostei muito de festa*”. Outras apresentações foram feitas como Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, São João, Quadrilha, Tambor de Crioula, Dança do Coco, desfile de 7 de Setembro. Uma das festas contou com a presença da Banda da Polícia Militar. A diretora assegura que conseguia, junto com as professoras, mobilizar as famílias dos(as) alunos(as), as mães cortavam bandeirinhas para as festas juninas. Eladir diz: “*Eu ia a casa delas, eu conhecia todo mundo, nasci e me criei aqui*” (Eladir Pereira, 2016).

As atividades de educação física, desenvolvidas pelas professoras, limitavam-se a recreação, brincadeira de roda, segundo Eladir, “*por serem senhoras, já estavam com bastante idade, outra, depois da cesariana não pode mais correr*” (Eladir Pereira, 2016).

O trabalho desenvolvido por Eladir à testa do Grupo Escolar rendeu-lhe prestígio junto à Secretaria de Educação Estadual, ela recorda como foi a relação:

*Eles me respeitavam, quando, eu ia até lá, eu já levava a solução do que eu iria fazer. Por exemplo, aí no Sotero dos Reis, só Maria do Carmo era ativa, as outras estavam só esperando a aposentadoria. Quando eu cheguei lá que disse que eu ia colocar os alunos do 4º ano para lavar a escola para fazer a festa, porque não podia colocar aluno para fazer as coisas. Mas eu queria colocá-los para eles sentirem que precisavam trazer a escola limpa. Era proibido, mas como eu tinha começado com monitor, agente de saúde, ajudante da professora e tal. Cada mês trocava as fitas, a professora trocava as fitas para revezar. Eu fui pedir autorização da secretaria, na Escola Modelo eu não pedi mais, porque era só meninas que ficavam sendo secretárias da professora. Não, vai ser os meninos também, ajudavam a formar, distribuir a merenda. Criança era muito respeitada. Era proibido ao menos varrer* (Eladir Pereira, 2016).

Porém, o contexto interno da escola nem sempre foi favorável, as imposições dos órgãos governamentais trouxeram agruras a Eladir. Enquanto esteve como diretora da Escola Modelo Benedito Leite, houve cinco reformas, em uma delas os aparelhos sanitários foram substituídos mesmo estando em bom estado e com apenas um ano de uso. Ela perguntou ao engenheiro o porquê da mudança, ele disse: “*a ordem foi para mudar*” (Eladir Pereira, 2016).

As reformas aconteciam sem a consulta ao(à) diretor(a), mandavam suspender as atividades, ficavam às vezes vinte dias sem aula. Em outro momento, quebraram o quadro negro, apenas para pintá-lo de verde. Lembra-se também que ganhou dois fogões e ficou se

---

<sup>50</sup> De acordo com o Aulete (2011), o Bumba-meu-boi é uma dança cômico-dramática sobre a morte e ressurreição de um boi, popular em quase todo Brasil, sobretudo no Norte e Nordeste.

questionando a necessidade, foi saber junto ao setor responsável da administração e disseram-lhe que o fogão era para outra instituição.

Administrar é promover soluções em meio às intempéries e procurar compreender o momento histórico em que se vive. Naquele período, décadas de 1960 e 1970, a Ditadura Militar alterou o cenário brasileiro, provocando mudanças em todas as esferas sociais, restringindo as liberdades. Sobre isso, a única diretora que percebeu restrição em sua prática foi Eladir. Ela conta que aquelas que participaram de greve foram vigiadas. Recorda-se que uma das pessoas da Secretaria Estadual de Educação envolvidas no movimento de resistência ao Regime sofreu retaliações, segundo Eladir, “*não a convidavam para nada*”. A propósito, ela lembra como foi na escola:

*Não se discutia em escola ou qualquer lugar sobre o Regime. Foi uma ordem<sup>51</sup> que passou que não era para falar com o menino sobre a Revolução. Eu me lembro quando Marechal Castelo Branco morreu, eu fui substituir uma professora no Dom Bosco, um aluno me perguntou: “Professora, a senhora soube que o avião de Castelo Branco explodiu”. Eu disse: “Quem foi Castelo Branco?” Ele disse: “Ah, a senhora não sabe, ele foi presidente da República, explodiu”. Aí, eu fiquei olhando para ele, ele disse: “Cearense morreu aos pedaços”. Eu notei que na casa dele isso foi uma glória. Eu disse: “Eu não quero saber de política, eu quero saber como vamos fazer para resolver esse problema de divisibilidade. É esse o nosso problema, ele [Castelo Branco] já se dividiu no ar, agora vocês vão resolver esse problema de divisibilidade” (Eladir Pereira, 2016).*

Entendo que as táticas são pilares das práticas das diretoras e, de acordo com Certeau (1994), muitas práticas cotidianas são do tipo de tática e uma grande parte das maneiras de fazer são vitórias do fraco sobre o mais forte. Essas performances operacionais dependem de saberes muito antigos. Portanto, as táticas são manifestações da indissociabilidade entre inteligência e combate.

Maria das Graças Januário esteve à frente de dois Grupos Escolares em São Luís, o primeiro deles foi o Domingos Sales e o outro Estado do Mato Grosso, em ambos os casos trabalhava apenas no turno noturno.

Acerca do primeiro Grupo, ela relata que se localizava no bairro do Sacavém, na periferia de São Luís, era um prédio amarelo, com apenas quatro salas de aula, com pintura antiga e a falta de material era constante, desde o material de limpeza até livros didáticos. O quadro de pessoal era formado por cinco professoras, duas zeladoras, um porteiro e uma

---

<sup>51</sup> Acredito que o conceito de poder analisado por Foucault (1979) esclarece as relações estabelecidas nesse momento no espaço escolar, pois ele adverte que o poder não pode ser tomado como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um grupo sobre os outros, ele deve ser analisado como algo que circula, que só funciona em cadeia, ele se exerce em rede. Ademais, o indivíduo é um efeito do poder e simultaneamente é seu centro de transmissão. Ele passa através do indivíduo que ele constitui.



professora ficaria responsável pelo serviço de secretaria. As disciplinas eram Português, Matemática, Geografia e História, havia em média 50 alunos por sala.

Maria das Graças Januário utilizava o diálogo para administrar, procurava incentivar os(as) alunos(as). Quanto às atividades desenvolvidas no Grupo Escolar Estado de Mato Grosso, ela lembra que realizava festa do Dia das Mães, mas os discentes do turno noturno não participavam do desfile do Dia 7 de Setembro. Todos os(as) funcionários(as) eram do quadro do Estado. Naquele momento, o papel da educação era estimular e dar ânimo aos(as) alunos(as) que tinham uma vida sofrida, pois o principal problema do turno noturno era o abandono.

Maria das Graças Januário tomou como referência para o exercício da função sua diretora do Grupo Escolar Geraldo Melo, por ser comunicativa, e sua professora na Escola Normal, Oceanira Reis, acerca desta última, ela relembra:

*Era uma pessoa que nunca passou um sermão em uma aluna, era só mulher na Escola Normal, ela chegava na porta que dava acesso ao corredor enorme, a frente é ampla, abaixo da escadaria há duas colunas, não sei se ainda é assim, as pequenas saiam no intervalo ficavam no corredor na mureta, esperando a hora de aula, ela saía da secretaria, cruzava os braços e fazia um sorriso para gente, todo mundo saía baixinho e não dizia um “ui” para gente, mas que criatura de educação, o máximo que ela dizia quando chegava aquele grupo fazendo barulho era “meninas, meninas”, era muito simpática (Maria das Graças da Silva Januário, 2017)*

A diretora conclui que a administração é uma função que precisa ser valorizada e não apontar para o cargo, mas deve resultar de criteriosa observação. Conciliar a atividade administrativa com a vida privada não foi tarefa fácil para Maria das Graças, tanto que havia dias em que ela não almoçava e sua filha aprendeu cedo a cuidar das tarefas de casa para ajudar a mãe que passava o dia no trabalho.

Ivone Campos atuou como diretora de dois Grupos Escolares, o primeiro deles, Imaculada Conceição, localizado em Icatu, e o outro, não recorda o nome, localizado em Santa Rita. O Grupo Imaculada Conceição ofertava as quatro séries, uma das professoras não era normalista, não havia porteiro, secretária e merendeira, apenas uma pessoa paga pela prefeitura, responsável pela limpeza. Quanto à estrutura física, a escola possuía apenas as salas de aula, dois banheiros e um pequeno pátio. Pelos limites físicos do prédio, as crianças não praticavam atividades recreativas.

A diretora mencionada procurou manter as ações iniciadas pela diretora anterior, mas introduziu a prática de reuniões com pais e o planejamento com as professoras. A finalidade do ensino era, sobretudo, ensinar a ler, a escrever. A esse respeito, ela recorda:



*Sair daquela situação de não saber escrever seu nome, de querer realmente estudar, evoluir pedagogicamente, os alunos eram interessados, eles queriam saber. Havia crianças que não sabiam escrever seu nome, mas era o que mais eles queriam saber escrever seu nome. Isso foi evoluindo, nós fomos introduzindo algumas outras coisas, na medida do possível, sobre cidadania, respeito aos mais velhos, as pessoas não podiam respeitar só pai, mãe e professor, mas deveria se estender aos mais idosos, respeitar os amigos (Ivone Campos Matos, 2017).*

Com a transferência do marido de Ivone Campos para Santa Rita, ela precisou acompanhá-lo, a princípio, ela continuou morando em São Luís e se deslocava diariamente até o interior, período difícil porque coincidiu com outra gestação. Algumas colegas chegaram a temer que o parto de Ivone ocorresse no ônibus. A criança nasceu em um hospital da capital e após a licença, ela retornou ao trabalho em Santa Rita, dessa feita, assumiu a direção do Grupo Escolar do município e do Ginásio Bandeirantes. Ela compara a experiência nos Grupos Imaculada Conceição e em Santa Rita, e conclui ter melhorado visivelmente sua atuação, pois no último município a escola era estruturada, possuía gabinete, conseguia realizar comemorações cívicas e festas escolares, “*era uma coisa mais arrumada, mais formalizada*”. Em face disso, sua prática administrativa sustentava-se na seguinte concepção: “*Cuidar de forma pedagógica, reunir professores para trocar de experiências, mesmo que sejam poucas; saber o que estavam sentindo.*” (Ivone Campos Matos, 2017).

Maria das Graças Diniz assumiu a direção do Grupo Escolar Alfredo Dualibe em 1973, conforme aludido. O Grupo era do meio rural do município de Tutoia, ofertava as quatro primeiras séries, por algum tempo foi mantido pelo Colégio Almeida Galhardo, até que o Estado assumiu o Grupo, enviando as professoras normalistas. A diretora relata que trabalhou para levantar o muro da escola com primeiro recurso enviado pelo Estado, mas não foi suficiente para conclusão da obra. Diante disso, ela convocou os pais para ajudar. Acerca disso, ela recorda:

*Então, nós chamamos os pais para falar sobre o teto da escola que já estava meio danificado e fizemos a reunião com os pais e professores e combinamos em derrubar o teto da escola, se eles estavam dispostos a ajudar e eles ajudaram bastante, inclusive, eles me ajudavam a lavar a telha, a sala que era sem reboco, nós mandamos rebocar e para fazer o muro, nós tiramos os alunos uns dez minutos de sala de aula e nos ajudavam a trazer os tijolos da beira do rio, um passando para o outro através da escada humana. Eu ficava organizando os tijolos na frente da Escola. O Manuel [seu companheiro] tinha um burro, e o vizinho tinha outro, eu pedia para ajudar, porque dinheiro não era assim, daqui eu não pagava, mas dali tinha que pagar e tudo dava certo. Foi uma luta e quando aconteceu nós ficamos muito felizes, mudou o visual da escola e acabou a tentação dos animais, principalmente bode, lá no pátio (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).*

Acerca do cotidiano na escola, ela refere que havia a prática de cantar e orar com os(as) alunos(as) antes do início das aulas, ela se preocupava com as festas escolares e

comemorações cívicas, principalmente o Dia 7 de Setembro, momento de “*felicidade muito grande para nós, os pais e alunos*”. Na localidade havia também o Grupo Escolar João Crisóstomo, mas a diretora nos conta que os ex-alunos do Alfredo Dualibe ocupam hoje posições de destaque em Paulino Neves e municípios circunvizinhos (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).

Apesar das conquistas à frente do Grupo, Maria das Graças recorda das agruras do dia a dia, uma delas era a falta de merenda, alguns/algumas alunos(as) relatavam que não iam a escola porque estavam com fome. Diante disso, ela ia até sua casa e levava manga para suprir as carências alimentícias dos discentes. Mesmo em face das adversidades, a diretora nos conta que “*enchia os alunos de entusiasmo*”. Um dos componentes de sua prática administrativa era religioso, pois Maria das Graças acreditava que:

*Muitas coisas me favoreceram, quando eu fazia uma reunião e via que eles não estavam bem [os alunos] eu tinha o cuidado de sempre levar um versículo da Bíblia e mandava eles fazerem carta para dizer o que achavam da professora, eu os colocava para analisar, não só jogava, jogava, eles refletiam. Que nós diretores possamos buscar a Deus, porque com a nossas forças não chegaremos a lugar algum* (Maria das Graças Costa Diniz, 2017).

A análise das narrativas de memórias me levou a perceber ainda que a concepção sobre ser administradora é um “campo em disputa”, ao mesmo tempo que algumas se reconhecem como profissionais, são cômicas do que fizeram em favor da educação dos municípios pesquisados, por outro lado, permanece a representação da diretora como mãe. Penso que essa representação acompanha a constituição da identidade profissional da professora primária, uma das diretoras me disse que a professora é a segunda mãe dos(as) alunos(as).

Nesse sentido, entendo que seja oportuno refletir sobre a condição das mulheres diretoras, pois, segundo Costa (19--?), é o estado material no qual se encontram as mulheres: sua pobreza, salário baixo, desnutrição, falta de acesso à saúde pública e a tecnologia moderna, educação e capacitação, sua excessiva carga de trabalho. Apesar de ter mostrado algumas dessas questões no texto, na próxima seção, retomo a discussão, dessa feita para analisar o papel das mulheres em outros espaços de poder, como Secretarias de Educação, Clubes de Mãe, Igrejas e política partidária, com ênfase para o uso que fizeram do poder e até que ponto se empoderaram em sua trajetória profissional.

### 5.3 Vestígios de Empoderamento nas Práticas de Diretoras

Estudar a história de um conceito é fundamental para não se cair na armadilha do senso comum, não desprezando o valor deste último, mas devido à notoriedade que o empoderamento tomou, a partir da última década do século XX. É preciso conhecer e definir sob qual perspectiva esse conceito será utilizado. Diante disso, Oakley e Clayton (2003) acreditam que o mesmo permanece um dos mais complexos e culturalmente específicos.

Para falar sobre empoderamento, Friedmann (1996 apud LISBOA, 2003) utiliza a palavra inglesa *empowerment*. De acordo com ele, há três tipos de *empowerment* importantes também para as mulheres: o social, o político e o psicológico. O poder social diz respeito ao acesso a certas bases de produção doméstica, como informação, conhecimento e técnicas, participação em organizações sociais e recursos financeiros.

Quanto ao poder político e psicológico, o primeiro refere-se ao poder da voz e da ação coletiva. O segundo decorre da consciência individual de força e se manifesta na autoconfiança (FRIEDMANN, 1996 apud LISBOA, 2003).

Quando Oliveira (2012) fez seu estudo sobre o empoderamento de mulheres na Polícia Militar baiana, ela utilizou também as teorizações de Magdalena León, estudiosa feminista que entende que empoderar é desafiar as fontes de poder existentes, alcançando a autonomia individual, a organização coletiva, as mobilizações de protestos, o estímulo à resistência. Sendo assim, o empoderamento é a superação da desigualdade de gênero.

Empoderamento consiste na participação de sujeitos considerados excluídos dos bens sociais, políticos e econômicos. É um conceito que implica ação que envolve a transformação radical das estruturas que determinam e mantêm as relações de opressão, dominação e exploração (OLIVEIRA, 2012). Para construção de suas análises sobre empoderamento Oliveira (2012) apoiou-se nos estudos de Nelly Stromquist (1997). Nesse caso, o empoderamento apresenta alguns componentes: cognitivo, psicológico, político e econômico.

O cognitivo diz respeito ao entendimento que as mulheres têm das relações sociais de gênero, das relações de poder, das quais fazem parte e dos elementos que envolvem essas relações. O psicológico refere-se ao nível de confiança por parte das mulheres na sua capacidade de transformar a sua condição de vida e a sua condição social. O político diz respeito a capacidade das mulheres de analisar o ambiente que as cercam e promover ações que levem à mudança social. O último componente refere-se à independência econômica das mulheres. Em síntese, o empoderamento articula o individual às ações coletivas dentro de um processo político.

Paralelamente, León (2000) nos alerta para a necessidade de pensarmos o empoderamento como processo não linear, ou seja, com início, meio e fim indefinido de maneira igual para todas as mulheres. Porque o empoderamento é diferente para cada sujeito, segundo seu contexto e história.

O conceito de empoderamento utilizado nesse trabalho, tal como proposto por León (2000), está no sentido de autoconhecimento; quando as pessoas controlam sua própria vida; adquirem habilidade de fazer coisas e definir sua própria agenda. Em síntese, o termo implica mudança radical.

Percebemos, assim, a estreita relação entre o feminismo e o empoderamento das mulheres. Dessa forma, situamos o conceito nos estudos feministas, questionando o seu significado, pois é importante definirmos se há alguma afinidade entre empoderamento e *empowerment*, e a revisão de literatura sobre a gestão escolar mostrou o crescimento de pesquisas nessa área utilizando o conceito. Alguns estudos no âmbito da gestão acreditam que o empoderamento é apenas a tradução para o português daquela palavra inglesa. Valoura (2006, p. 2) traz os conceitos de *empowerment* dos principais dicionários de língua inglesa e seus significados em português:

a) Dicionário Oxford:

1 *authorize, licence* (autorizar, permitir)

2 *give power to; make able, empowerment a* (dar poder a, tornar possível).

b) Merriam-Webster:

1 *to give official authority or legal power to* (dar autoridade oficial ou poder legal)

2 *enable* (habilitar, permitir, autorizar)

3 *to promote the self – actualization or influence of* (promover a auto-atualização ou influência de).

c) Dicionário Americano Heritage exemplifica “*we want to empower ordinary citizens*” (nós queremos empoderar cidadãos comuns).

O uso do termo inglês *empowerment* tem sentido diferente do empoderamento, que por sua vez implica conquista, avanço e superação por parte daquela ou daquele que se empodera e não uma simples doação ou transferência por benevolência, como denota o significado de *empowerment* que transforma o sujeito em objeto passivo.

León (2000) afirma que o conceito *empowerment* e empoderamento não são criações recentes. Conforme o Oxford English Dictionary (1996), a palavra aparece em textos da segunda metade do século XVII. León (2000) aponta que o empoderamento é utilizado para transformação social, segundo a concepção feminista de mundo. Logo, esse conceito indica

uma alteração radical dos processos e estruturas que reproduzem a posição subordinada das mulheres na sociedade. Assim, ela esclarece que o uso do termo empoderamento pelo movimento feminista tem suas raízes na importância adquirida pela ideia de poder, tanto pelos movimentos sociais, como pela teoria das ciências sociais nas últimas décadas do século XX. Na década de 1960, o discurso radical do movimento por direitos civis, para população afroamericana nos Estados Unidos, identificou a busca do poder negro como estratégia de reivindicação. Na década seguinte, a ciência social crítica e o movimento de mulheres, particularmente o movimento feminista, retomam e desenvolvem esse conceito.

Ainda, de acordo, com León (2000), a ciência social crítica baseou suas análises nos trabalhos de António Gramsci, Michel Foucault e Paulo Freire. Para os dois primeiros, o poder é uma relação social; em Paulo Freire, a discussão central de seu trabalho é a transformação da consciência. O feminismo, na década de 1960, apropriou-se do conceito de empoderamento relacionado ao movimento Mulher e Desenvolvimento<sup>52</sup>, tendo como representantes Carolyn Moser e Kate Young. Elas tinham como preocupação a incorporação da perspectiva de gênero no planejamento para desenvolvimento. Nesse debate, há como reivindicações a transformação das relações de gênero e das estruturas de subordinação.

A utilização do termo pelo movimento de mulheres iniciou em 1985, com a terceira Conferência Mundial da Mulher, em Nairóbi, por Gita Sen e Karen Gow. O texto<sup>53</sup> produzido por elas pedia transformações das estruturas de subordinação da mulher e mudanças radicais na sociedade. Assim, o conceito aparece como uma estratégia impulsionada pelo Movimento de Mulheres do Sul, com finalidade de avançar nas mudanças de suas vidas e gerar um processo de transformação das estruturas sociais (LEÓN, 2000).

Mas foi na década de 1970 que a discussão sobre o uso do termo repercutiu na América Latina acompanhada da visibilidade do Movimento Feminista. Para esse movimento, a obtenção da transformação da consciência das mulheres ocorre por meio do empoderamento. No cerne das discussões sobre empoderamento está o conceito de poder, pois segundo Foucault (1979, p.183):

---

<sup>52</sup> Oakley e Clayton (2003) afirmam que uma comparação da literatura produzida por diversos setores entre 1970 e os últimos anos da década de 1990, revela transformações na forma como o conceito de “desenvolvimento” tem sido retratado. Na década de 1970, surgem trabalhos que analisam o “poder” como conceito central que define todos os processos de desenvolvimento. Em 1980, uma ampla corrente analítica começou a reunir evidências sobre a qual se baseia muito da força contemporânea do conceito de “empoderamento”. Costuma-se denominar essa corrente de escola do “desenvolvimento alternativo”. Ao mesmo tempo, o conceito de participação iniciou um longo período de influência sobre o pensamento e a prática do desenvolvimento. Eles acrescentam que o empoderamento é mais facilmente exposto que posto em prática, e grande parte da literatura que acompanha a prática carece do rigor necessário para um conceito tão complexo que será utilizado operacionalmente.

<sup>53</sup> O referido texto foi transformado em livro e traduzido para o espanhol pelo Programa Interdisciplinar de Estudos da Mulher, do Colégio do México, em 1988.

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre na posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

A relação das mulheres com o poder pode ser fonte de opressão, em seu abuso e fonte de emancipação, em seu uso. Nesse sentido, as relações de poder podem significar dominação, desafio e resistência às fontes existentes ou servir para obter controle sobre elas (LEÓN, 2000).

O empoderamento, também, relaciona-se com a ideia de poder baseado em relações sociais mais democráticas e de poder compartilhado. Uma dessas perspectivas é a de poder sustentável, que significaria um poder onde as relações entre homens e mulheres permitam integrar o macro e o micro; o privado e o público; o produtivo e o reprodutivo; o local e o global. Isso implica melhoras nas gerações atuais e futuras (LEÓN, 2000).

Há diferentes enfoques para o empoderamento. A psicologia comunitária norte-americana, por exemplo, defende a ideia de capacidade individual de gerar processos para que os indivíduos sejam mais empreendedores empresarialmente (LEÓN, 2000).

No que diz respeito ao individualismo, Riger (apud LEÓN, 2000, p.199) afirma:

[...] el individualismo es un valor propio de la masculinidad que al resaltarse disminuye la importancia de la cooperación y hace perder vigencia los valores de comunidad y vínculos con otros, más femeninos. El individualismo, que supone sujetos independientes, autónomos, seguros de se mismos, y con un sentido de dominio y separación, deja de lado aspectos de influencia social de derechos legales y de poder político. Desconoce las relaciones entre las estructuras de poder y las prácticas de la vida diaria de individuos y grupos, ignora las estructuras sociales y desconecta a las personas del amplio contexto socio-político. Así, reduce el alcance el empoderamiento a percepciones individuales, desconociendo la situación tanto del contexto histórico que crea la conciencia de poder como de los procesos que rodean al sujeto.

Diferenciar os tipos de poder torna-se necessário para compreender os alcances do empoderamento. Nesse sentido, a partir das revisões teóricas realizadas por León (2000), há quatro classes de poder:

- ✓ Poder sobre: refere-se à habilidade de uma pessoa fazer com que outras pessoas atuem contra seus desejos. Esse tipo de poder pode expressar-se com violência ou força ou omitir-se para obter o que deseja;
- ✓ Poder para: ele permite compartilhar o poder e favorece o apoio mútuo, além disso, abre possibilidades de ações sem dominação;

- ✓ Poder com: refere-se a quando um grupo apresenta solução compartilhada para seus problemas;
- ✓ Poder interior: refere-se à habilidade para resistir o poder de outros, poder que não é dado, obtido com base na experiência.

A história das mulheres e da educação mostram o caminho percorrido por nós para conquistarmos o acesso à escola e à formação profissional, isto é ampliar os espaços de poder. O período que compreende essa pesquisa, décadas de 1960 a 1970, as mulheres continuavam lutando por valorização, reconhecimento de direitos, contra os preconceitos e novos espaços de poder, éramos animadas pelo movimento feminista. A esse respeito, Hall (2006) assegura que o feminismo faz parte daquele grupo de novos movimentos sociais que emergiram durante os anos sessenta, do século XX, ele desobstruiu arenas novas de vida social, entre as quais a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado das crianças, e, sobretudo, que o pessoal é político.

Nessa perspectiva, penso que é importante explorar mais ainda o papel das mulheres em outros espaços de poder. Não tomarei, nesse estudo, todas as mulheres em todos os campos do cenário brasileiro, mas a professora primária maranhense. Por isso, é preciso contentar-me que o conhecimento do passado é sempre lacunar, conforme adverte Veyne (1982).

Sendo assim, cabe registrar que as mulheres professoras ocupam posição indispensável na educação maranhense, como professoras e diretoras. No estudo apresentado por Albuquerque (2012) acerca do papel da professora primária no Maranhão na década de 1960, a autora esclarece que em decorrência da descentralização da organização da educação de grau primário, prevista na LDB, nº 4.024/61, com a não prescrição de uma matriz curricular, ela possibilitaria não apenas maior contextualização do trabalho de organização desse nível, mas a diversificação de seus responsáveis. Ela acrescenta que se nas décadas anteriores os programas mínimos para o ensino primário foram elaborados por técnicos do governo federal, a nova legislação possibilitava, pelo menos no plano normativo, para que outras instâncias e sujeitos assumissem tal tarefa. No caso do Maranhão, esse trabalho se desenvolveu no âmbito da Assessoria Técnica do Departamento de Educação da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura (SENEC), mais precisamente no Setor de Estudo e Pesquisa Educacional.

Albuquerque (2012) alerta, com base da legislação do período, que apesar da Lei Estadual nº 2.353, de 25 de março de 1964, ter determinado em seu artigo 26 que caberia ao Conselho Estadual de Educação a fixação das disciplinas do currículo mínimo e respectiva amplitude dos programas, bem como a indicação das atividades optativas de enriquecimento a serem escolhida pela escola para o ensino primário, foi a Portaria nº 180, de 28 de abril de 1964,



que determinou em caráter emergencial a elaboração de um novo Programa de Ensino para as escolas primárias estaduais. Para tanto, o diretor do Departamento de Educação, Dr. José Ribamar Seguíns, designou a criação de um grupo de trabalho constituído, a princípio, por professoras.

Diante disso, ao empreender a elaboração do Programa para o Ensino Primário das Escolas do Estado do Maranhão, o grupo de trabalho constituído pelas professoras lançou as diretrizes para que a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas primárias cumprissem os objetivos previstos nas leis supracitadas. Tudo isto significou o alargamento das fronteiras do poder feminino, pois o Programa tornou-se parte de um processo mais abrangente de institucionalização da escola primária brasileira, que no caso maranhense, assumiu componentes ligados à experiência de mulheres professoras instigadas a unir o conhecimento técnico-pedagógico exigido para o momento à vivência acumulada no cotidiano da sala de aula. O Quadro 19 contém uma síntese do Programa para o Ensino Primário das escolas do Estado do Maranhão

**Quadro 19 – Programa para o Ensino Primário para o Estado do Maranhão**

<b>Componentes</b>	<b>Conteúdo</b>
Concepção de aluno	Considerar o aluno pela necessidade de sua integração no meio em que vive.
Concepção de professor	Orientador do aprendizado do aluno.
Concepção curricular	Programa flexível, sem fronteiras intransponíveis, deve atender aos interesses do aluno e do ensino.
Concepção de mundo	Promover a educação da criança e o desenvolvimento social do Estado e da Pátria.
Tempo escolar	Atendimento aos menores com idade entre 7 e 14 anos, com a garantia de receberem o ensino em até 6 anos, em cinco séries anuais. O período escolar deveria transcorrer em 180 dias letivos, distribuídos em 20 horas semanais de atividades de classe.
Disciplinas	Língua Pátria (linguagem oral, leitura, composições criadoras, composições práticas, escrita, ortografia, gramática e literatura), Matemática, Estudos Sociais, Ciências Naturais e Higiene, Música, Artes Industriais/Trabalhos Manuais, Educação Física.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Albuquerque, 2012.

Conforme mencionado, a partir da década de 1950, o Maranhão firmou convênio com o INEP e, na década de 1960, há um investimento na qualificação de profissionais da Secretaria Estadual de Educação. Albuquerque (2012) comenta que a concessão de bolsas de estudo, através dos convênios entre o INEP e a SENEC, às professoras primárias maranhenses proporcionou uma maior presença dessas em atividades de assessoria técnica. Ela assegura que

a origem do Setor de Estudo e Pesquisa Educacional na administração pública está ligada ao momento em que as professoras primárias passaram a ter maior oportunidade de se apropriar do conhecimento científico e técnico-pedagógico indispensável para conduzir a atividade.

A grande contribuição do grupo de trabalho, constituído pelas professoras primárias, foi a elaboração do Programa, pois até aquele momento a ausência de uma proposta curricular oficial impunha a cada escola elaborar seu próprio programa, de maneira que o desenvolvimento do ensino primário ocorria de forma desarticulada (ALBUQUERQUE, 2012).

É nesse cenário que se encontram também as diretoras de Grupos Escolares, professoras que fizeram da oportunidade profissional um trunfo para integrar outros espaços e ampliar seus poderes. Assim, nas próximas seções, destaco os vestígios de empoderamento de professoras e diretoras

#### **5.4 Vestígios de empoderamento nas narrativas de memória e correspondências**

Os vestígios são marcas deixadas, por vezes imperceptíveis à primeira vista, mas o manuseio do material traz à tona as pegadas. Nesse sentido, reli as narrativas de memória, coloquei novas lentes e percebi rastros que me levaram a não dispensar que houve ampliação do poder das diretoras, que apontam para o empoderamento. Lembrando que “um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento rememorado é sem limites.” (BENJAMIN, 2012, p. 38)

Portanto, se fosse possível realizar novas entrevistas com as diretoras, provavelmente, encontraria novos vestígios, mas por hora, é o que tenho. Desse modo, vou traçar suas propriedades de posição no campo socioeducacional. Ei-las:

Socorro Leite, além de ter sido diretora do Grupo Escolar Santa Luzia, em Presidente Vargas, foi Secretária de Educação do município, onde desenvolveu um trabalho que lhe assegurou o convite para candidatar-se a vice-prefeita da cidade, mas não obteve êxito, pois o candidato a prefeito havia feito uma “*péssima administração*” na gestão anterior, por isso, a chapa foi derrotada nas urnas. Ainda concorreu por duas vezes ao cargo de vereadora, sem êxito. Ela atribui as derrotas ao fato de não ser natural do município, pois na localidade há um costume em não se eleger candidatos oriundos de outros lugares.

Maria do Nascimento, diretora do Grupo Escolar Santa Luzia, em Presidente Vargas, ajudou a implantar o Clube de Mães no município. Foi apenas um ano, mas ao final,

deixou uma quantia suficiente no caixa, o que possibilitou até a construção do prédio para abrigar o Clube.

Maria da Graça Silva, diretora do Grupo Escolar Maranhão Sobrinho, em Timbiras, foi Secretária de Educação do município e suplente de Juiz de Paz. Uma de suas contribuições, enquanto Secretária, foi o acompanhamento das escolas localizadas na zona rural, isso significou um avanço na educação do meio rural tibirense, pois as escolas fora da zona urbana eram colocadas em segundo plano.

Eleodória Cantanhêde, diretora do Grupo Escolar Senador Vitorino Freire, em Presidente Juscelino, realizou um intenso trabalho junto à Igreja Católica, dedicava-se, principalmente, a hospedagem de peregrinos e formação de fiéis para o preparo da Primeira Comunhão.

Eliete Monteiro Lima, diretora do Grupo Escolar Gomes de Sousa, em Itapecuru Mirim, presidiu por dois mandatos o Clube de Mães do município, por indicação das sócias que reconheceram sua capacidade administrativa e foi Diretora Regional de Ensino.

Eladir Lourdes Ferreira Pereira, diretora do Grupo Escolar Sotero dos Reis, em São Luís, foi Secretária de Educação no município maranhense de Bom Jesus das Selvas, onde desenvolveu um significativo trabalho de redistribuição de funcionários e planejamento das ações educativas, mas a experiência durou pouco, em decorrência dos desmandos do Poder Executivo. Além disso, Eladir dedicou-se a ações religiosas junto à Igreja Católica em São Luís, bem como junto às associações de bairro, estruturou o Clube de Mães do bairro da Madre de Deus na capital. Atualmente, além de manter, algumas dessas ações beneficentes, ainda arrecada fundos para ajudar pessoas portadoras de Hanseníase.

Embora o envelhecimento não seja objeto desta pesquisa, ao longo dela passei a refletir sobre os ciclos de vida que envolvem a condição das mulheres diretoras. Depois de longos anos dedicados à educação, elas se encontram no estágio da vida denominado de envelhecimento. Momento em que algumas estão cuidando de si, dos processos de adoecimento, cuidando de outros, filhos(as) e pais com limitações de saúde. Outras, porém, ainda usufruem do ócio produtivo decorrente da aposentadoria, e permanecem articulando ações educativas. Acredito que manter o engajamento responde ao convite feito por Bosi (1994, p. 80): “Durante a velhice deveríamos estar ainda engajados em causas que nos transcendem, que não envelhecem, e que dão significado a nossos gestos cotidianos. Talvez seja um remédio contra os danos do tempo.”

Maria das Graças Januário, diretora do Grupo Escolar Estado do Mato Grosso e Domingos Sales, ambos em São Luís, não alargou tantas fronteiras, mas dedicou parte de seu

exíguo tempo, a participação em programas de rádio maranhense, via telefone, denunciando o descaso do poder público com as questões educacionais, desenvolvendo o poder da palavra.

Ivone Campos, diretora do Grupo Escolar Imaculada Conceição, em Icatu. Foi presidente do Clube de Mães, na cidade de Santa Rita, eleita por ter se destacado à frente do Grupo Escolar e Ginásio Bandeirantes. Dado o alcance social do Clube, ele passou a contar também com a presença de homens, que ficaram instigados com o que acontecia ali, de observadores passaram a auxiliar as mulheres na entidade. Mas o prestígio de Ivone Campos decorreu também de sua função inspirada nos escribas, pois desenvolveu a arte de escrever discursos, muitos deles utilizados pelos políticos. A esse respeito, ela recorda com aparente vaidade:

*Toda coisa que tinha eles me chamavam, os desfiles. Uma vez houve uma atividade que parecia com os jogos olímpicos, eles vieram com aquela pira e reuniu todos os colégios na chegada, armavam o palco. Eu fui a voz feminina, eu tive que discursar; fiz discurso para o Secretário, Prefeito e o meu, fiz por escrito. Quando eu terminei de discursar, um deles veio até mim, um rapaz elegante, bonito, ele me disse: “Belíssimo discurso, a senhora poderia me dar esse discurso?” Eu não tinha feito rascunho, eu fiz direto, eu dei para ele. Esse discurso foi em Santa Rita. Eu achei esse discurso bonito, inspirado (Ivone Campos Matos, 2017).*

Pelo trabalho desenvolvido, a diretora teria condições de ingressar na política, uma marca de sua família, pois seu pai e tio foram prefeitos em Icatu, mas Ivone disse que nunca cogitou isso, até porque “*eu sempre tive candidato, eu trabalhava para algum candidato, para eger alguém*” (Ivone Campos Matos, 2017).

A esse respeito, Perrot (1998, p. 12) é contundente quando diz:

A questão da representação e da participação das mulheres em todos os níveis de poder também é hoje colocada com uma acuidade especial. Por que as mulheres, que conquistaram a igualdade civil, a instrução, a condição de assalariados, certas formas da criação, o esporte de alto nível, etc., têm tanta dificuldade em chegar aos comandos da cidade, tanto econômicos quanto políticos? O presente sempre coloca questões para a história, não por ela ter a resposta, mas porque ela pode, pelo menos fornecer instrumentos de compreensão.

A historiadora escrevia isto na década de 1990, na década de 1960, as mulheres já haviam conquistado no Brasil o direito de votar, mas a presença como candidatas ainda estava distante da ampla maioria de mulheres, assim como nos dias atuais. O testemunho de Ivone Campos nos faz pensar que as mulheres ainda constroem, com a força de seu trabalho, a base do capital político dos homens, mas permanecem como coadjuvantes no campo político. Acerca desse campo, Bourdieu (2006, p. 185) esclarece que “é um lugar de uma concorrência pelo poder.”

Maria das Graças Diniz, diretora do Grupo Escolar Alfredo Dualibe, em Tutoia, utilizou sua larga experiência no campo educacional e depois que se aposentou da Rede

Estadual, ingressou na Rede Municipal na função de supervisora, entre seus feitos, ela destaca a mobilização e entusiasmo dos docentes para com as questões educacionais, decorrentes do seu intenso trabalho de formação desenvolvido na última rede.

Mesmo que o empoderamento não tenha sido a centralidade da pesquisa, mas à medida que analisamos as narrativas de memória das diretoras, identificamos que foram mulheres que tiveram poder e poderes. E a partir das perspectivas do empoderamento social, político e o psicológico, percebemos vestígios desse conceito nas práticas administrativas e em sua trajetória.

Nesse sentido, retomo que poder social diz respeito ao acesso a certas bases de produção doméstica, como informação, conhecimento e técnicas, participação em organizações sociais e recursos financeiros; diz respeito aos níveis educacionais e ao acesso a outras técnicas laborais. O poder político refere-se ao poder da voz e da ação coletiva e o poder psicológico decorre da consciência individual de força e se manifesta na autoconfiança. Por isso, se faz necessário observarmos, também, o eixo social do empoderamento, para isso, selecionei alguns fragmentos das narrativas.

De acordo com Socorro Leite, *“Ter estudado significou tudo na minha vida, minha profissão, minha sobrevivência. Foi através dessa profissão que eu fui seguir o meu futuro. O meu futuro precisou da minha formação profissional, a minha vida profissional.”*

Para Maria do Nascimento, *“a experiência como diretora significou ter mais conhecimento, depois que eu entrei aqui na direção, tínhamos reunião até com o governador, período de muito crescimento.”*

Ainda sobre o eixo social, a fala de Maria da Graça Sousa é contundente, *“quando eu me formei lá em Caxias e vim trabalhar aqui, nós nos reunimos para fundar um ginásio em Timbiras.”* Assim como disse Eleodória Cantanhêde: *“Eu realizei um sonho de infância, tendo a possibilidade de desenvolver a educação básica do município.”* E Eliete Monteiro concluiu que *“Estudei com muita dificuldade, mas estudei.”*

De acordo com Eladir Pereira, seus pais estudaram pouco. Por isso quando ela recebeu o diploma do Curso Normal colocou nas mãos de seus pais, assim como os de Filosofia, Letras e Pedagogia. Segundo Maria das Graças Januário, *“a importância de ter estudado para mim é que tenho uma visão de mundo mais justo, como é o progresso, como ele chega e saber observar, julgar, discernimento, procurar o lado melhor, ter coragem para lutar e afastar o medo de falar, não ter medo de enfrentar e coragem para enfrentar, e isso a educação dar.”* Foi sobre isso que Ivone Campos se posicionou: *“Ter estudado foi assim uma coisa muito grande para mim, porque meus pais eram pobres.”* Maria das Graças Diniz acrescentou: *“Eu cheguei*

*a dizer para meus alunos, a gente sem estudo não cresce, a gente sem estudo não tem como melhorar de condição.”*

Os vestígios do empoderamento social das diretoras revelam a importância da formação escolar e profissional, pois lhes deu condições de possibilidade para superar as barreiras de extrema pobreza, em alguns casos, o reconhecimento social, crescimento profissional e pessoal, alargamento das fronteiras, além do território escolar, a participação em associações de bairro, em grupos religiosos contribuem para essa construção. A busca pelo conhecimento é um elemento que também contribui para construção do empoderamento social.

O empoderamento é percebido como a base para gerar visões alternativas por parte da mulher, assim como o processo pelo qual essas visões se tornarão realidade, à medida que as relações sociais mudarem. Para tanto, há condições prévias para o empoderamento da mulher: construção de espaços mais democráticos e participativos, assim como a organização das mulheres, investimento em formação (DEERE; LEÓN, 2002).

Em outros estudos, como de Oliveira (2004), encontramos, também, a explicação dessas três dimensões do empoderamento. Inicialmente, o poder político manifesta-se no processo de tomada de decisão, na apropriação do poder de ter voz e da ação coletiva. As narrativas de memória das diretoras manifestaram diferentes aspectos que nos dão vestígios de seu empoderamento político.

Socorro Leite se refere ao seu papel nas atividades coletivas na escola. *“Nós não tínhamos dificuldade nenhuma para realizar qualquer momento festivo na escola, todos eles os pais, as mães, todo tempo, não tinha uma que se ausentava”*. Outras diretoras também relataram *“Como diretora foi tudo bem, porque eu soube conquistar meus funcionários, porque eu sou diretora, mas não sabe conquistar a amizade dos funcionários e dos professores, não é diretora, primeiro tem que conquistar, amizade, comunicar com eles, pra mim foi conquista”* (Maria do Nascimento, 2016).

Nos próximos trechos, há indícios do poder político das diretoras: *“Eu desenvolvi o conhecimento daquele município, ao lado das professoras, nós introduzimos metodologias como aula passeio. Trabalhamos de forma justa e honesta, havia desafios, mas foram superados”* (Eleodória Cantanhêde, 2016); *“Quando eu assumi a direção do Grupo Escolar, eu fazia reunião no auditório, eu promovia festa de São João para ganhar dinheiro para comprar merenda, tudo isso eu fazia”* (Eliete Monteiro, 2016); *“No Grupo Escolar, eu nunca fiquei como presidente de nenhuma coisa e nem tesoureira. Eu distribuía as responsabilidades”* (Eladir Pereira, 2016); *“Não encontrei nada organizado”* (Maria das Graças Januário, 2016); *“Nesse período quem cuidava dos alunos eram os professores, tudo era na mão do professor”* (Ivone



Campos, 2017); “*Nós trabalhamos para levantar o muro. Então, nós chamamos os pais se eles estavam dispostos a ajudar e eles ajudaram bastante*” (Maria das Graças Diniz, 2017).

*Eu era muito bem vista e as professoras participavam de todas as atividades. No desfile de 7 de Setembro, nós ficávamos até quase de manhã arrumando. Nós fazíamos tanta coisa bonita que um dia nós fomos convidadas para irmos a Codó, era muita coisa bonita que nós fazíamos* (Maria da Graça Silva).

Percebemos que as diretoras mencionaram que seu trabalho é marcado pela luta, mas que de fato todas as dificuldades que permeiam suas práticas resultam em ganhos para a escola. Notamos que trabalham em uma perspectiva coletiva, associando as necessidades da escola e, também, buscando conscientização das famílias de alunos(as) para maior participação na educação dos(as) discentes, afinal ninguém se empodera sozinho.

A luta é uma categoria social e histórica, isto é, muda de tempo-espaço. Ela não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre partes diferentes, ou melhor, os acertos e acordos fazem parte da luta, como categoria histórica (FREIRE, 1992).

Em relação à conscientização, Freire (1987, p. 24) afirma: “[...] a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação”.

O eixo psicológico do empoderamento refere-se principalmente a autoconfiança e força na capacidade de realizar ações. Nesse sentido, percebemos também nas narrativas vestígios desse elemento.

De acordo com Socorro Leite “*todos os anos, desfiles de 7 de Setembro, até hoje eles falam, ah, desfile bonito era daquela fazíamos um desfile muito bonito, muito bonito.*” Para Maria do Nascimento, “*era vista como a pessoa maior da comunidade, todos me respeitavam.*” Há outros relatos que apontam para o eixo psicológico do empoderamento, conforme os fragmentos que se seguem: “*Olha, eu batalhei demais. Eu era muito bem vista*” (Maria da Graça Sousa, 2016); “*Através dos conhecimentos do magistério, implantei a minha administração escolar, e fiz com segurança*” (Eleodória Cantanhêde, 2016); “*Eu não pedi favor porque eu ficava com vergonha, se ele me dissesse alguma grosseria eu dava outra resposta para ele, porque eu estava solicitando o que era meu de direito*” (Maria das Graças Januário, 2016); “*Eu era muito reconhecida, toda coisa que tinha eles me chamavam*” (Ivone Campos, 2017); “*Eu metia na minha cabeça que eu tinha que tomar decisão diante das dificuldades, eu tenho que ir a São Luís resolver os problemas da escola*” (Maria das Graças Diniz, 2017).

A questão da experiência como elemento constitutivo de sua confiança também foi suscitada por algumas delas, pois na perspectiva das diretoras, ela seria uma oportunidade para



aprender e colocar em prática algum conhecimento. É através da experiência que conseguimos perceber diferenças e semelhanças como diz Scott (1999), do empoderamento das diretoras Socorro Leite, Maria do Nascimento, Maria da Graça Silva, Eliete Monteiro, Eleodória Cantanhêde, Eladir Ferreira, Maria das Graças Januário, Ivone Campos, Maria das Graças Diniz.

Passei da análise das narrativas de memória para as correspondências de professoras e diretoras, como se nota a seguir. Verifiquei, através das trajetórias profissionais e, em especial, no cargo de diretoras, indícios do empoderamento dessas mulheres. Com isso, quisemos saber, também, se outros documentos nos dariam vestígios do saber, poder e empoderamento de diretoras. Para isso, estive no Arquivo Público do Estado do Maranhão (APEM), localizado em São Luís, onde identificamos correspondências de professoras e diretoras direcionadas à Direção da Instrução Pública, no período de 1907 até 1930. Não consegui correspondências na temporalidade de nossa pesquisa (1960-1970). Mesmo assim, não perdi de vista os documentos encontrados. Foram seis correspondências de 1907 e duas de 1931.

O que eu buscava nos documentos? Se apareceriam os vestígios de poder de professoras e diretoras. Consideramos correspondências aquilo que Bacellar (2014) apresenta como documentos enviados ou recebidos pelas autoridades no exercício de suas funções. Algumas vezes encontram-se organizados por destinatários ou remetentes, sendo difícil sua indexação por assuntos, dada sua imensa diversidade. No entanto, o mais comum é que estejam misturados ou ordenados apenas pela cronologia, dificultando muito mais sua consulta. Foi assim, que me deparei ao chegar ao APEM em busca das correspondências de diretoras, pois no arquivo da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão não há esse tipo de documentação, conforme nos disse uma funcionária e no APEM, encontrei apenas correspondências dirigidas à Diretoria da Instrução Pública, no período de 1907 até 1930 e dos documentos que consultei apenas os citados acima eram de professoras e diretoras.

O primeiro documento que li é de autoria da professora Francisca de Sousa Machado, professora pública do 1º distrito da cidade de Caxias, data de 1907. Nele, a autora se dirige ao Ilustríssimo Senhor Doutor Inspetor da Instrução Pública do Estado do Maranhão. O conteúdo do documento trata sobre o mapa de matrícula das alunas da escola pública do 1º distrito, a qual está sob a “sua regência e serventia” da professora. O número de matriculadas era de “cincoenta e cinco leccionandas” (MACHADO, 1907). Ela leva ao conhecimento da autoridade a falta absoluta de móveis para a boa e regular manutenção do estabelecimento e de livros para o fim administrativo do estabelecimento.

A segunda correspondência é da professora Raymunda Argemira Correia, responsável pela Escola do Sexo Feminino de Miritiba, de 1907. Nele, a autora se dirige ao Ilustríssimo Senhor Doutor Inspetor da Instrução Pública, para informá-lo que, de acordo com o Regulamento da Instrução Pública e na época marcada foram matriculadas “dese alumnas” (CORREIA, 1907a).

A terceira correspondência, do mesmo ano e da mesma professora, também dirigida ao Ilustríssimo Senhor Doutor Inspetor da Instrução Pública, para corrigir o ofício anterior enviado pela professora, pois ela havia se equivocado quanto ao número de alunas matriculadas que era de nove alunas, sem contar as doze que já estavam matriculadas. Ela ressalta que “este engano foi devido á maneira que eu interpretava o regulamento, na parte relativa ás matrículas”, ela acrescenta que das quarenta e sete alunas matriculadas, seis estão sendo preparadas para o exame definitivo (CORREIA, 1907b).

O quarto documento é da professora Francisca Custódia de Sousa, da aula pública do sexo feminino, do 2º distrito de Caxias, também dirigida ao Ilustríssimo Senhor Doutor Inspetor da Instrução Pública, data de 1907. Para comunicá-lo que por “moléstia pertinaz me constrangeu a deixar nesta dacta o exercício do cargo de professora pública” (SOUSA, 1907).

O quinto documento data de 1907, de autoria da professora pública interina Roza Silva Araújo, da Escola Mista da Povoação de Frecheira, do 4º distrito de Miritiba, também dirigida ao Ilustríssimo Senhor Doutor Inspetor da Instrução Pública, para informá-lo que o número de alunos matriculados é de vinte e três, da escola “sob minha direção” (ARAÚJO, 1907).

A sexta correspondência é da professora mista Tereza de Jesus e Souza, de Santo Antônio de Balsas, datada de 1907, também dirigida ao Ilustríssimo Senhor Doutor Inspetor da Instrução Pública. O conteúdo do documento é uma reivindicação para que seja enviado à escola o Regulamento da Instrução Pública, para que sejam evitados equívocos nas matrículas dos alunos (SOUZA, 1907).

Outro documento que considero importante foi uma correspondência de autoria da diretora do Grupo Escolar João Lisboa, Brigida Rosa do Lago, da cidade de Caxias, data de 1931, direcionado ao Ilustríssimo Senhor Prefeito da cidade de Caxias, João Guilherme de Abreu, no qual a diretora esclarece eventos ocorridos na escola, envolvendo um desentendimento entre a diretora e três professoras.

Desse modo, a autora informa que o Grupo Escolar João Lisboa funcionava até o dia 9 de novembro de 1930 em edifício à rua Dr. Berredo, mas no dia 15 de janeiro de 1931 foi mudado por ordem telegráfica da Secretaria Geral da Instrução Pública, em novo edifício à rua

Benedito Leite, com a presença de autoridades estaduais, municipais e a imprensa caxiense (LAGO, 1931).

Ela argumenta que no dia da inauguração do grupo o senhor doutor Eduardo Correia Pinto, Presidente da Comissão Escolar, deixou registrado no livro de visitas a seguinte opinião:

Assistindo a reabertura hoje, das aulas do Grupo Escolar João Lisboa, acendendo ao gentil convite que recebi, devo dizer que o seu atual edifício, á rua Benedito Leite, possui todos os requisitos necessários e igienicos a um estabelecimento de ensino. Nas suas amplas e confortáveis salas em que funcionam as aulas não faltam o devido asseio, muito ar e luz, acrescento que todo o prédio se acha com a pintura a pouco renovada. Não regateio os meus louvores á sua esforçada Diretora, senhorinha Brigida Rosa do Lago (LAGO, 1931, p. 1).

A diretora explica que o Grupo sofreu essa mudança pelas questões indicadas pelo ofício do dia 27 de outubro de 1930, dirigido pela diretora à Secretaria Geral do Estado. No ofício, ela alega que o prédio onde funcionava o Grupo Escolar estava bastante estragado, por isso, solicita sua autorização para alugar uma confortável casa de propriedade do senhor Newton Chagas, situada à rua Benedito Leite, em Caxias, justificando que a casa dispõe de melhores acomodações de higiene e salas para os diferentes anos do Curso, cujo aluguel seria no mesmo valor do outro prédio onde funciona o Grupo, na importância de 110\$000 mensais.

A diretora explica que o ofício feito para o bem dos alunos e de suas professoras, obedecendo ao alto valor moral do melhoramento cultural e intelectual dos filhos confiados àquele estabelecimento. Mas isto causou no proprietário do edifício, o senhor João Castello Branco da Cruz, “por motivos de perdas materiais, odiosidades ao fim moral desta medida traduzidos em atos injustos contra minha pessoa”, em suas palavras (LAGO, 1931, p. 2).

Ela acrescenta ter recebido no dia 12 de novembro de 1930, do senhor João Castello Branco uma carta, com o seguinte conteúdo:

Se a senhora fosse ainda a mesma desventurada, que recebeu o abrigo protetor e amigo, eu estranharia a sua atitude, neste momento. Entretanto, eu devo considerar essa atitude muito natural, e apenas compatível naqueles que como a senhora são dotadas dos mais mesquinhos sentimentos. Vai a senhora, tal como se propôs, a sua missão neste vale de lágrimas. Eu sei bem quantos a têm amparado, assim como sei bem que todos esses terão de sofrer o mesmo dissabor que experimentei. Eu me conformaria, e mesmo satisfeito, si fosse eu o último a experimentar esse dissabor. A outros porém, estará certamente reservado esse mesmo sentir. E terão esses outros a calma precisa, e recolherão eles, como eu, que foi uma graça que recebi, a de fazer-lhe o bem, em troca da sua ingratidão e da sua perversidade? Deus lhe dispense de oje em diante, a proteção que merece. São os votos que faço muito fervorosamente (LAGO, 1931, p. 3).

A diretora argumenta que o autor da missiva demonstra sua vontade perversa, de persegui-la sem motivo justo. Tal perseguição chegou a tão alto grau, que foi necessária a intervenção do senhor tenente João Gomes Tinoco, mandado por esse fim pelo senhor

Interventor Federal Padre Astolfo Serra. O resultado da intervenção foi exposto no telegrama passado pelo senhor tenente Tinoco, em que explica sua visita ao Grupo Escolar João Lisboa, onde conheceu as instalações amplas e higiênicas acomodações, satisfazendo exigências pedagógicas, desfazendo boatos que porventura existirem contra a diretora “Brígida Lago vítima de perseguições mesquinhas do senhor João Castello Branco”, são as palavras do tenente João Gomes Tinoco (LAGO, 1931, p. 3).

A diretora ainda junta à correspondência enviada ao prefeito de Caxias um abaixo-assinado, dos membros da

Família Caxiense, grandemente penhorados com a vossa esforçada, inteligente e comprovada atuação no meio instrutivo desta cidade, como proveta diretora do Grupo Escolar “João Lisboa”, onde diariamente derramais as mãos cheias abundante e sadia seiva da instrução aos seus pequenos rebentos que, em não distante futuro, serão a nova, vigorosa e brilhante Família de Caxias, vem por meio desta, hipotecar-vos o seu grande reconhecimento esperando a continuação de vossa bôa e magnânima atuação no Grupo que sabiamente, com terno e desprendido amor dirigis. Com estas assinaturas, também demonstra o meu sempre, justo e reto procedimento em questões instrutivas durante uma atividade de 10 anos sem a mínima e mais leve advertência por parte dos meus superiores. (LAGO, 1931, p. 4)

A diretora continua sua argumentação apresentando o parecer registrado no livro de visitas da escola, por ocasião da visita do tenente João Tinoco. “Visitei nesta data o Grupo Escolar ‘João Lisboa’ que funciona sob a direção da distinta professora normalista Brigida Rosa do Lago e tive a grande satisfação de verificar a magnífica instalação das diferentes classes e bom aproveitamento por parte dos alunos o que demonstra a bôa vontade de sua mui digna Diretora e demais membros do Corpo Docente” (LAGO, 1931, p. 4).

Ainda na carta dirigida ao prefeito de Caxias, Brigida Lado ressalta que a visita do Inspetor Escolar, senhor Fernando Cardoso, a qual deveria assegurar o bom e regular funcionamento do Grupo não aconteceu. A diretora explica que em lugar de ser pessoa distinta, que por ordem superior devia cumprir o seu dever conforme regulamento, deixou-se levar por conversas. Ela se justifica pelas seguintes faltas cometidas pelo Inspetor: a professora do primeiro ano, Olga Simão, passa dias sem ensinar e lendo romances; a professora do segundo ano, Maria de Jesus Carvalho, passa dias lendo romances e fazendo sua correspondência particular durante as aulas; a professora do quarto ano, Lacy Assmpção, palestra com o Inspetor Escolar e as outras professoras, prejudicando a sua atividade, de suas colegas e do Inspetor. E os alunos percorriam longas distâncias e ficavam prejudicados.

A diretora afirma que se queixou dos atrasos das professoras e o Inspetor pediu que a diretora deixasse o ponto aberto, mas a diretora recusou por se tratar de uma atitude que contaria o Regulamento. Também a ordem de despachar os alunos às 10 horas sem o seu

conhecimento, era contrária ao Regulamento e “fiz valer os meus direitos de diretora”. Além disso, o Inspetor permitiu transferências de alunos sem o conhecimento da diretora. Tudo isso provocou profundas anormalidades no Grupo. A diretora argumenta que se recusou a agir contra o regulamento e isto provocou um “*Complot*” das três professoras com o Inspetor contra a diretora por cumprir rigorosamente os meus deveres, estando vítima de perseguições constantes da parte desse mesmo “*Complot*”. Por isso, a diretora é acusada publicamente das seguintes faltas (LAGO, 1931):

- ✓ Que costura durante as aulas. Ela se justifica nunca durante 9 (nove) anos de sua atividade escolar trabalhou em coisas particulares no tempo das aulas e todos os seus alunos justificarão a impecabilidade desse meu procedimento.
- ✓ Que ocupa os melhores compartimentos do Grupo. Ela explica da casa inteira ocupa apenas uma saleta do tamanho de uma despensa, e para dormir, um quarto no correr. A casa tem 14 compartimentos ocupados pelas aulas inclusive secretaria. Ocupa esses compartimentos com ordem do Governo desde 1922 e poderá ser justificado esse fato pelo Sr. Juiz de direito dessa comarca, que veio visitá-la para esse fim.
- ✓ Que utiliza da servente para serviços particulares. Ela esclarece que até o mês de junho deu-se esse fato, porque a servente pediu que a deixasse trabalhar recebendo em pagamento a comida e dormida. Porém não concordou mais com isto em vista de uma proibição do Inspetor e, há três meses possui uma criada que é sua empregada particular. Juntou a isto o documento do recibo da ex-servente que foi paga indiretamente pela diretora. A atual recebe os seus vencimentos diretamente pela Coletoria.
- ✓ Que retira os alunos do castigo. Ela justifica que a única vez que retirou do castigo foi uma menina colocada por penitência em plena rua, fora do âmbito da casa, exposta a irrisão pública, sendo menina de importante família. Não concordou com isto, porque além de mais, verificou que essa mesma aluna estava de castigo para satisfazer o gênio da sua professora, não por reta norma disciplinar.

Ela acrescenta que as demais perseguições são frutos de uma perseguição sem razão justa e esta foi a razão que fez enviar um telegrama ao Secretário Geral, no qual intitula “Vítima [de] perseguições mesquinhas [do] Inspetor Escolar que satisfaz professoras que tudo fazem [para] perturbar minha direção peço justiça sindicando acontecimentos” (LAGO, 1931, p. 7).

No telegrama, a diretora explica que seu procedimento teve por fim pedir justiça e sua consciência não lhe acusa de ter cometido falta alguma, a não ser a grande consideração que teve para com suas colegas e o Sr. Inspetor, suportando-os por tanto tempo. A acusação que

mais a fere é justamente a de espalharem que isto tudo não passa de uma baixa campanha de vingança e perseguição de sua parte. Ela continua:

Nenhuma das professoras cumpre integralmente o seu dever e o que se segue demonstra até qual ponto de anormalidade e desorganização chegou o Grupo. Basta frizar que o próprio Inspetor, não sei por que motivo aliou-se as professoras em lugar de agir como pessoa independente cumprindo o seu dever e distribuindo justiça (LAGO, 1931, p. 7)

Na sequência, ela elenca as acusações contra as professoras: a professora do primeiro ano, Olga Simão, nunca entrou no horário determinado. Sua preocupação é ler romances e conversar com as outras professoras, atitude reprovada pela diretora e pais de alunos, ainda assim, o Inspetor não encontrou coragem para reprová-la. A professora também suspendeu uma aluna sem conhecimento da diretora e ainda amarrou a mão da menina (LAGO, 1931).

Ela acusa a professora do segundo ano, Maria de Jesus Carvalho, de fazer seu próprio horário na escola e nunca dá satisfação sobre suas faltas, além fazer sua correspondência pessoal no horário das aulas. Além de ter transferido um aluno do primeiro para o segundo ano sem o conhecimento da diretora e ao ser chamada atenção pelo Inspetor, a professora tratou de rasurar o nome do aluno do livro de registro. A diretora diz ainda que a professora do quarto ano, Aida Cruz, que substituiu a professora Lacy Assumpção, assina o livro de ponto com o nome da verdadeira professora e isto com o conhecimento do Inspetor (LAGO, 1931).

Ela acusa a professora do terceiro ano, Jacyra Castello de ter iniciado a intriga, como instrumento do senhor João Castello Branco

[...] e achou em o Inspetor pessoa bastante sem escrupulo para prestar ouvidos ás queixas injustas da professora sobre a falta de luz em sua classe. O próprio Inspetor por ocasião da sua chegada nesta cidade, foi pródigo em frases, que exprimiram seus elogios sobre a boa organização e ótima instalação igienica e pedagógica. Não temo visita de qualquer pessoa competente para examinar esta sala de ensino, em que ensinou três mezes, e sua irmã quatro mezes sem a menor falta de luz. (LAGO, 1931, p. 9).

Mas a diretora não aceitou a mudança de classe, contudo, o Inspetor para satisfazer a professora enviou dois homens ao Grupo a fim de mudar a classe em questão. Tudo isso levou ao desprestígio da diretora perante as professoras.

A notícia da chegada do novo interventor, causou arrependimento no Inspetor e para livrar-se da situação, preferiu acusar a diretora pela desorganização do Grupo. Ao que a diretora agiu colocando a classe da mesma forma como foi encontrada pelo Inspetor e organizou a secretaria. Mas a atitude da diretora agravou as discussões em classe, obrigando-a a recorrer a Secretaria Geral (LAGO, 1931).

Ao findar a missiva, dirigida ao prefeito, chega ao conhecimento da diretora de que a acusam de ter ficado com o saldo de uma festa, por ela realizada em benefício da escola. Ela defende-se com os seguintes argumentos:

Restava me receber a alcunha mais vil que pode a calunia inventar a uma pobre moça que vive honestamente do seu trabalho, no meio de estranhos, sem um irmão, um pae ou outra pessoa que lhe possa amparar nesse transe doloroso de perseguições. No entanto, passo com altivez mostrar as minhas acusadoras os recibos juntamente com a despesa e a receita do falado festival que outra coisa não foi, senão uma festa escolar de fim de ano com entrega de diplomas. Basta dizer que distribui paes de alunos 164 bilhetes gratuitamente [...].

Para pagar a cerveja, tive que pedir diminuição do preço ao Senhor Nachor Carvalho e..... oh realidade amarga!..... tirar ainda do meu ordenado o que faltou aquele pagamento (LAGO, 1931, p. 10).

Ela finaliza afirmando que faltam, verdadeiramente, argumentos de base em que possam firmar suas acusações. E acrescenta:

E porque creio na justiça dos que me hão de julgar, espero confiante de ver de novo meu nome livre, á luz da verdade, de todas as acusações que se me fizeram, aguardando serenamente a hora da justiça, premiando os meus 9 anos de incansável labor na Diretoria do Grupo Escolar João Lisbôa, prova da confiança que em mim tiveram aqueles que em minhas mãos depositaram espinhoso encargo que ora exerço (LAGO, 1931, p. 11).

Em face disso, foi aberta uma sindicância e todos os envolvidos foram ouvidos, e o resultado foi publicado com a demissão das professoras envolvidas Aida Cruz, Maria de Jesus Vianna de Carvalho e Olga Simão, em 10 de outubro de 1932. Mas a diretora permaneceu no cargo.

Sobre as correspondências enviadas pelas professoras na década de 1907 tratam de informar as autoridades o número de matrículas, reivindicações para o melhor funcionamento das escolas, como aquisição de livros, mobiliário e o Regulamento da Instrução para assegurar que suas práticas fossem regidas pelas normas educacionais.

O documento enviado ao prefeito de Caxias, João Guilherme de Abreu, pela diretora do Grupo Escolar João Lisboa, Brigida Rosa do Lago, esclarece eventos ocorridos na escola, envolvendo um desentendimento entre a diretora e três professoras. A autora relata o episódio ocorrido no Grupo, para isso, esclarece as motivações que levaram a revolta contra ela, o modo como o Inspetor da Instrução aliou-se as professoras para difamá-la, mas a diretora narra na missiva desde quando os problemas começaram na escola e qual foi o seu posicionamento ao longo desse processo. Na correspondência vemos o modo como a diretora constrói seus argumentos, apresentando provas de seu bom trabalho à frente do Grupo, com testemunhos dos pais a seu favor, do próprio Inspetor, quando de sua primeira visita. Mostra a rede de relações que estabelece junto ao setor educacional e a secretaria geral do Estado do



Maranhão.

Esse documento evidencia, também, as disputas pelo poder no âmbito do Grupo, os apadrinhamentos políticos, questões que nos remetem à temporalidade de nossa pesquisa 1960 a 1970, quando as entrevistadas também relataram eventos dessa natureza nas escolas onde foram diretoras. Nesse sentido, retomo León (2000), que nos fala de classes de poder, conforme mencionei acima:

- ✓ Poder sobre: refere-se à habilidade de uma pessoa fazer com que outras pessoas atuem contra seus desejos, esse tipo de poder pode expressar-se com violência ou força ou omitir-se para obter o que deseja;
- ✓ Poder para: ele permite compartilhar o poder e favorece o apoio mútuo, além disso, abre possibilidades de ações sem dominação;
- ✓ Poder com: quando um grupo apresenta solução compartilhada para seus problemas;
- ✓ Poder interior: refere-se à habilidade para resistir o poder de outros, poder que não é dado, obtido com base na experiência.

Utilizando essa tipologia para analisar os documentos: as narrativas de memória e as correspondências, notam-se vestígios das quatro classes de poder, mas predomina o poder interior.

Acerca dos saberes e práticas mobilizados pelas diretoras para o exercício de sua função no Grupo Escolar, apoiam-nos, sobretudo os estudos de Michel Foucault (1987 e 2005) e Michele Perrot (2005), pois torna-se inconsistente pensar os saberes e as práticas sem situá-las em uma rede de relações de poder. O poder produz saber e ambos estão diretamente implicados. Portanto, não há relação de poder sem a constituição correlata de um campo de saber, tampouco, saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Além disso, o exercício do poder não se restringe ao constrangimento e à tomada de decisão, ele consiste mais ainda na produção de pensamentos, dos seres e das coisas por todo um conjunto de estratégias e táticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investiguei as práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares maranhenses na década de 1960-1970. Para isso, justifiquei as motivações pessoais, sociais e científicas da pesquisa.

No aspecto das motivações pessoais, narrei como ocorreu minha aproximação com o tema, um interesse que foi despertado em mim desde a minha formação inicial, no Curso de Pedagogia, na UFMA, no GEMGe, atravessando minha atuação profissional, primeiro como supervisora, em seguida, como professora de História da Educação, no mesmo Curso e Instituição de Educação Superior. Tudo isso, contribuiu para que eu ingressasse no Programa de Pós-Graduação da Unisinos, no EBRAMIC.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar o processo histórico de constituição de uma estrutura de administração escolar primária, implementada pelo advento da escola graduada, instituída por mulheres diretoras de Grupo Escolar no Maranhão.

Nesse sentido, fiz a revisão de literatura, a qual me levou a lacunas na historiografia maranhense sobre as práticas administrativas nos Grupos Escolares, visto que os estudos sobre essas instituições iniciaram em 1990, mas até o momento o campo historiográfico local não havia explorado essa questão. Portanto, foi no campo da História da Educação e da Administração Escolar, com aproximações na Epistemologia Feminista que se situou essa pesquisa.

O conceito de memória norteia os pressupostos teóricos da investigação uma vez que se trabalha com a perspectiva metodológica da História Oral. A memória também apresenta suas limitações, é uma reconstrução continuamente atualizada do passado. Cônschia disso, realizei entrevistas com diretoras que atuaram nos Grupos Escolares da capital e do interior maranhense. Considero que este foi o maior desafio da pesquisa, localizar as diretoras, agendar e realizar as entrevistas, porque os Grupos Escolares não tinham informações que pudessem me ajudar a chegar até elas. Mesmo assim, juntei as pistas que culminaram nas narrativas de memórias.

Outra dificuldade que encontrei foi lidar com ausência de arquivos escolares na temporalidade estudada, por isso, algumas informações que consegui sobre a história dos grupos vieram das entrevistas com as diretoras, *sites* e nos projetos políticos pedagógicos.

A Tese sustentada é que as professoras normalistas, na posição de diretoras, contribuíram na constituição de uma estrutura de administração escolar primária implementada pelo advento da escola graduada.

A escola graduada está envolvida em uma teia de relações, por isso, é importante entendermos a relação entre estrutura estruturante e estrutura estruturada. Esta última contém regras com pouca probabilidade de ação individual: mundo social definido por regras; enquanto as estruturas estruturantes referem-se às subjetividades, ou seja, mundo social regido pelas subjetividades. Nessa perspectiva, Bourdieu (2006) considera que o essencial na experiência do mundo social e no trabalho de construção que ela comporta está no domínio prático da estrutura social no seu conjunto, o qual se descobre através do sentido da posição ocupada nessa estrutura. Por isso, encaminhou-se essa investigação para análise da estrutura estruturante.

Antes de apresentar os componentes da administração, é necessário dizer que precisei me apropriar do contexto político e econômico do Maranhão, do período em que foram implantados os Grupos Escolares em São Luís, 1903, até a sua extinção em 1971. Foi nesse momento, que percebi a relação entre as discussões sobre educação, desenvolvimento e administração, sobretudo no governo de José Sarney (1966-1970). Verifiquei que a instabilidade do campo político, econômico e social contribuiu para que a educação fosse colocada em segundo plano pelos governantes, a educação pública não era prioridade de todos os dirigentes estaduais. Além disso, a falta de estrutura favoreceu o lento desenvolvimento da educação, apesar de ser considerada o motor do desenvolvimento social nos discursos governamentais.

Percebi que alguns dos primeiros grupos maranhenses gozavam de uma boa estrutura física, a clientela era de filhos(as) de famílias que usufruíam de boas condições econômicas, e para mantê-los funcionando requereu gastos que ultrapassavam os recursos destinados ao ensino público. Desse modo, alguns funcionavam em péssimas condições, ocasionando o seu fechamento em 1912, mas pela luta dos intelectuais e alguns políticos maranhenses, eles foram reativados em 1919.

Os grupos que pesquisamos já atendiam uma boa parte de alunos(as) da classe popular. Eram instituições de estrutura física e de pessoal modéstia, tanto que em alguns só haviam as salas de aula, quanto ao quadro de pessoal eram as diretoras e professoras, as quais realizavam até a limpeza do prédio escolar. Por isso, conclui-se pelo lento processo de consolidação dos Grupos Escolares no Maranhão, e quando se expandem para o interior, principalmente a partir de 1950, não tinham a mesma arquitetura dos primeiros grupos da capital.

A expansão dos Grupos Escolares ocorreu de modo maciço na segunda metade do século XX. Os primeiros grupos criados no Maranhão exigiram altos investimentos, construção ou reforma do prédio, quadro de professoras qualificado, porteiro. Mas no período da sua

expansão, os prédios eram pequenos, coexistiam professoras com qualificação e leigas, não havia porteiros. Dos grupos estudados, o Sotero dos Reis era o mais antigo, localizado na capital, sua arquitetura se diferenciava dos demais, por possuir estrutura física e de pessoal adequadas. Dos grupos do interior, o mais antigo era o Gomes de Souza, que também teve uma ampla estrutura física e de pessoal. Percebo que a posição econômica da cidade influenciou as condições das instituições.

Outro caminho que fizemos foi pelo campo da Administração Escolar no Brasil. Pude me aprofundar verificando a constituição da administração escolar aqui, os pioneiros, suas concepções de administração, sua produção, uma amostra da literatura produzida nas décadas de 1960 e 1970 para os diretores escolares. Vimos as discussões para a formação para os diretores, quando a disciplina de administração escolar emerge no currículo dos cursos de formação de professores. Pude compreender a formação profissional das diretoras, onde ocorreu, o motivo da escolha e a experiência na docência. Por fim, o ingresso e o percurso no cargo, bem como as práticas administrativas desenvolvidas nas escolas.

A administração é um meio para alcançar os fins propostos de acordo com a filosofia de vida do sujeito e da instituição, por intermédio de uma política de ação. Assim, as diretoras foram responsáveis por implementar uma administração escolar nos Grupos Escolares e os componentes dela são multifacetados. O primeiro deles é o componente Científico, isto é, saberes adquiridos na formação escolar, profissional, treinamentos e literatura pedagógica, pois de acordo como os pioneiros da administração escolar brasileira, entre eles Anísio Teixeira, o administrador escolar depende do que ele tenha aprendido e de uma vasta experiência.

O componente Religioso participa dessa estrutura administrativa, já que a participação nos grupos religiosos permitiu-lhes aliar os saberes religiosos às práticas cotidianas. E os autores da área, como Querino Ribeiro, asseguram que o administrador deve focalizar na dimensão social da escola como condutor, líder, comunicativo, humano e orientador.

O componente Político no modo que ascendiam ao cargo, algumas por indicação política, outras por pertencerem ao quadro de funcionários e conquista do cargo. A conquista está ligada ao outro componente que é a Territorialidade, entendida como a ação das diretoras no espaço escolar e em seu entorno, sua permanência no cargo, algumas só se desligaram da função pela aposentadoria. O componente Normativo, que foram dispositivos legais que normatizavam as ações das diretoras no cotidiano escolar, elas sempre mencionavam que procuravam atuar de acordo com as normas encaminhadas pelo órgão educacional. Por último,

a Experiência Docente, que se fundamenta no tempo que foram professoras, pois o saber técnico pedagógico foi necessário para implantar suas práticas administrativas.

Uma das discussões da ANPAE na década de 1960 era com a formação de dirigentes escolares, a preocupação com a formação de diretoras também é reivindicada pelos intelectuais do campo da administração e isso se reflete na produção de manuais destinados às alunas da Escola Normal. Quanto ao perfil almejado para os(as) administradores(as) escolares, segundo esses intelectuais, relacionado ao que analisei nas práticas administrativas, prepondera o foco no pedagógico, até porque as diretoras eram as responsáveis por encaminhar as questões de ensino aprendizagem, ao lado das professoras. Além do perfil Multifuncional, isto é, que exerce muitas funções na escola, entre elas financeira, pedagógica, patrimonial e de recursos humanos. Por isso, quando nos perguntávamos qual era o papel das diretoras nesse período, a concepção Multifuncional foi uma tônica. Considero ainda que as diretoras contribuíram com a educação dos municípios onde atuaram, isto é perceptível nas narrativas de memória, no reconhecimento que recebem dos(as) ex-alunos(as) que hoje ocupam posição de destaque no meio local.

Por outro lado, no viés desse perfil, algumas diretoras atribuíram a si o papel do cuidado e de mãe de alunos(as), pois era também desse modo que eram representadas no espaço escolar. Persiste uma questão de gênero sobre o papel da mulher, afinal por mais qualificadas que sejam as funções desempenhas pelas mulheres, as representações sobre suas funções querem prendê-las ao mundo doméstico, isto é, de mão de obra barata, de baixa qualificação e visibilidade.

O processo de formação profissional das diretoras passou pela Escola Normal. Algumas fizeram o curso no Instituto de Educação do Maranhão nas décadas de 1950 e 1960. O curso organizava-se em três séries, e entre as disciplinas havia cadeira de Administração e Legislação Escolar que passou a constituir disciplina da 3ª série. Pelo Decreto-Lei Estadual nº 1.462, de 31 de dezembro de 1946, o Instituto de Educação ministraria entre seus cursos de aperfeiçoamento Organização e Administração Escolar.

Sobre a formação profissional, vimos que o magistério não foi uma escolha da maioria das diretoras, algumas foram levadas pela força das circunstâncias como a pobreza, ser órfã, outras foram induzidas pelos pais à docência. Além disso, era uma das poucas oportunidades de profissionalização, a Escola Normal representou uma verdadeira universidade para elas, pois mencionaram as exigências do Curso, nas aulas teórico práticas, tanto que a autoconfiança desenvolvida levou algumas a dizer que não sentiram falta de cursar educação superior.

Quanto ao exercício do magistério, elas conseguiram emprego, tornando-se arrimo

de família. As diretoras casadas e com filhos, tiveram que conciliar a dupla jornada no espaço público e privado. Mesmo assim, mencionam que foi pelo emprego que conseguiram algumas conquistas. Nesse caso, é preciso considerar também que o sentido de conquista é uma representação das diretoras sobre o trabalho. Nesse viés, devem ser ponderados que os salários do magistério eram baixos no Brasil e ser professora, não significava, de modo generalizado, uma profissão prestigiada, tanto que a docência torna-se uma opção de trabalho para as mulheres de poucas condições socioeconômicas.

Localizei correspondências de professoras e diretoras na temporalidade anterior a essa pesquisa. Percebi que há vestígios do poder, do saber e do empoderamento de professoras e diretoras tanto nas narrativas quanto nas correspondências. Mas reconheço que há lacunas, porém me apoio nos vestígios, que os documentos indicam. Por outro lado, não posso me omitir de reconhecer o poder das diretoras e também da forma particular de poder, de coerção, de controle que se exercia sobre elas. Nesse sentido, as diretoras tentavam subverter as diferentes formas de coerção e controle que o Estado, a família e os outros entes sociais tentavam exercer sobre elas, mas de fato, elas exerciam poder e ampliaram seu poder.

Vimos também que a prática do compadrio político era fortalecida, tanto que as ações de planejamento que tentavam desarticular a educação da política partidária foram frustradas. Esforços foram empreendidos para que o Maranhão acompanhasse o ritmo desenvolvimentista em âmbito nacional. Para que isso se materializasse o grande investimento deveria ser feito em educação. Por meio do planejamento se poderia administrar a educação e melhorar a qualidade do ensino. Ampliando o número de matrículas, qualificando professores, diretores e demais profissionais da educação. A concepção de administração pública presente nos documentos do governo era de caráter centralizadora, uniforme e mecanicista.

Face ao exposto, infiro que as diretoras dos Grupos Escolares maranhenses contribuíram na constituição da administração para a escola primária nas décadas de 1960 a 1970. Ressalta-se que outros estudos poderão ser feitos para ampliar a compreensão do campo da administração escolar maranhense.

Outra questão que ousei responder foi saber até que ponto as diretoras se empoderaram. Advirto que o empoderamento também não é uma experiência única para todas as mulheres, mas decorre das condições concretas e do contexto onde estão inseridas. Sendo assim, apresento os vestígios identificados sobre o conceito nas práticas administrativas.

O primeiro deles é o Econômico com acesso à profissão, aos direitos trabalhistas, salários, autonomia financeira, conquistas materiais e simbólicas. O segundo componente é o Político, com o poder da voz, capacidade de mobilizar pessoas. A Solidariedade entre diretoras

e professoras, com ajuda mútua, compartilhando dificuldades, buscando soluções para os problemas do cotidiano da escola. O componente da Audácia refletindo-se na coragem, determinação de deixar suas famílias na capital e buscar oportunidades de trabalho no interior, alargaram fronteiras geográficas e simbólicas. A Criatividade, mostrando a iniciativa de criar, angariar recursos, sustentar-se com salários exíguos. O componente da Autoestima refletido na confiança na capacidade de administrar uma escola. O Poder Intelectual com capacidade de planejar e executar ações educativas, domínio da escrita e da capacidade de argumentar. O último componente é a Autonomia para poder realizar escolhas.

Por outro lado, entendo, também, que o empoderamento feminino foi limitado em decorrência de alguns elementos que estão no cerne da sociedade patriarcal: o casamento e a maternidade como destinos femininos. Ademais, outros componentes do mundo privado, como o cuidado do outro, enquanto tarefa exclusiva das mulheres. Esses componentes limitadores levam-me a inferir que as diretoras apresentam vestígios de empoderamento em sua trajetória profissional.



## FONTES

### ARQUIVOS CONSULTADOS

A/A – Arquivo da Autora

APEM – Arquivo Público do Estado do Maranhão

### DECRETOS, MENSAGENS

Índice cronológico da coleção de Leis e Decretos do Estado do Maranhão (1936-1958).

MARANHÃO. Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013.

Mensagens dos Governadores à Assembleia Legislativa (1940-1970).

### CORRESPONDÊNCIAS

Cartas enviadas por professoras ao Inspetor de Instrução Pública do Estado do Maranhão. São Luís: APEM, 1907.

Carta enviada ao prefeito de Caxias João Guilherme de Abreu, prefeito de Caxias, de autoria de Brigida Lago, Caxias, MA. São Luís: APEM, 1931.

### ENTREVISTAS

Maria do Socorro Leite Sampaio. Presidente Vargas, 16 de fevereiro de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Maria do Nascimento Ferreira Abreu. São Luís, 5 de março de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Maria da Graça Silva Sousa. Timbiras, 6 de março de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Eleodória Jacinta Cantanhêde. Axixá. 19 de março de 2017. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Eliete Monteiro Lima. São Luís, 16 de agosto de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Eladir Lourdes Ferreira Pereira. São Luís, 31 de outubro de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Maria da Graça da Silva Januário. São Luís, 16 de abril de 2017. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Ivone Campos Matos. São Luís, 31 de maio de 2017. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Maria das Graças Costa Diniz. Paulino Neves, 2 de junho de 2017. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Diomar das Graças Motta, 10 de setembro de 2018. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALZHEIMER. **O que é Alzheimer**. 2017. Disponível em: <<http://abraz.org.br/web/sobre-alzheimer/o-que-e-alzheimer/>>. Acesso em 24 jul. 2017.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BENN, A.E. **Dicionário de administração**: Padronização de definições e conceitos da terminologia no campo da administração de pessoal. Rio de Janeiro: Missão Norte-Americana de Cooperação Econômica e Técnica no Brasil (USAID), 1964.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALBUQUERQUE, Selma Romana de. **A mulher professora e o ensino primário do Estado do Maranhão na década de 1960**. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís: PPG Edu/UFMA, 2012.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, José. Curso gratuito: Icatu 400 anos, resgatando minha identidade histórica. **História**. Icatu, 2014.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. “A revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto. **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Editora da UFSC, São Paulo: Cortez, 2002.

AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes. Apresentação. In: AMADO, Janaina; FERREIRA, Marieta de Moraes (coord). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

ANDRADE, Narcisa Veloso. **Administração em educação**. Rio de Janeiro: Livros técnicos, 1979

APEM. Arquivo Público do Estado do Maranhão. **Índice cronológico da coleção de Leis e Decretos do Estado do Maranhão (1936-1958)**. São Luís: APEM, 2011.

ARAÚJO, Marta Maria de. A produção em história da educação das Regiões Nordeste e Norte o estado do conhecimento (1982-2003). In: GONDRA, José Gonçalves (org.). **Pesquisa em história da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARAÚJO, Roza da Silva. **Carta ao Ilmo. Sr. Dr. Inspector da Instrução Pública**. Miritiba, 5 jun. 1907. São Luís: APEM, 1907.

AULETE, Caldas. **Novíssimo dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lixikon, 2011.

AZEVEDO, Benedita Silva. **Olhei a vida de perto**. Anozilda dos Santos Fonseca. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação Editora, 2011.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 23-80.

BADINTER, Elisabeth. **Rumo equivocado**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BAIXAR MAPAS. **Mapa de mesorregiões do Maranhão**. 2017. Disponível em: <<http://www.baixamapas.com.br/mapa-de-mesorregioes-do-maranhao/>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

BARROS, Eugênio. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. São Luís: APEM, 1952.

\_\_\_\_\_. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. São Luís: APEM, 1954.

BARROS, José D'Assunção. História comparada: um novo modo de ver e fazer a história. **Revista de História Comparada**, v. 1, n. 1, jun. 2007.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitoral/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: volume II, século XIX. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 34-51.

BELLO, Newton. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. São Luís: APEM, 1962.

\_\_\_\_\_. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. São Luís: APEM, 1965.

BELLO, Ruy de Ayres. **Princípios e normas de administração escolar**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1969.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. v. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, Obras escolhidas, v.1, 2012

BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 693-734.

\_\_\_\_\_. **Esboço de Auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 33-38.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Campinas: Papiрус, 1996.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BUZAR, Benedito. O desaparecimento do Gomes de Sousa. O Estado do Maranhão. **Blog do Buzar**. 2012. Disponível em: <<http://www.blogsoestado.com/buzar/2012/04/17/o-desaparecimento-do-gomes-de-sousa/>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

CAMARÃO, Felipe. A escola digna (de) Sotero dos Reis. Governo do Maranhão. **Secretaria de Educação**. 6/07/2018. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/a-escola-digna-de-sotero-dos-reis/>>. Acesso em: 27 set. 2018.

CAMPOS, Humberto de. **Memórias**. São Paulo: Opus Editora LTDA, 1983.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CARDOSO, Manoel Frazão. **O Maranhão por dentro**. São Luís: LITHOGRAF, 2001.

CASTRO, César Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velázquez. Educação e instrução nas Províncias do Maranhão e Piauí. In: GONDRA, José Gonçalves; SCHNEIDER, Omar (orgs.). **Educação e instrução nas províncias e na corte imperial**. Vitória: EDUFES, 2011.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação docente. In: CATANI, Denice Barbara; Cyintia Pereira de Sousa (orgs). In: **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 23-30.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. v. 2. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1988.

\_\_\_\_\_. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

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

\_\_\_\_\_. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: UNESP, 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Teoria Geral da Administração**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

CORREIA, Raymunda Argemira. **Carta ao Ilmo. Sr. Dr. Inspector da Instrução Pública**. Miritiba, 18 mar. 1907. São Luís: APEM, 1907a.

\_\_\_\_\_. **Carta ao Ilmo. Sr. Dr. Inspector da Instrução Pública.**  
Miritiba, 16 maio 1907. São Luís: APEM, 1907b.

COSTA, Ana Alice. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres.** [19--?]. Disponível em:  
<[http://www.agende.org.br/docs/File/dados\\_pesquisas/feminismo/Empoderamento%20-%20Ana%20Alice.pdf](http://www.agende.org.br/docs/File/dados_pesquisas/feminismo/Empoderamento%20-%20Ana%20Alice.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2008.

DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América latina.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DINIZ, Diana Costa. **A pesquisa como princípio formativo na Universidade Federal do Maranhão.** 2009. 180f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Luís: PPG Edu/UFMA, 2009.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **As mulheres e a história.** Lisboa Códex – Portugal: Publicações Dom Quixote, 1993.

ESCOL.AS. **Ui Estado do Mato Grosso.** 2018. Disponível em: <<https://www.escol.as/33406-ui-estado-do-mato-grosso>>. Acesso em: 27 out. 2018.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia: um vínculo re-significado.** Salvador: Helvécia, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918).** Uberlândia: EDUFU, 2014.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

FEITOSA, Antonio Cordeiro; TROVÃO, José Ribamar. **Atlas escolar do Maranhão: espaço geo-histórico e cultural.** João Pessoa: Editora Grafset, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História oral: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos domínios da história.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p.169-186.

FGV. Fundação Getúlio Vargas. Alfredo Salim Duailibe. **CPODC**, s.d. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/alfredo-salim-duailibe>>. Acesso em: 27 out. 2018.



FONTOURA, Amaral. **Fundamentos de Educação**: princípios psicológicos e sociais: elementos de Didática e Administração Escolar. Rio de Janeiro: Gráfia Editôra Aurora, 1957.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História e gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOOGLE MAPS. **Mapa de Tutoia - MA**. 2018. Disponível em:

<[https://www.google.com.br/maps/vt/data=GkNJCOrhxKw8bbo4xRkjSYNV4uFJK20Vm8kY0\\_E2ESAJO-xDs95B5W7i0qAgbg0dVjYvE-3d9OsBy9QTr30JwefvNpsELhvWxJvv36RnbSe\\_w06EWoHY\\_okUar4eaMPO-GDM5AGjbV9490Y0x91WS\\_Bhzv\\_UR1sOlkF-hW6vUL6KQWqHSDMbaQUuF4PwCbXnMqtODRdb-fr1TQJ-ogWeNvCgB1mZaU2sg](https://www.google.com.br/maps/vt/data=GkNJCOrhxKw8bbo4xRkjSYNV4uFJK20Vm8kY0_E2ESAJO-xDs95B5W7i0qAgbg0dVjYvE-3d9OsBy9QTr30JwefvNpsELhvWxJvv36RnbSe_w06EWoHY_okUar4eaMPO-GDM5AGjbV9490Y0x91WS_Bhzv_UR1sOlkF-hW6vUL6KQWqHSDMbaQUuF4PwCbXnMqtODRdb-fr1TQJ-ogWeNvCgB1mZaU2sg)>. Acesso em: 27 out. 2018.

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

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

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

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão Político-Administrativa**. 2016. Disponível em: <<http://www.ngb.ibge.gov.br/Default.aspx?pagina=divisao>>. Acesso em: 16 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Maranhão**. 2017a. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&coduf=21&search=maranhao>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Biblioteca**. 2017b. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

IMESC. Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos. **Maranhão em mapas**. 2018. Disponível em: <<http://imesc.ma.gov.br/maranhaoemmapas/Home>>. Acesso em: 08 out. 2018.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução: Gisele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p.9-44, jan./jun. 2001.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e governamentalidade (neo) liberal**: da administração à gestão educacional. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

LACERDA, Beatriz Pires de. **Administração escolar**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LAGO, Brigida Rosa do. **Carta ao Ilm. Sr. João Guilherme de Abreu, M. D. Prefeito desta cidade**. Caxias, 23 set. 1931. São Luís: APEM, 1931.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

LEÓN, Magdalena. Empoderamento: relaciones de las mujeres con el poder. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 191-205, maio/ago. 2000.

LEÓN, Vicki. **Mulheres audaciosas da antiguidade**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

LIMA, Carlos de. **História do Maranhão**. São Luís: Instituto Geia, 2010.

LISBOA, Teresa Kleba. **Gênero, classe e etnia: trajetórias de vida de mulheres migrantes**. Florianópolis: Ed. da UFSC; Chapecó: Argos, 2003.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Organização e administração escolar: curso básico**. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: INL, 1976.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del (org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 443-481.

MACHADO, Francisca de Sousa. **Carta ao Ilmo. Sr. Dr. Inspector da Instrução Pública do Estado do Maranhão**. Caxias, 6 jul. 1907. São Luís: APEM, 1907.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?** 2015. 240f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Piauí. Programa de Pós-Graduação em Educação. Teresina, PPG, UFMA, 2015.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARANHÃO. **Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013**. Diário Oficial do Estado. Disponível em: <<http://sinproesemma.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Estatuto-do-Educador-Lei-9860-Diario-Oficial-1-julho-2013.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Imaculada Conceição**. Icatu, 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Maranhão Sobrinho**. Timbiras, 2015a.

\_\_\_\_\_. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Senador Vitorino Freire**. Presidente Juscelino, 2015b.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MARINHO, Iasmin da Costa. **Administração escolar no Brasil (1935-1968): um campo em construção**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, 2014.

MEIRELES, Mário. **História do Maranhão**. Imperatriz: Ética, 2008.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. **Formação de professores: o Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós Graduação em Educação. Campinas: PPPG/ Edu. UNICAMP, 2009.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Direção de grupos escolares – análise de atividades de diretores**. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1972.

MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres**. São Paulo: Escala, 2006.

MONARCHA, Carlos. **Laurenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MOTTA, Diomar das Graças. Os reflexos da Escola Nova no Maranhão. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

\_\_\_\_\_. **As mulheres professoras na política educacional do Maranhão**. São Luís: Imprensa Universitária/UFMA, 2003.

\_\_\_\_\_. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 141-152.

MOTTA, Diomar das Graças; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. O Maranhão e a reconstrução educacional (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília: INEP, 2006, p. 227-249

MOTTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In.: ARAÚJO, José Carlos Souza et al. **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 299-306.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional do Livro Escolar, 1974.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000. p.11-30.

NUNES, Clarice. História da Educação e comparação: algumas interrogações. In: SBHE (org.). **Educação no Brasil: História e historiografia**. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 53-98.

OAKLEY, Peter; CLAYTON, Andrew. **Monitoramento e avaliação do empoderamento (“empowerment”)**. São Paulo: Instituto Polis, 2003.

OLIVEIRA, Laodicéia Soares de. “Teto de vidro”: relações de gênero, relações de poder e empoderamento de mulheres na Polícia Militar. Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas. Salvador: 2012.

**OXFORD**. The oxford dictionary and thesaurus american edition. New York: Oxford University Press. Inc, 1996.

PEREIRA, Maria Rosidalva da Silva; CORONEL, Daniel Arruda. A industrialização no Estado do Maranhão: uma análise do Plano Estratégico de Desenvolvimento Industrial. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS: o desenvolvimento da crise capitalista e a atualização das lutas contra a exploração, a dominação e a humilhação, 6. **Anais...**, São Luís, 2013.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. **Mulheres públicas**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PINTO, Andrea Agnes. Ruy de Ayres Bello e suas contribuições para a historiografia educacional brasileira. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UCG, 2011 Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais\\_vi\\_cbhe/conteudo/res/trab\\_569.ht](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/res/trab_569.ht)>. Acesso em: 6 jan. 2016.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

PINTO, Maria Núbia Bonfim. **Do velho ao novo: política e educação no Maranhão**. 1982. 169f. Tese (Mestrado). Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Estudos Avançados em Educação. Rio de Janeiro: Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, 1982.

PORTAL PRESIDENTE VARGAS. **Fundação**. 2017. Disponível em: <<http://presidentevargas.ma.gov.br>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

REIS, José Ribamar dos. **Perfil do Maranhão – 1979**. São Luís, 1980.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 1986.

\_\_\_\_\_. Introdução à administração escolar (alguns pontos de vista). **Cadernos de Administração Escolar**. Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1965, n.2.

RICOUER, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Fernanda Lopes. **A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na Escola Normal pública em São Luís (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. São Luís: PPPG Edu/UFMA, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana (1889-1899)**. Imperatriz: Ética, 2008.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Líber Livro, 2007.

SANTOS, Theobaldo Miranda. **Noções de administração escolar**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1966.

SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias; SANTOS, Jarina Serra. O Grupo Escolar Gomes de Sousa: um lugar de referência na educação de Itapecuru Mirim (Maranhão). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: Invenção, tradição e escritas da história da educação no Brasil, 6. **Anais...** Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011

SARNEY, José. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. São Luís: APEM, 1966.

\_\_\_\_\_. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. São Luís: APEM, 1967.

\_\_\_\_\_. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. São Luís: APEM, 1970.

SAVIANI, Dermeval. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da (Org.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p.11-55.

\_\_\_\_\_. História das mulheres. In: Burke, Peter. (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p.39-62.

SCHELBAUER, Anaete Regina. O método intuitivo e lições de coisas no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XIX**. vol. II. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 132-149.

SECRETARIA DE ESTADO DA CULTURA. **Divisões regionais do Maranhão**. Disponível em: <<http://www.cultura.ma.gov.br/portal/pec/regioes.php>>. Acesso em: 27 maio 2017.

SILVA, Alcione Leite. A pesquisa como prática de cuidado na emancipação da mulher. In: SILVA, Alcione Leite; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (orgs). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p. 105-118.

SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão**. São Luís: Editora UEMA, 2015.



SILVA, Leandro Ribeiro. **Os ciclos desenvolvimentistas brasileiros (1930-2010): do nacional desenvolvimentismo ao novo desenvolvimentismo**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2013.

SOUZA, Francisca Custodia. **Carta ao Exmo. Sr. Dr. Inspector da Instrução Pública do Estado do Maranhão**. Caxias, 16 ago. 1907. São Luís: APEM, 1907.

SOUZA, José Edimar de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Leopoldo: PPG, 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21-56.

SOUZA, Thereza de Jesus. **Carta ao Ilmo. Sr. Doutor Inspector da Instrução Pública no Estado do Maranhão**. Santo Antônio de Balsas, 28 jun. 1907. São Luís: APEM, 1907.

STROMQUIST, Nelly. La búsqueda del empoderamiento: em qué puede contribuir el campo de la educación. In: LEÓN, Magdalena (Comp.) **Poder y empoderamiento de las mujeres**. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo y UN Facultad de Ciencias Humanas, 1997.

TADEI, Grescielly B. da Silva. **A Psicologia da Educação nos manuais didáticos de Afro do Amaral Fontoura (Paraná 1950-1970)**. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá: PPG, 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 19-34, maio/jun./ago. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. A administração pública brasileira e a educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, nº 212, p. 23-37, jan/abr, 2005.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOURINHO, Mary Angélica Costa. **As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão: entre o discurso da ordem e a subversão das práticas**. 2008, 188 folhas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Maranhão. Curso de Mestrado em Educação. São Luís: UFMA, 2008.

U. I. SOTERO DOS REIS. **Histórico da escola**. 2009. Disponível em: <<http://uisoterodosreis.blogspot.com/2009/07/historico-da-escola.html>>. Acesso em: 27 out. 2018.

VALOURA, Leila de Castro. Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador. **Scribd**. 2006. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/188132164/Paulo-Freire-e-o-Conceito-de-Empoderamento>>. Acesso em: 15 out. 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da educação**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. História política e história da educação. In: FONSECA, Thais Nívia de Lima. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-73.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a História**. Brasília: Editora UNB, 1982.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2006a.

\_\_\_\_\_. In: YAZBECK, Dalva Carolina; ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. **Cultura e história da educação: intelectuais, legislação, cultura escolar e imprensa**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009. p. 103-114.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, ano 11, n.22, p.271-292, jul./dez. 2011.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Revisão de literatura

### Quadro 1 – Teses para o descritor Grupo Escolar

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
História da Alfabetização de Ituiutaba: vivências no Grupo Escolar Governador Clóvis Salgado	2011	Tânia Rezende Silvestre Cunha	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Sônia Maria dos Santos
Em nome da República: escolas e tradições modernas	2011	Keila Cruz Moreira	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Marlúcia Menezes de Paiva
Trilhas na construção de versões históricas sobre um grupo escolar	2011	Luzia Aparecida de Souza	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Antônio Vicente Marafioti Garnica
Grupo Escolar Vidal de Negreiros (GEVN). Cuité na Paraíba	2012	Eliane de Moura Silva	Universidade Federal da Bahia – UFBA	Carmen Lúcia Guimarães de Matos

Fonte: A autora, 2017.

### Quadro 2 – Dissertações para o descritor Grupo Escolar

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
História do Grupo Escolar Professor Maciel a partir das memórias de suas professoras (1956 a 1971)	2011	Enoque Bernardo da Silva	Universidade Federal da Paraíba – UFPB	Antônio Carlos Ferreira Pinheiro
Das Escolas Isoladas ao Grupo Escolar: a instrução pública primária em Mariana – MG (1889-1915)	2011	Lívia Carolina Vieira	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar	Marisa Bittar
Cultura escolar: a institucionalização do ensino primário no sul do antigo Mato Grosso. O Grupo Escolar Tenente aviador Antônio João em Caarapó/MS (1950-1974)	2011	Juliana da Silva Monteiro	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Ana Paula Gomes Mancini
Grupo Escolar Esperidião Marques: Uma contribuição para os estudos das Instituições Escolares em Mato Grosso – 1910-1947	2011	Adriane Cistina Silva	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Maria do Carmo Brazil
Em nome de Deus e da elite: dispositivos para a distinção no Grupo Escolar Bom Pastor (1947-1961)	2011	Odimar Lorenset	Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC	Celso João Carminati
A interferência do regime militar e religiosa no processo pedagógico do Grupo Escolar Elpídio Barbosa	2011	João Ademir Cancilier	Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC	Paulino Eidt
O Grupo Escolar Lauro Sodré em face da política de expansão do sistema escolar no estado do Pará: institucionalização, organização curricular e trabalho docente (1968-2008)	2011	Renato Pinheiro da Costa	Universidade Federal do Pará – UFPA	Paulo Sérgio de Almeida Corrêa

Grupo Escolar Mendes Gonçalves: vicissitudes no processo de escolarização republicana na fronteira Brasil-Paraguai (1889-1931)	2011	Marcio Bogaz Trevizan	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Maria do Carmo Brazil
Um dia belo, no outro esquecido: a história do Grupo Escolar Coronel Flaminio Ferreira – Limeira: SP (1901-1930)	2011	Alessandra de Sousa dos Santos	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	Mara Regina Martins Jacomeli
A institucionalização dos grupos escolares maranhenses (1903-1920)	2011	Diana Rocha da Silva	Universidade Federal do Maranhão – UFMA	César Augusto Castro
Ecossistema do progresso: a trajetória do grupo escolar Domício da Gama na cidade de Maricá na década de 1950	2012	Milena de Melo Silva	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ	Sônia câmara
Grupo Escolar Duque de Caxias festas escolares: uma celebração de múltiplos significados –1949-1962	2012	Sebastião Alves Maia	Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN	Marlúcia Menezes de Paiva
Fragmentos do mosaico escola-cidade-nação: moralidades no grupo escolar “João dos Santos” (1930-1946)	2012	Adélia Carolina Bassi	Universidade Federal de São João Del-Rei –UFSJ	Christianni Cardoso Morais
Grupo escolar em Minas Gerais: análise da legislação na Primeira República (1906 1924)	2012	Sandra Maria de Oliveira	Universidade Federal de Uberlândia – UFU	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
A passagem da memória do Grupo Rhodia para a Escola Estadual Francisco Alvares: 1951-1971: organizar o arquivo, construir um espaço de memória	2012	Arminda Maria Prado	Universidade Estadual de Campinas – Unicamp	Maria Cristina Menezes

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 3 – Tese para o descritor Administração Escolar**

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
Desenvolvimento e governamentalidade (neo)liberal: da administração à gestão educacional	2011	Viviane Klaus	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Alfredo José da Veiga-Neto

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 4 - Dissertações para o descritor Administração Escolar**

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória	2012	Marívia Pépetua Sampaio Souza	Universidade de São Paulo – USP	Vítor Henrique Paro
Participação das Instituições (Conselho de Escola e APM) no processo de administração/gestão democrática dos recursos financeiros nas Escolas Técnicas da Micro Região de Campinas – SP	2012	José Vicente Gonçalves	Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL	Renato Kraide Soffner
A Gestão Escolar e o Paradigma Multidimensional da Administração da Educação	2012	Clebson Pereira Arruda	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás	Paulo Roberto Veloso Ventura

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 5 – Dissertações para o descritor Diretor(a)**

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
A re-configuração das atribuições do diretor escolar com a instauração do regime de gestão democrática da escola	2011	Maraisa Priscila Samuel da Silva	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Cândido Giraldez Vieitez.
Diretor de escola: novos desafios, novas funções	2012	Helena Cardoso Ribeiro	Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	Beatriz de Bastos Teixeira
O que representa a formação para o trabalho de bons diretores	2011	Mariana de Paula Leite	Universidade Católica de Petrópolis – UCP	Menga Lüdke
As exigências da performatividade e seus impactos na identidade dos diretores escolares no município de Contagem	2011	Marcos Welington de Lima	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Lívia Maria Fraga Vieira
Eleição Direta para Diretor Escolar: desafio à Democratização da Gestão	2012	Lucenil da Rocha Pereira	Universidade Federal do Pará – UFPA	Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Gestão democrática do ensino público: narrativas sobre a escolha do diretor e a constituição do conselho escolar na autonomia da escola	2012	José Adilson Santos Antunes	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Jorge Luiz da Cunha
Gestão democrática: um estudo a partir das representações sociais das diretoras das escolas públicas municipais de São Leopoldo – RS	2011	Helena Cláudia Soares Achilles	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	Rosane Maria Kreuzburg Molina
Formação para diretor escolar da educação básica: o programa nacional escola de gestores no estado do Paraná	2011	Marilza Aparecida Pereira Teixeira	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Ângelo Ricardo de Souza
Conselhos Escolares na Educação Infantil: a experiência de Curitiba sob o olhar das diretoras	2013	Cíntia Caldonazo Wendler	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Ângelo Ricardo de Souza

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 6 – Teses para o descritor Diretor(a)**

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
O diretor e as avaliações praticadas na escola	2012	Erisevelton Silva Lima	Universidade de Brasília – UnB	Benigna Freitas Villas Boas
Regulação Educativa: o uso dos resultados de proficiência das avaliações do PROEB por diretores escolares em Minas Gerais	2011	Maria Juliana de Almeida e Silva	Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG	Dalila Andrade de Oliveira

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 7 - Revista Brasileira de História da Educação – RBHE. Descritor: Grupo Escolar**

Ano	Título	Autor(a)
2007 v. 7	O avesso das normas: indolentes, vadios, imprudentes e outros tipos escolares	André Paulilo

n. 3		
2008 v. 8 n. 3	Das escolas mistas industriais ao grupo escolar: a educação do operário viabilizada na Companhia Taubaté Industrial (CTI) e divulgada pelo CTI Jornal (1937-1941)	Mauro Castilho Gonçalves
2010 v. 10 n. 1	O olhar comparativo: Estevão de Oliveira e os grupos escolares em Minas, no Rio e em São Paulo	Carla Simone Chamon, Luciano Mendes de Faria Filho
2010 v. 10 n. 2	Inspeção escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional (1912-1914)	Geisa Magela Veloso

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 8 - Cadernos de História da Educação. Descritor: Grupo Escolar**

Ano	Título	Autor(a)
2003 n. 2	A instrução pública primária no interior das Geraes: o Grupo escolar de Villa Platina como conquista da Re(s)pública.	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Elizabeth Farias da Silva
2003 n. 2	Formando os bons trabalhadores: os primeiros grupos escolares em Juiz de Fora, Minas Gerais.	Dalva Carolina de Mensezes Yazbeck
2003 n. 2	As singularidades do grupo escolar Júlio Bueno Brandão no processo de construção da modernidade (Uberabinha – MG, 1915-1929)	Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, Carlos Henrique de Carvalho
2004 n. 3	A expressão da modernidade pedagógica em pelotas: a criação do Grupo Escolar Joaquim Assumpção	Eliane Peres, Aliana Cardoso
2004 n. 3	Grupo Escolar de Sabará: uma história em construção (1907-1940)	Francisca Maciel, Tarcisio Mauro Vago, Fernanda Cristina Campos da Rocha
2008 n. 7	Os grupos escolares mineiros como lugar de disciplina e higienização dos corpos	Sarah Jane Alves Durães, Fátima Rita Santana Aguiar
2010 v. 9 n. 2	História do Grupo Escolar Coronel Carneiro, Uberlândia – MG (1946-1971)	Sandra Cristina Fagundes de Lima
2011 v. 10 n.1	A história oral de professoras primárias (1930-1950)	Rosa Maria de Sousa Martins, Sônia Maria dos Santos
2012 v. 11 n. 1	Sala de aula à sombra da magnólia: precariedade da escolarização pública em Ituiutaba, Minas Gerais (1940-1960)	Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, Elizabeth Farias da Silva
2012 v. 11 n. 2	A geometria dos grupos escolares: matemática e pedagogia na produção de um saber escolar	Maria Célia Leme da Silva, Wagner Rodrigues Valente
2012 v. 11 n. 2	Grupos escolares em Minas Gerais: um estudo de caráter regional e demográfico sobre a Primeira República	José Carlos Souza Araújo
2013 v. 12 n. 2	O Grupo Escolar Silveira Brum e o processo de organização do ensino público primário em Muriaé/MG (1912-1930)	Thalita Moreira Cabral, Denilson Santos de Azevedo

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 9 – História da Educação – ASPHE. Descritor: Grupo Escolar**

Ano	Título	Autor(a)
2009 v. 13 n. 29	Grupo Escolar e produção do sujeito moderno: um estudo sobre o currículo e a cultura escolar dos primeiros grupos escolares catarinenses (1911-1935)	Gladys Mary Ghizoni Teive



2014 v. 18 n. 44	Alguns elementos da história da educação matemática no estado de Santa Catarina, Brasil, no século 20: a aritmética nos grupos escolares	David Antonio da Costa
2015 v. 19 n. 46	A invisibilidade dos problemas de percurso dos alunos: dos registros escolares à fabricação das estatísticas educacionais oficiais (Minas Gerais, 1907-1917)	Sandra Maria Caldeira-Machado, Fernanda Cristina Campos da Rocha

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 10 – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Descritor: Administração Escolar**

Ano	Título
2007 v. 23 n. 3	Estudos de administração escolar na Cadeira de Administração Escolar da USP – FFCL entre 1951 e 1970
2007 v. 23 n. 3	A teoria de administração escolar de Querino Ribeiro
2007 n. 1 v. 23	Teoria de Administração Escolar em Querino Ribeiro e Lourenço Filho: raízes e processos de constituição de modelos teóricos
2008 v. 24 n. 1	As publicações da ANPAE e a trajetória do conhecimento em administração da educação no Brasil
2009 v. 25 n. 2	Escola de Gestores: política de formação em gestão escolar
2009 v. 25 n. 3	Problemas centrais da gestão na escola pública e sua incidência na prática cotidiana segundo os gestores

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 11 - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Descritor: Diretor**

Ano	Título	Autor(a)
2015 v. 31 n. 1	Formação continuada de diretores escolares: uma experiência fundamentada na pesquisa ação colaborativa	Yoshie Ussami Ferrari Leite, Vanda Moreira Machado Lima
2014 v. 30 n. 3	Concurso público para diretor de escola no estado de São Paulo: expectativas dos órgãos centrais do ensino e as percepções de diretores concursados	Viviane Fernanda Hojas
2014 v. 30 n. 2	A gestão educacional no Brasil: os legados da ditadura	Ângelo Ricardo de Souza, Taís Moura Tavares
2012 v. 28 n. 1	Perfil de liderança do diretor de escola em Portugal: modos de atuação e estratégias de regulação da cultura organizacional	Nuno Carrola Ferreira, Leonor Lima Torres
2012 v. 28 n. 2	Um estudo multivariado do perfil do diretor das escolas públicas de Itabaiana – SE	Sérgio Conceição, Juliano Parente
2011 v. 27 n. 2	Índice de exclusão social: um estudo sobre os aspectos socioeconômicos e educacionais de Mococa, São Paulo	Darlan Macedo Delgado, Maria Betânia Darcie Pessoa
2010 v. 26 n. 3	O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005)	Graziela Zambão Abdian Maia, Aline Manfio

2009 v. 25 n. 1	Gestão da educação e dialogicidade problematizadora	Paschoal Quaglio
2009 v. 25 n. 1	Democratização da gestão e atuação do diretor de escola municipal	Marisa Schneckenberg
2002 v. 18 n. 1	O diretor de escola: análise crítica e reflexões sobre atuação e formação	Clóvis Roberto dos Santos
2001 v. 17 n. 2	Novos tempos, novas designações e demandas: diretor, administrador ou gestor escolar	Flávia Obino Correa Werle

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 12 – Revista História da Educação. Descritor: Diretor (13). Descritor: Diretora (2)**

Ano	Título	Autor(a)
2016 v. 20 n. 48	O ensino dos jesuítas na Universidade de Évora: uma leitura dos primeiros estatutos	Francisco António Lourenço Vaz, Portugal
2004 v. 8 n. 16	Múltiplos itinerários de um lente e diretor do Ginásio Paranaense	Serlei Maria Fischer Ranzi, Maclóvia Corrêa da Silva
2003 v. 7 n. 13	Ferdinand Buisson (1841-1932), educador e pacifista: as influências libertárias de James Guillaume e Paul Rodin	Martine Brunet, Tradução Maria Helena Câmara Bastos
2013 v. 13 n. 41	<i>La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930): Julio R. Rodríguez</i>	Julio J. Rodriguez Paola Dogliotti Moro
2011 v. 15 n. 33	<i>Más allá del espasmo del presente: la escuela como memoria - Beyond the spasm of this: school as a memory</i>	Agustín Escolano Benito
2002 v. 6 n. 2	A profissão docente entre história e memória: uma pesquisa em um instituto francês de formação de professores	Pierre Caspard
2004 v. 8 n. 15	<i>La educación moral femenina según la revista El Magisterio Nacional</i>	Hugo Arturo Cardoso Vargas
2000 v. 4 n. 8	Algumas indagações sobre o silêncio em torno da 6ª Conferência Nacional de Educação	Maria Juraci Maia Cavalcanti
2000 v. 4 n. 7	Um projecto de jornalismo pedagógico luso-brasileiro no século XIX (1857-1858)	Rogério Fernandes
2006 v. 10 n. 19	Igreja, religião e ensino elementar antes das leis de laicização europeias: um reexame crítico de suas relações	Pierre Caspard,
2007 v. 11 n. 22	Criação e reinvenção dos liceus: 1802-1902	Philippe Savoie
2009 v. 13 n. 28	A historiografia francesa da educação em um contexto memorialístico: reflexões sobre algumas problemáticas evoluções	Pierre Caspard,
2011 v. 15	A escola, a família e o Estado: uma aproximação histórica de suas relações.	Pierre Caspard,

n. 34		
2005 v. 9 n. 17	Universidades abertas da terceira idade	Lucy Gomes
2011 v. 15 n. 34	<i>Desarrollo de la educación parvularia en Chile</i>	Jaime Caiceo

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 13 - Cadernos de História da Educação. Descritor: Diretor**

Ano	Título	Autor(a)
2012 v. 1 n. 11	Os inspetores e a produção da cultura escolar de fiscal da escola a orientador do ensino primário mineiro	Irlen Antônio Gonçalves, Vera Lúcia Nogueira

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 14 - Revista Brasileira de História da Educação. Descritor: Diretor**

Ano	Título	Autor(a)
2013 v. 13 n. 2	O conceito de “transferência educacional” na história da educação comparada: continuidades e rupturas	Jason Beech, Rafaela Silva Rabelo
2001 v. 1 n. 2	A educação brasileira e a sua periodização	Laerte Ramos de Carvalho
2001 v. 1 n. 1	A Cultura Escolar como Objeto Histórico	Dominique Julia
2014 v. 14 n. 2	A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história	Regina Helena de Freitas Campos, Maria Cristina Soares de Gouveia, Paula Cristina David Guimarães
2001 v. 1 n. 1	<i>La Educación Histórica del Deseo</i>	Agustín Escolano Benito
2001 v. 1 n. 1	A ideia de Europa no Período Fascista análise de um livro de história da pedagogia	Giovanni Genovesi
2010 n. 2 v. 10	Inspeção escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional (1912-1914)	Geisa Magela Veloso

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 15 - Revista Brasileira de História da Educação. Descritor: Diretora**

Ano	Título	Autor(a)
2015 v. 15 n. 1	A trilogia "Arithmetica" de Antônio Bandeira Trajano: um projeto inovador e modernizador para ensinar Aritmética	Ilka Miglio de Mesquita, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Marcus Aldenison de Oliveira

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 16 – Tese para o descritor Empoderamento Feminino**

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
Quem disse que não é coisa de guria? Provocações acerca das relações de gênero no ensino técnico	2014	Edson Carpes Camargo	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos	Edla Eggert

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 17 – Dissertações para o descritor Empoderamento Feminino**

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
Aprendendo a ser mulher: contribuições de uma educação holística por meio dos círculos femininos tenda da terra e tenda da lua	2014	Luciene Geiger	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS	Claus Dieter Stobaus
Jornal o Albor e a produção/disseminação de feminilidades na imprensa lagunense: 1901-1930 Tubarão	2014	Fabricia Machado Fernandes	Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL	Tania Mara Cruz
A escola normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do colégio nossa senhora auxiliadora (1946-1961)	2014	Fernanda Ros Ortiz	Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS	Jacira Helena do Valle Pereira
É preciso ter coragem! Um estudo das narrativas de mulheres na política.	2014	Darcia Amaro Avila	Universidade Federal do Rio Grande – FURG	Paula Regina Costa Ribeiro
O movimento de mulheres camponesas (MMC) e os cursos de licenciatura em pedagogia: investigando as possibilidades de intercâmbio e diálogo no âmbito das práticas educativas	2014	Monica Maria Tourinho	Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNUCHAPECÓ	Mauricio Roberto Da Silva

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 18 – Teses da UFBA para o descritor Empoderamento Feminino**

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
"Teto de Vidro": relações de gênero, relações de poder e empoderamento das mulheres na Polícia Militar	2012	Laudicéia de Oliveira	PPGNEIM/UFBA	Ana Alice Alcântara Costa
Matrizes e matizes das estratégias de inserção dos direitos sexuais e dos direitos reprodutivos engendrados por feministas acadêmicas brasileiras Salvador 2010	2012	Simone Teixeira	PPGNEIM/UFBA	Sílvia Lúcia Ferreira
A Carta que elas escreveram: a participação das mulheres no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988	2012	Saete Maria da Silva	PPGNEIM/UFBA	Ana Alice Alcântara Costa
Outras falas: feminismos na perspectiva de mulheres negras brasileiras	2012	Cláudia Pons Cardoso	PPGNEIM/UFBA	Cecília Maria Bacellar Sandenberg

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 19 – Dissertações da UFBA para o descritor Empoderamento Feminino**

Título	Ano	Autor(a)	Instituição	Orientador(a)
De volta à escola: entre os limites de ser e as possibilidades de viver	2010	Odezina Suzarte	PPGNEIM/UFBA	Cecília Maria Bacellar Sandenberg

Conceição do Coité em “quadrado”: retratos da violência contra as mulheres (1980-1998)	2010	Zuleide da Silva	PPGNEIM/UFBa	Cecília Maria Bacellar Sandenberg
Feminismos em debate: reflexões sobre a organização do movimento de mulheres negras em Salvador (1978- 1997)	2011	Silvana Bispo	PPGNEIM/UFBa	Márcia Macêdo
Hip Hop Feminista? convenções de gênero e feminismos no movimento Hip Hop soteropolitano	2011	Rebeca Sobral Freire	PPGNEIM/UFBa	Alinne de Lima Bonetti

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 20 – Revista de Estudos Feministas. Descritor: Empoderamento Feminino**

Ano	Título	Autor(a)
2001 v. 9 n. 1	Ações e estratégias do CNDM para o “empoderamento” das mulheres	Solange Bentes Jurema
2002 v. 10 n. 2	Armadilhas da nova era: natureza e maternidade no ideário da humanização do parto	Carmen Susana Tornquist
2004 v. 12 n. 1	Poder e igualdade: as relações de gênero entre sindicalistas rurais de Chapecó, Santa Catarina	Valdete Boni
2004 v. 12 n. 2	Negociando o feminismo pop na cultura jovem feminina: um estudo empírico com fãs de grupos femininos	Bettina Fritzsche
2005 v. 13 n. 3	Histórias de resistência de mulheres negras	Stela Nazareth Meneghel, Olga Farina, Silvia Regina Ramão
2012 v. 20 n. 3	Pescadoras: subordinação de gênero e empoderamento	Maria Cristina Manesch, Deis Siqueira, Maria Luzia Miranda Álvares
2012 v. 20 n.12	Cidadania e feminismo no reconhecimento dos direitos humanos das mulheres	Jussara Reis Prá, Léa Epping
2015 v. 20 n. 1	Os desafios de um projeto de prevenção à violência e à criminalidade: o Mulheres da Paz em Santa Luzia/MG	Simone Maria Dos Santos, Andréa Maria Silveira
2016 v. 24 n. 1	Voz da natureza e da mulher na Resex de Canavieiras- Bahia-Brasil: sustentabilidade ambiental e de gênero na perspectiva do ecofeminismo	Jhader Cerqueira do Carmo Carmo et al.
2016 v. 4 n. 2	Desafios da equidade de gênero no século XXI	José Eustáquio Diniz Alves

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 21 – Revista Brasileira de História da Educação. Descritor: Empoderamento**

Ano	Título	Autor(a)
2017 v. 17 n. 2	Professoras e alunos negros no litoral norte do Rio Grande do Sul (meados do século XX): o aprendizado da cor	Rodrigo de Azevedo Weimer

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 22 – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. Descritor: Empoderamento**

Ano	Título	Autor (a)
-----	--------	-----------

2015 v. 31 n. 2	Educação de qualidade e gestão pública: a construção do planejamento de uma secretaria de educação	Dirléia Sarmento et al
-----------------------	--	------------------------

Fonte: A autora, 2017.

**Quadro 23 – Revista Brasileira de História da Educação. Descritor: (des)profissionalização docente, gênero e magistério**

Ano	Título	Autor (a)
2001 v. 1 n. 2	Mestre: profissão professor(a) - processo de profissionalização docente na província mineira no período imperial	Maria Cristina Gouveia
2007 v. 3 n. 7	Dossiê: História da profissão docente no Brasil e em Portugal.	Ana Lúcia Cunha Fernandes, Libânia Xavier e Luís Miguel de Carvalho
2010 v. 2 n. 10	Associação Sul Rio-Grandense de Professores e Associação Católica de Professores: apontamentos sobre a organização do professorado nas décadas de 1930 e 1940	Adriana Duarte Leon, Giana Lange do Amaral

Fonte: A autora, 2018.

**Quadro 24 – Revista História da Educação. Descritor (des) profissionalização docente, gênero e magistério**

Ano	Título	Autor (a)
1998 v. 2 n. 3	Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19	Elomar Antonio Callegado Tambara

Fonte: A autora, 2018.

**Quadro 25 – Cadernos de História da Educação. Descritor: (des)profissionalização docente, gênero e magistério**

Ano	Título	Autor (a)
2011 v. 10 n. 2	As origens da profissão docente na França os professores dos colégios parisienses sob o Antigo Regime em torno de 1660 e 1793	Bores Nogués
2014 v. 13 n. 2	O papel regulatório do Estado de Minas Gerais sobre a profissão docente entre 1920 e 1930	José Carlos Souza Araújo

Fonte: A autora, 2018.

**Quadro 26 - Dissertações para o descritor (des)profissionalização docente, gênero e magistério**

Título	Ano	Autor (a)	Instituição	Orientador(a)
As representações sobre a formação e profissionalização docente de professores (as)		Lidiane Estevam Lima Marujo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
A construção da carreira docente no sistema municipal de ensino de Rio Claro: profissionalização e valorização profissional	2015	Jeferson Mello De Souza	Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Rio Claro	Jocy Mary Adam De Paula e Silva
O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica, e associativismo dos professores públicos primários de Minas Gerais (1871-1911)	2011	Eliana de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	
Trajetórias de formação e profissionalização de egressos do CEFAM de São Miguel Paulista	2008	Diego Moreira	Pontificia Universidade Católica de São Paulo	
O Processo de construção da	2006	Andrea Carla	Universidade Federal	

profissão docente: estratégias do professor debutante na carreira do Magistério		Pereira Campos Cunha	do Rio Grande do Norte	
---	--	----------------------	------------------------	--

Fonte: A autora, 2018.

**Quadro 27 – Teses para o descritor (des)profissionalização docente, gênero e magistério**

Título	Ano	Autor (a)	Instituição	Orientador (a)
Profissionalização do magistério: a construção da condição laboral do professor primário no Rio de Janeiro (1854-1926)	2016	Renata dos Santos Soares	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Ana Waleska Pollo Campos Mendonça
Trabalho docente, formação e profissionalização: o que nos revela o cotidiano do professor	2005	Tania Cristina Meira Garcia	Universidade Federal do Ceará	
A profissionalização docente em questão	2005	Dalva Rachel Coelho Nascimento	Universidade Metodista de Piracicaba	
Lições de professoras do magistério primário do Rio Grande do norte sobre o ensinar, o aprender, o ser professora (1939 - 1969)	2003	Maria Antonia Teixeira da Costa	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
O desenvolvimento profissional dos professores pelas histórias de vida: revisitando percursos de formação inicial continuada	2003	Maria da Glória Soares Barbosa, Lima	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	

Fonte: A autora, 2018.



**APÊNDICE B - Tempo das entrevistas**

Entrevistada	Tempo da entrevista
Maria do Socorro Leite Sampaio	2 horas
Maria do Nascimento Ferreira Abreu	1 hora
Maria da Graça Silva Sousa	1 hora
Eleodória Jacinta Cantanhêde	2 horas
Eliete Monteiro Lima	1 hora
Eladir Lourdes Ferreira Pereira	4 horas
Maria das Graças da Silva Januário	2h55min
Ivone Campos Matos	1h30min
Maria das Graças Costa Diniz	1h10min

Fonte: A autora, 2018.

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas com diretoras

### Propostas de questões para entrevista com ex-diretoras de Grupos Escolares Maranhenses (1960-1970)

#### a) Dados gerais

Data da entrevista: \_\_\_\_\_ Início e término: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

#### b) Dados de identificação

Nome: \_\_\_\_\_

Data e local de nascimento: \_\_\_\_\_

Estado civil: \_\_\_\_\_

Filiação: \_\_\_\_\_

Posição em relação a irmãs e irmãos: \_\_\_\_\_

Número de filhos(as): \_\_\_\_\_

Ano em que iniciou o trabalho como docente: \_\_\_\_\_

Ano que assumiu a direção da escola: \_\_\_\_\_

#### c) Trajetórias

1) Conte-nos sobre seu percurso escolar

Início e término? Onde? Instituições? Como? Houve interrupções? Quais? Por quê? O que representou ter estudado? Seus pais, irmãos, irmãs e filhos(as) também estudaram?

2 Relate-nos sobre sua formação profissional

O motivo da escolha? Início e término? Onde? Instituições? Como foi? Houve interrupção? Por quê? O que representou ter uma profissão?

3 Fale-nos sobre sua atuação docente

Início e término? Onde? Instituições? Quando? Como foi? Houve interrupções? Quais? Por quê? O que representou ser professora?

#### 4 Conte-nos sobre o seu trabalho como diretora de grupo escolar

##### 4.1 O ingresso no Grupo

- ✓ Onde? Ingresso e saída? Contribuiu na implantação da Instituição?
- ✓ Por que se tornou diretora? Recebeu alguma influência?
- ✓ Quais as dificuldades iniciais e quem ajudou a superá-las? Como superou? O que sabia sobre o trabalho de administração escolar?
- ✓ Recebeu alguma formação para exercer essa atividade? Onde? Como?
- ✓ Quais as normas governamentais que regulamentavam seu trabalho? Havia alguma interferência do Regime Militar na administração escolar? O que representou essa experiência para você como mulher e profissional? De que modo sua atuação docente contribuiu com atuação de diretora? O que entende por administração escolar? O que significa ser diretora? Havia diretores? Houve alguma dificuldade em conciliar as atividades profissionais com as responsabilidades no âmbito privado?

##### 4.2 Ao longo da carreira no grupo escolar:

- ✓ Como era a estrutura física e o quadro de funcionários?
- ✓ Como eram selecionadas as professoras, zeladora, merendeira, porteiro, secretária?
- ✓ Qual era o currículo oficial? Número de alunos? Como era a organização das turmas?
- ✓ Como era a participação no planejamento, no ensino, avaliação e normas disciplinares?
- ✓ Havia relação com a família dos(as) alunos(as): Quando? Como?
- ✓ Qual era sua participação na organização das questões financeiras, secretaria da escola, alimentação, limpeza, atividades culturais, cívicas e esportivas e organização do quadro funcional?
- ✓ Qual era o papel da educação naquele momento?
- ✓ Qual foi o papel do Grupo Escolar e qual foi sua contribuição como diretora?
- ✓ O que a diretora representava para a comunidade escolar?

##### 4.3 A diretora em outros espaços

- ✓ Como funcionava a relação com outras instâncias da esfera educacional?
- ✓ Havia relação com outras diretoras ou diretores? Como era? Quando?
- ✓ Havia alguma relação com outras instituições? Quais? Como era? Qual a representação do Grupo Escolar e da diretora para essas instituições?

## APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Pelo presente documento, eu, \_\_\_\_\_ brasileira, (situação matrimonial), (profissão), CPF nº \_\_\_\_\_, Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_, emitida pelo \_\_\_\_\_, domiciliado e residente em \_\_\_\_\_, na rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, bairro \_\_\_\_\_, declaro ceder a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental, concedida a doutoranda Maria das Dores Cardoso Frazão, orientanda da professora doutora Luciane Sgarbi Santos Grazziotin, para a pesquisa “Memórias de diretoras: práticas administrativas no cotidiano dos Grupos Escolares no Maranhão (1960-1970)”. Objetivo da pesquisa é analisar o processo histórico de constituição de uma estrutura de administração escolar primária, implementada pelo advento da escola graduada, instituído por mulheres diretoras de grupo escolar no Maranhão.

Estou ciente que os dados coletados (depoimento, fotografias, objetos da cultura material escolar, etc.) serão utilizados com finalidade de pesquisa, respeitando todos os preceitos da ética. Os dados coletados somente serão utilizados para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos.

A acadêmica Maria das Dores Cardoso Frazão fica conseqüentemente autorizada a utilizar, divulgar e publicar para fins culturais, o mencionado depoimento no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso para fins idênticos, com a única ressalva de sua integridade e indicação de fonte e autoria.

A entrevistada poderá obter informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados por meio do e-mail: [dorafrazao@hotmail.com](mailto:dorafrazao@hotmail.com), bem como poderá desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Autorizo a utilização de meu nome sim (  ) não (  )

Em caso de anonimato, eu serei identificada com o nome de \_\_\_\_\_

Autorizo a utilização de minha(s) imagem(s) sim (  ) não (  )

\_\_\_\_\_  
Nome da entrevistada e assinatura

\_\_\_\_\_  
Maria das Dores Cardoso Frazão  
Pesquisadora

## APÊNDICE E – Mesorregiões, microrregiões e municípios do Maranhão

**Quadro 1 - Mesorregiões e microrregiões maranhenses**

MESORREGIÃO	MICRORREGIÃO
Norte maranhense	Aglomeración Urbana de São Luís Baixada Maranhense Itapecuru Mirim Lençóis Maranhenses Litoral Ocidental Rosário
Sul maranhense	Porto Franco Gerais de Balsas Chapada das Mangabeiras
Leste Maranhense	Baixo Parnaíba Maranhense Caxias Chapadinha Codó Coelho Neto Chapadas do Alto Itapecuru
Oeste Maranhense	Gurupi Pindaré Imperatriz
Centro	Médio Mearim Alto Mearim e Grajaú Presidente Dutra

Fonte: Feitosa, 2006.

**Quadro 2 - Mesorregiões e municípios maranhenses**

MESORREGIÃO	MUNICÍPIOS
Mesorregião do Centro Maranhense	Arame, Bacabal, Barra do Corda, Bernardo do Mearim, Bom Lugar, Dom Pedro, Esperantinópolis, Fernando Falcão, Formosa da Serra Negra, Fortuna, Gonçalves Dias, Governador Archer, Governador Eugênio Barros, Governador Luiz Rocha, Graça Aranha, Grajaú, Igarapé Grande, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Joselândia, Lago do Junco, Lago dos Rodrigues, Lago Verde, Lima Campos, Olho d'Água das Cunhãs, Pedreiras, Pio XII, Poção de Pedras, Presidente Dutra, Santa Filomena do Maranhão, Santo Antônio dos Lopes, São Domingos do Maranhão, São José dos Basílios, São Luís Gonzaga do Maranhão, São Mateus do Maranhão, São Raimundo do Doca Bezerra, São Roberto, Satubinha, Senador Alexandre Costa, Sítio Novo, Trizidela do Vale, Tuntum
Mesorregião do Leste Maranhense	Afonso Cunha, Água Doce do Maranhão, Aldeias Altas, Alto Alegre do Maranhão, Anapurus, Araiões, Barão de Grajaú, Belágua, Brejo, Buriti, Buriti Bravo, Capinzal do Norte, Caxias, Chapadinha, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Duque Bacelar, Jatobá, Lagoa do Mato, Magalhães de Almeida, Mata Roma, Matões, Milagres do Maranhão, Mirador, Nova Iorque, Paraibano, Parnarama, Passagem Franca, Pastos Bons, Peritoró, Santa Quitéria do Maranhão, Santana do Maranhão, São Benedito do Rio Preto, São Bernardo, São Francisco do Maranhão, São João do Soter, São João dos Patos,

	Sucupira do Norte, Sucupira do Riachão, Timbiras, Timon, Urbano Santos
Mesorregião do Norte Maranhense	Alcântara, Anajatuba, Apicum-Açu, Arari, Axixá, Bacabeira, Bacuri, Bacurituba, Barreirinhas, Bela Vista do Maranhão, Bequimão, Cachoeira Grande, Cajapió, Cajari, Cantanhede, Cedral, Central do Maranhão, Conceição do Lago-Açu, Cururupu, Guimarães, Humberto de Campos, Icatu, Igarapé do Meio, Itapecuru Mirim, Matinha, Matões do Norte, Miranda do Norte, Mirinzal, Monção, Morros, Nina Rodrigues, Olinda Nova do Maranhão, Paço do Lumiar, Palmeirândia, Paulino Neves, Pedro do Rosário, Penalva, Peri Mirim, Pinheiro, Pirapemas, Porto Rico do Maranhão, Presidente Juscelino, Presidente Sarney, Presidente Vargas, Primeira Cruz, Raposa, Rosário, Santa Helena, Santa Rita, Santo Amaro do Maranhão, São Bento, São João Batista, São José de Ribamar, São Luís, São Vicente Ferrer, Serrano do Maranhão, Tutoia, Vargem Grande, Viana, Vitória do Mearim
Mesorregião do Oeste Maranhense	Açailândia, Altamira do Maranhão, Alto Alegre do Pindaré, Amapá do Maranhão, Amarante do Maranhão, Araguanã, Boa Vista do Gurupi, Bom Jardim, Bom Jesus das Selvas, Brejo de Areia, Buriticupu, Buritirana, Cândido Mendes, Carutapera, Centro do Guilherme, Centro Novo do Maranhão, Cidelândia, Davinópolis, Godofredo Viana, Governador Edison Lobão, Governador Newton Bello, Governador Nunes Freire, Imperatriz, Itinga do Maranhão, João Lisboa, Junco do Maranhão, Lago da Pedra, Lagoa Grande do Maranhão, Lajeado Novo, Luís Domingues, Maracaçumé, Marajá do Sena, Maranhãozinho, Montes Altos, Nova Olinda do Maranhão, Paulo Ramos, Pindaré-Mirim, Presidente Médici, Ribamar Fiquene, Santa Inês, Santa Luzia, Santa Luzia do Paruá, São Francisco do Brejão, São João do Carú, São Pedro da Água Branca, Senador La Rocque, Tufilândia, Turiaçu, Turilândia, Vila Nova dos Martírios, Vitorino Freire, Zé Doca
Mesorregião do Sul Maranhense	Alto Parnaíba, Balsas, Benedito Leite, Campestre do Maranhão, Carolina, Estreito, Feira Nova do Maranhão, Fortaleza dos Nogueiras, Loreto, Nova Colinas, Porto Franco, Riachão, Sambaíba, São Domingos do Azeitão, São Félix de Balsas, São João do Paraíso, São Pedro dos Crentes, São Raimundo das Mangabeiras, Tasso Fragoso

Fonte: Secretaria de Estado da Cultura, 2017.

## APÊNDICE F - Reformas e construções de Grupos Escolares

**Quadro 1 – Reformas e Construções de Grupos Escolares**

Município	Dispositivo legal	Valor do investimento	Objetivo
Morros	Lei nº 69, de 5 de abril de 1948	Cr\$ 25.000,00	Reparos no Grupo Escolar e término do mercado público
Parnarama	Lei nº 75 de 16 de abril de 1948	Não consta	Construir um prédio destinado ao Grupo Escolar
Loreto	Lei nº 77, de 16 de abril de 1948	Não consta	Construir um prédio destinado a um Grupo Escolar
Timon	Lei nº 92, de 19 de abril de 1948	Cr\$ 70.000,00	Concluir o Grupo Escolar na sede do município
Balsas	Lei nº 96, de 19 de abril de 1948	Não consta	Construir um prédio destinado a um grupo escolar na cidade
Ipixuna	Lei nº 103, de 3 de maio de 1948	Cr\$ 110.000,00	Concluir o prédio do Grupo Escolar e a construção da Cadeia Pública
Buriti de Inácia Vaz	Lei nº 106, de 3 de maio de 1948	Cr\$ 100.000,00	Construir um prédio para o Grupo Escolar na sede do município
São Bento	Lei nº 165, de 25 de outubro de 1948	Cr\$ 50.000,00	Construir o prédio do Grupo Escolar Mota Júnior e da Cadeia Pública na cidade
Barão de Grajaú	Lei nº 171, de 25 de outubro de 1948	Cr\$ 50.000,00	Construir o prédio do Grupo Escolar
Pindaré-Mirim	Lei nº 172, de 25 de outubro de 1948	Não consta	Construir o prédio do Grupo Escolar
Iguaratinga	Lei nº 183, de 20 de novembro de 1938	Cr\$ 50.000,00	Construir o prédio do Grupo Escolar
Caxias	Lei nº 419, de 6 de dezembro de 1950	Não consta	Concluir o Grupo Escolar de Caxias
Olho d'Água	Lei nº 464, de 29 de dezembro de 1950	Cr\$ 30.000,00	Concluir um Grupo Escolar
Timon	Lei nº 481, de 30 de dezembro de 1950	Cr\$ 150.000,00	Concluir um Grupo Escolar
Pinheiro	Lei nº 486, de 30 de dezembro de 1950	Cr\$ 80.000,00	Conserto do Grupo Escolar Odorico Mendes e da Cadeia Pública de Pinheiro
Icatu e Guimarães	Lei nº 612, de 2 de agosto de 1951	Não consta	Obras no Grupo Escolar e no Mercado Público
Vitória do Baixo Mearim	Lei nº 613, de 2 de agosto de 1951	Cr\$ 100.000,00	Concluir e equipar o Grupo Escolar
Caxias	Lei nº 844, de 30 de dezembro de 1952	Cr\$ 200.000,00	Concluir o Grupo Escolar de Caxias
Timon	Lei nº 925, de 30 de julho de 1953	Cr\$ 30.664,00	Concluir as obras do Grupo Escolar Urbano Santos
Codó	Lei nº 950, de 14 de agosto de 1953	Cr\$ 150.000,00	Concluir o Grupo Escolar João Ribeiro



Cururupu	Lei nº 959, de 9 de setembro de 1953	Cr\$ 34.300,00	Conservar o prédio do Grupo Escolar Dr. José Pires
Município de Caxias	Lei nº 975, de 26 de setembro de 1953	Cr\$ 250.000,00	Terminar o Grupo Escolar estadual em Caxias
São Bento	Lei nº 987, de 6 de outubro de 1953	Cr\$ 40.000,00	Conservar o prédio do Grupo Escolar Paroquial
Vargem Grande	Lei nº 1.018, de 5 de novembro de 1953	Cr\$ 150.000,00	Obras do prédio destinado ao Grupo Escolar
Buriti	Lei nº 1105, de 29 de dezembro de 1953	Cr\$ 60.000,00	Concluir as obras do Grupo Escolar da cidade
Caxias	Lei nº 1.132, de 22 de abril de 1954	Cr\$ 500.000,00	Construir um novo edifício do Grupo Escolar Dias Carneiro
Passagem Franca	Lei nº 1.155, de 8 de junho de 1954	Cr\$ 250.000,00	Construir o prédio do Grupo Escolar
Nova Iorque	Lei nº 1.172, de 14 de junho de 1954	Cr\$ 36.000,00	Consertar e equipar o prédio do Grupo Escolar
Carolina	Lei nº 1.175, de 14 de junho de 1954	Cr\$ 100.000,00	Concluir obras do prédio do Grupo Escolar
Araioses	Lei nº 1.208, de 15 de julho de 1954	Cr\$ 50.000,00	Restaurar o prédio do Grupo Escolar Humberto de Campos
Brejo	Lei nº 1.231, de 22 de julho de 1954	Cr\$ 30.000,00	Restaurar prédio do Grupo Escolar Cândido Mendes
Colinas	Lei nº 1675, de 22 de dezembro de 1958	Cr\$ 100.000,00	Recuperar o Grupo Escolar João Pessoa

Fonte: APEM, 2011.

**APÊNDICE G - Criação de grupos e transformação de Escolas Isoladas, Agrupadas e Reunidas em Grupos Escolares e transformação de Escola Isolada em Escola Reunida**

**Quadro 1 - Criação de Grupos e transformação de Escolas Isoladas, Agrupadas e Reunidas em Grupos Escolares e transformação de Escola Isolada em Escola Reunida**

Município	Dispositivo legal	Ação
Barão de Grajaú	Lei nº 240, de 28 de dezembro de 1948	Transforma em Grupo Escolar a Escola Reunida Domingos Machado
Nova Iorque	Lei nº 303, de 2 de fevereiro de 1949	Transforma em Grupo Escolar a Escola Reunida Anália Neiva
Loreto	Lei nº 305, de 2 de fevereiro de 1949	Transforma em Grupo Escolar a Escola Reunida Dr. Isaac Martins
Chapadinha	Lei nº 498, de 30 de dezembro de 1950	Transforma em Grupo Escolar a Escola Agrupada
Buriti	Lei nº 513, de 30 de dezembro de 1950	Transforma a Escola Agrícola em Grupo Escolar
Alto Parnaíba	Lei nº 523, de 17 de janeiro de 1951	Cria um Grupo Escolar no município
Urbano Santos	Lei nº 525, de 17 de janeiro de 1951	Transforma em Grupo Escolar a escola da cidade
Peri Mirim	Lei nº 634, de 11 de agosto de 1951	Cria o Grupo Escolar no município
Icatu	Lei nº 776, de 7 de outubro de 1952	Cria o Grupo Escolar em Icatu
Morros	Lei nº 894, de 19 de junho de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Reunida José de Anchieta
Urbano Santos	Lei nº 899, de 20 de junho de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Agrupada do município
Carutapera	Lei nº 922, de 22 de julho de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Reunida Tarquínio Lopes Filho
São Bernardo	Lei nº 937, de 11 de agosto de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Agrupada Henrique Couto
Alcântara	Lei nº 938, de 13 de agosto de 1953	Transforma a Escola Ignácio Raposo de Alcântara em Grupo Escolar, sob a mesma denominação
Imperatriz	Lei nº 939, de 13 de agosto de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Isolada, com sede no município
Ipixuna	Lei nº 968, de 17 de julho de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Reunida Nazaré Ramos
Passagem Franca	Lei nº 981, de 6 outubro de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Isolada Clodomir Cardoso
São Raimundo das Mangabeiras	Lei nº 995, de 21 de outubro de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Agrupada do município
Anajatuba	Lei nº 1.002, de 23 de outubro de 1953	Transforma a Escola Agrupada de Anajatuba em Grupo Escolar
Monção	Lei nº 1.094, de 29 de dezembro de 1953	Transforma a Escola Getúlio Vargas de Monção em Grupo Escolar, sob a mesma denominação

Guimarães	Lei nº 1.095, de 29 de dezembro de 1953	Transforma a Escola Reunida Urbano Santos em Grupo Escolar.
Timbiras	Lei nº 1.097, de 29 de dezembro de 1953	Transforma em Grupo Escolar a Escola Agrupada Maranhão Sobrinho
Curuzú	Lei nº 1.140, de 27 de abril de 1954	Transforma em Grupo Escolar a Escola Reunida São Benedito
Araioses	Lei nº 1.141, de 27 de abril de 1954	Transforma em Escola Reunida, a Escola Isolada do povoado Conceição
Parnarama	Lei nº 1.235, de 22 de julho de 1954	Transforma em Grupo Escolar a Escola Agrupada do município
Esperantinópolis	Lei nº 1.238, de 22 de julho de 1954	Transforma a Escola Isolada em Escola Reunida na sede do município
Matinha	Lei nº 1.246, de 31 de julho de 1954	Cria um Grupo Escolar que se denominaria Grupo Escolar Dr. Aquiles Lisboa
São Luís	Lei nº 1.530, de 26 de abril 1957	Cria Grupo Escolar na Capital
Penalva	Lei nº 1.634, de 3 de outubro de 1958	Transforma a Escola Reunida em Grupo Escolar do município

Fonte: APEM, 2011.

## APÊNDICE H – Criação de Escolas Isoladas, Agrupadas, Mistas e Estaduais

**Quadro 1 - Criação de Escolas Isoladas, Agrupadas, Mistas e Estaduais**

Localidade	Dispositivo	Ação
Morros	Lei nº 157, de 23 de outubro de 1948	Cria uma escola no povoado Cachoeira Grande
Urbano Santos	Lei nº 377, de 21 de outubro de 1949	Cria uma escola estadual na Vila Cajazeiras
Benedito Leite	Lei nº 378, de 21 de outubro de 1949	Cria uma escola estadual no povoado São Domingos
Buriti Bravo	Lei nº 381, de 21 de outubro de 1949	Cria uma escola estadual no lugar denominado Lagoa do Gado
Humberto de Campos	Lei nº 382, de 21 de outubro de 1949	Cria escolas estaduais nos povoados de Frexeira e Rampa
Barra do Corda	Lei nº 383, de 21 outubro de 1949	Cria uma escola estadual no lugar denominado São José dos Dodós
Cândido Mendes	Lei nº 384, de 24 de outubro de 1949	Cria escola estadual em Estandarte
Icatu	Lei nº 398, de 22 de agosto de 1950	Cria uma escola estadual
Barra do Corda	Lei nº 416, de 6 de dezembro de 1950	Criação de escola no lugar Boa Esperança
Santa Quitéria e Brejo	Lei nº 500, de 30 de dezembro de 1950	Cria quatro Escolas Isoladas
Humberto de Campos	Lei nº 501, de 30 de dezembro de 1950	Cria escolas
Pastos Bons	Lei nº 509, de 30 de dezembro de 1950	Cria escolas
Bacabal	Lei nº 524, de 17 de janeiro de 1951	Cria uma escola no lugar São José das Verdades.
Presidente Dutra	Lei nº 536, de 26 de janeiro de 1951	Criação de duas escolas mistas nos povoados de Palestina e Tuntum
Viana	Lei nº 593, de 11 de julho de 1951	Cria escola no município
Vitória do Mearim e Pindaré Mirim	Lei nº 549, de 14 de julho de 1951	Cria duas Escolas Isoladas
Bequimão	Lei nº 596, de 20 de julho de 1951	Cria uma escola pública no município
Brejo	Lei nº 599, de 27 de julho de 1951	Cria cinco Escolas Isoladas
Presidente Dutra	Lei nº 633, de 11 de agosto de 1951	Cria escola estadual no município
Riachão	Lei nº 635, de 11 de agosto de 1951	Cria escola Isolada no município
Timbiras	Lei nº 636, de 11 de agosto de 1951	Cria escola no município
Vitória do Mearim	Lei nº 637, de 11 de agosto de 1951	Cria escolas no município

São Bento	Lei nº 638, de 11 de agosto de 1951	Cria uma Escola Agrupada em Palmeiras
Caxias	Lei nº 681, de 29 de outubro de 1951	Cria três escolas no município
Buriti Bravo	Lei nº 691, de 17 de novembro de 1951	Cria escolas no município
Codó	Lei nº 692, de 17 de novembro de 1951	Cria escolas no município
Cururupu	Lei nº 701, de 29 de novembro de 1951	Cria Escolas Isoladas nos povoados de Bacuri, Itereré, Cachoeirinha, Turiana e Cassucueira
Codó	Lei nº 703, de 3 de dezembro de 1951	Cria escola no município
Itapecuru Mirim	Lei nº 705, de 5 de dezembro de 1951	Cria Escolas Isoladas
Caxias	Lei nº 717, de 22 de dezembro de 1951	Cria escolas
Parnarama e Santa Quitéria	Lei nº 728, de 28 de dezembro de 1951	Cria Escolas Isoladas
Pinheiro	Lei nº 749, de 31 de dezembro de 1951	Cria duas Escolas Isoladas no município
Pedreiras, Dom Pedro e Caxias	Lei nº 929, de 31 de julho de 1953	Cria Escolas Isoladas nos municípios
Carolina	Lei nº 994, de 21 de outubro de 1953	Cria Escola Agrupada
Viana	Lei nº 1.130, de 17 de março de 1954	Cria uma Escola Isolada no lugar Retiro
Peri Mirim	Lei nº 1.142, de 27 de abril de 1954	Cria uma Escola Isolada no lugar Inambu
Arari	Lei nº 1.233, de 22 de julho de 1954	Cria Escolas Isoladas nos povoados de Bonfim e Conceição
Cajari	Lei nº 1.234, de 22 de julho de 1954	Cria Escola Isolada no lugar Cambucá
Cajari	Lei nº 1.237, de 22 de julho de 1954	Cria uma Escola Isolada no lugar Apuí.
Viana	Lei nº 1.247, de 31 de julho de 1954	Cria Escola Isolada no lugar Santa Tereza.
Coelho Neto	Lei nº 1.251, de 12 de agosto de 1954	Cria três Escolas Isoladas nos lugares Alto Bonito, Marajá, Porto das Matas.

Fonte: APEM, 2011.

## APÊNDICE I – Obras publicadas por Ruy de Ayres Bello

**Quadro 1 – Obras publicadas por Ruy de Ayres Bello**

Ordem	Título	Publicação da 1ª edição	Editora	Classificação
01	Introdução à pedagogia	1941	Nacional	Livro técnico
02	Esboço de história da educação	1945	Nacional	Livro técnico
03	Filosofia pedagógica	1946	Globo	Livro técnico
04	Juizo sobre a pedagogia de Rousseau	1948	Verdade e Vida	Artigo
05	O Problema da verificação do rendimento escolar posição do problema.	1949	Verdade e Vida	Artigo
06	Princípios e normas de administração escolar	1956	Ed. Brasil	Livro técnico
07	Introdução à psicologia educacional	1963	Ed. do Brasil.	Livro técnico
08	Filosofia da educação	1967	Ed. do Brasil	Livro técnico
09	Barreiros história de uma cidade	1967	UFPE	Memória
10	Pequena história da educação	1969	Ed. do Brasil	Livro técnico
11	Toda a terra	1976	Lisboa: Moraes	Livro
12	Subsídios para a história da educação em Pernambuco	1978	CEPE: Companhia Editora de Pernambuco	Livro técnico
13	Memórias de um professor	1982	Academia Pernambucana de Letras	Memória
14	Breve história do município de Barreiros	1984	Prefeitura Municipal de Barreiros	Memória
15	Maria Rita	1985	Academia Pernambucana de Letras	Romance
16	História de um monumento	1986	Recife: [s.n.]	Folheto
17	Lembranças da infância e juventude	1989	Academia Pernambucana de Letras	Memória

Fonte: Pinto, 2011.

**ANEXOS**



## ANEXO A – Certificado do Curso de Administração Escolar (1968/1969)

  
ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
DIVISÃO DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO / DAM

**CERTIFICADO**

*Certificamos que*

*frequentou e concluiu com aproveitamento o Curso de* ..... ADMINISTRAÇÃO .....  
..... ESCOLAR ..... *promovido por esta Divisão,*  
*no período de* SETEMBRO DE 1968 ..... *a* 26 DE FEVEREIRO ..... *do ano de* 1969 .....  
*em* SÃO LUÍS - *Num total de* 780 *horas/aula*.

  
Diretor da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério

  
Diretor do Departamento de Educação

ANEXO B – Certificado do Curso de Gerência por Objetivos (1973)

# CERTIFICADO

Conferimos o presente certificado a

por sua participação ativa no CURSO  
DE GERENCIA POR OBJETIVOS

realizado EM 13 E 14 DE AGOSTO DE 1973

ampliando desta forma os seus conhecimentos  
e experiências sobre gerência.



LANG, BRIMBERG, CLOES &  
ASSOCIADOS-INTERNACIONAL

## ANEXO C – Certificado do Curso Administração de Treinamento (1973)

GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO  
SUDENE - SEPLAM - GT-TREINO

—= CERTIFICADO =—

Certificamos que

concluiu o Curso de ADMINISTRAÇÃO DE TREINAMENTO, realizado no período de 05 a 27 de novembro de 1973, num total de 150 horas / aula, obtendo frequência integral e aproveitamento satisfatório.

São Luis - (Ma). 27 de NOVENBRO de 1973

  
Secretário de Planejamento

  
Coordenador G. T. - Treino

## ANEXO D – Certificado do Curso Administração Participativa por Objetivo (1974)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO  
(PROJETO ASTECA – CONVENIOS SUBIN/MEC e MEC/FUB)

## CERTIFICADO

O Diretor Geral do Departamento de Ensino Médio, do Ministério da Educação e Cultura, confere o presente certificado a  
pela sua participação no curso **ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA POR OBJETIVO**  
com a duração de 66 horas, realizado nesta capital, no período de 22/4 a 02/5 de 1974

*João Batista*  
JOÃO BATISTA LEITE  
Coordenador

Brasília, 02 de maio de 1974

*Prof. J. Torquato C. Jardim*  
Prof. J. Torquato C. Jardim  
Diretor Geral do DEM

-S/O CE M. Educação

## ANEXO E – Certificado do Curso Planejamento Educacional (1974)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO  
(PROJETO ASTECA – CONVENIOS SUBIN/MEC • MEC/FUB)

**CERTIFICADO**

O Diretor Geral do Departamento de Ensino Médio, do Ministério da Educação e Cultura, confere o presente certificado a  
pela sua participação no curso **PLANEJAMENTO EDUCACIONAL** ✓  
com a duração de 66 horas, realizado nesta capital, no período de 03/5 a 14/5 de 1974

Brasília, 14 de maio de 1974

  
João Antônio de Almeida  
Coordenador

  
Prof. J. Torquato C. Jardim  
Diretor Geral do DEM

de M. Medeiros