

**Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente**

*Female school management in Sao Paulo public school: the teacher's perception*

Nonato Assis de Miranda  
**Universidade Municipal de São Caetano do Sul - USCS**  
Rodnei Pereira  
**Universidade Paulista –UNIP**  
São Paulo-São Paulo-Brasil  
Carla Avelina Silva Pereira  
**Universidade Municipal de São Caetano do Sul –USCS**  
São Caetano do Sul- São Paulo-Brasil

**Resumo**

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, teve como objetivo geral analisar as percepções de professores e de professoras acerca da efetividade da gestão feminina na escola pública paulista. Os dados foram obtidos por meio da utilização de um questionário online enviado pelo WhatsApp aos professores de três escolas de Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. De posse dos depoimentos dos participantes da pesquisa (23), os dados foram agrupados, categorizados e analisados na perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Em geral, os resultados mostraram que o cumprimento de metas educacionais independe do gênero do gestor, mas depende de competências e de comprometimento desses profissionais com o trabalho escolar.

**Palavras-chave:** Gestão escolar. Educação e gênero. Gestão escolar feminina.

**Abstract**

This research, of qualitative nature, had as general objective to analyze the teachers' perceptions about the effectiveness of the female management in the public school of São Paulo. The data were obtained through the use of an online questionnaire sent by WhatsApp to the teachers of three Basic Education schools of the State Education Network of the State of São Paulo. With the testimony of the research participants (23), the data were grouped, categorized and analyzed through the perspective of the content analysis of Laurence Bardin. In general, the results showed that the achievement of educational goals is independent of the manager's gender, but it depends on the competencies and commitment of these professionals with the school work.

**Keywords:** School management. Education and gender. Female school management.

## **Introdução**

Este artigo se insere em uma pesquisa que analisou a efetividade da gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista na perspectiva docente.

A motivação pela realização da pesquisa deu-se por entender que, a despeito dos avanços observados, especialmente a partir da segunda metade do século XX, acerca da inserção da mulher no mercado de trabalho, historicamente, em um primeiro momento, coube a ela o cuidado com a família e à ocupação do espaço privado.

Por conta disso, a correlação entre o cuidar e o educar passou a fazer parte do seguinte imaginário:

[...] ser professora representava um prolongamento das funções domésticas e instruir e educar crianças, sob o mascaramento da missão e da vocação inerentes às mulheres, significava uma maneira aceitável de sobrevivência, na qual a conotação negativa com o trabalho remunerado feminino esvaía-se perante a nobreza do magistério. (ALMEIDA, 1996, p. 74).

Nota-se, portanto, que a inserção da mulher “[...] na esfera pública reflete o papel reservado a ela como responsável pelo cuidado das crianças na dicotomia público/privado” (PRÁ; CEGATTI, 2016, p. 222), bem como o início da institucionalização da feminização do magistério, tendo em vista que:

No século XX, o caráter feminino do magistério primário se intensificou a tal ponto que, no final da década de 20 e início dos anos 30, a maioria já era essencialmente feminina. O Censo Demográfico de 1920 indicava que 72,5% do professorado do ensino público primário brasileiro compunha-se de mulheres e, no total de docentes, sem distinção de graus de ensino, elas somavam 65%. A presença feminina no magistério estendeu-se aos demais níveis de ensino após a progressiva expansão da oferta de vagas nos cursos de ensino primário em cidades de grande porte, como São Paulo, no final da década de 30 e meados de 1940. (VIANNA, 2002, p. 83).

Essa tendência persistiu por todo o século XX, bem como continua no século XXI, tendo em vista que, de acordo com a sinopse estatística da educação básica, de um total de 2.192.224 professores desse nível de ensino, 1.753.047 (80%) são do sexo feminino e 439.177 (20%) do sexo masculino (BRASIL, 2017). Considerando-se que a experiência docente é um dos pré-requisitos para o exercício da gestão, esses números ajudam a explicar a forte presença feminina na gestão da escola brasileira.

Para ilustrar o exposto, recorreu-se a uma pesquisa realizada por Souza (2006) a partir de dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003, verificou-se que, nesse ano, 78,2% dos cargos de gestão escolar, no país, eram ocupados por mulheres

cuja tendência vem se consolidando, conforme apontam dados obtidos acerca do perfil dos diretores da educação básica que responderam ao questionário da Prova Brasil realizada nos anos de 2015 e 2017.

Com relação a 2015, de um total de 52.341 questionários válidos, 41.897 (80%) foram respondidos por representantes do sexo feminino (BRASIL, 2015). Por sua vez, em 2017, 69.676 diretores responderam ao questionário, sendo, desse total, 53.425 (77%) do sexo feminino e 16.137 (23%) do sexo masculino (BRASIL, 2017).

A despeito da expressiva presença feminina na gestão escolar que, em certa medida, representa o reconhecimento da inserção da mulher na esfera pública, decisória e, portanto, política, é importante salientar que, com o advento das reformas educacionais ocorridas, a partir da década de 1990, as exigências pela melhoria da qualidade da educação que se materializou em indicadores, na primeira década de 2000, representaram novas demandas para a gestão escolar.

Como essas reformas atribuíram uma centralidade muito grande às avaliações externas e em larga escala, a gestão escolar passou a ser alvo de inúmeras críticas, “[...] suscitando uma revisão profunda de seu significado e importância para a consecução dos objetivos educacionais almejados pela escola” (ALONSO, 2003, p. 23). Grosso modo, essas críticas recaem (recaem) sobre os baixos indicadores identificados nas escolas e, conseqüentemente, sobre o desempenho dos gestores.

### **Organização e gestão escolar**

A organização e a gestão escolar assumem diferentes significados em razão da concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos estudantes (LIBÂNEO, 2004).

Segundo o autor, em uma concepção técnico-científica de escola, por exemplo, a direção é centralizada em uma pessoa, as decisões são tomadas verticalmente, ou seja, de cima para baixo, bastando ao diretor, bem como aos seus subordinados, o cumprimento de um plano previamente estabelecido. Quando isso acontece, ignora-se a participação dos professores, especialistas e demais atores da escola. Por sua vez, em uma concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisão vai em uma outra direção, pois se dá coletivamente, garantindo a participação dos diferentes atores da escola e de sua comunidade (LIBÂNEO, 2004).

### *Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente*

Diante do exposto, fica subentendido que a direção pode estar centrada no indivíduo (diretor), cujo processo decisório é centralizado nesse profissional, assim como por meio de um coletivo de pessoas (gestão), quando os diferentes colegiados contam com representantes dos diferentes segmentos da escola (professores, alunos, pais de alunos, funcionários, especialistas etc.). Assim sendo, é possível encontrarmos direção individualizada, em número bem menor, assim como coletiva ou participativa que tem sido uma prática basicamente institucionalizada na maioria das escolas.

Embora a efetividade desses colegiados não seja uma prática generalizada:

[...] cada vez mais se verifica o desenvolvimento de uma concepção segundo a qual os usuários têm o direito de se familiarizar com o modo de agir pedagógico da escola e podem contribuir com sua opinião, expectativas e interesses para uma prática pedagógica mais adequada. (PARO, 2011, p. 17).

Assim, com a institucionalização da gestão democrático-participativa, a gestão técnico-científica acabou perdendo forças, nas últimas décadas. Cabe frisar que essa mudança de paradigma tem sua gênese na década de 1970:

[...] quando a luta da classe trabalhadora pelo direito de seus filhos à escola pública impõe a reflexão sobre os motivos da falta de vagas, das altas taxas de reprovação e do conseqüente abandono escolar, assim como das condições precárias nas instalações escolas e da limitada profissionalização do magistério. (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 15).

Para além da mudança de concepção de gestão, esse movimento favoreceu a organização sindical por parte de professores das grandes redes estaduais de ensino, conquistando “[...] planos de cargos e carreira, com valorização da formação” (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 15).

Na década seguinte, outros dois fatores foram fundamentais para a continuidade da mudança de paradigma, quais sejam: a reabertura política ocorrida, no Brasil, mais precisamente na segunda metade da década de 1980; e a promulgação da Constituição Federal, no final dessa mesma década, que instituiu a “gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988, p. 121).

Não obstante, o ápice da mudança deu-se com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Federal nº 9.394/1996, que reiterou, em seu Art. 3º, inciso VIII, o princípio da “[...] gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1996, p. 27834), bem como a obrigatoriedade de os sistemas de ensino definir as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, considerando, em seu Art. 14, os seguintes princípios: “I

– participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996, p. 27835).

Cabe frisar que essas conquistas não vieram ao acaso, ao contrário, se institucionalizaram no bojo da ampla luta pela democracia a partir da qual se formulou “[...] entre nós, a noção gestão democrática da educação, compreendendo a gestão democrática na educação” (MEDEIROS; LUCE, 2006, p. 15, grifo das autoras) e, portanto, na e da escola.

Nesses termos, fica evidente que a gestão escolar assume uma dimensão mais abrangente, bem como política, porque passa a considerar os diferentes atores da escola, mais especificamente, e a comunidade, de forma mais abrangentes, no processo decisório. Com isso, a gestão escolar tornou-se um processo complexo quando comparada à administração escolar que era centrada na figura do diretor de escola, na medida em que:

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 23).

Ao analisar-se o exposto, fica evidente que as competências para o exercício da gestão são muitas porque “[...] o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão” (LIBÂNEO, 2004, p. 101) que, por sua vez, deixou de ser um ato isolado, conforme acontecia com a administração escolar cuja centralidade ficava a cargo do então diretor de escola. E mais, é uma função que independe de gênero.

É oportuno destacar ainda que, para além do processo decisório, há outras funções da organização escolar, quais sejam: o planejamento, a estrutura organizacional, a direção e a avaliação, que são inerentes “[...] ao processo eficaz de tomada de decisões” (GRIFFITHS, 1974 *apud* LIBÂNEO, 2004, p. 101). Depreende-se, portanto, que gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos, para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, essencialmente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

### **Considerações sobre o conceito de gênero**

Segundo Carvalho. (2011), o termo “gênero” foi inicialmente apropriado por autores e autoras de língua inglesa, a partir da palavra *gender*, que era utilizada, no âmbito da

gramática, para designar as femininas e masculinas (ou neutras), igualmente no português.

Contudo:

A partir da observação da diferença sexual na natureza, diversos significados são construídos, as diferenças entre masculino e feminino tem sido utilizadas como um meio de decodificar o sentido e compreender o universo natural e humano, uma forma de dar significado à diferenciação estabelecendo um conjunto objetivo concreto e simbólico de toda a vida social (SCOTT, 1995 apud SILVA, 1999, p. 88). Gênero é a organização social da diferença sexual percebida. O que não significa que gênero reflita ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo [...] determina univocamente como a divisão social será estabelecida. (SCOTT, 1994, p. 13).

Harding (1993) afirma que, a partir da definição de Joan Scott, foi possível sair da dimensão da interpretação de gênero limitada a três planos de análise: (1) uma categoria fundamental, por meio da qual se atribui sentido a tudo; (2) uma maneira de organizar as relações sociais; (3) uma estrutura de identidade pessoal. Na visão de Bourdieu (2007), o sistema de oposição entre masculino e feminino fundamental conservou-se e transformou-se com a Revolução Industrial, e continua a se organizar entre interior e exterior, entre casa, educação das crianças e relações de trabalho. Para Conneel (2000 apud OLIVEIRA, 2004, p. 164), “[...] a construção da masculinidade está longe da simples aprendizagem de normas sugeridas pela socialização de papéis sexuais. É um processo com múltiplos caminhos, influenciados pela classe e a etnia, produzindo diversos resultados”.

Para Meyer (2008), o conceito de gênero possibilitou, por um lado, o afastamento de perspectivas teóricas que se limitavam à mera análise de funções e de papéis socialmente atribuídos aos homens e às mulheres; e, por outro, a aproximação às abordagens muito mais complexas, segundo as quais a compreensão de masculinidade e de feminilidade constitui e organiza a sociedade e a cultura.

Nas décadas de 1960 a 1990, o movimento feminista promoveu um conjunto de reflexões sobre os posicionamentos das mulheres em relação à cultura e à sociedade como um todo. Nesse contexto, merece destaque a frase “[...] ninguém nasce mulher, torna-se [...]” de Beauvoir (1980, p. 90), que abriu um grande leque a discussão sobre o amadurecimento do pensamento sobre as disparidades praticadas tendo em vista que as mulheres eram rotuladas a um papel coadjuvante e inferior, inclusive nas relações junto ao mercado de trabalho. Nesses termos,

[...] apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. (HARAWAY, 2004, p. 211).

É oportuno destacar que as lutas do movimento feminista, travadas no início da década de 1960, não somente colaboraram para a entrada da mulher no mercado de trabalho, mas também a implementação de discussões e debates que problematizavam a hierarquização entre homens e mulheres, “[...] trazendo avanços para a vida das mulheres e grupos que não se enquadram na fixidez proposta pela nossa cultura machista” (PESSOA, 2012, p. 36).

Contudo, se, por um lado, a força do pensamento feminista influenciou as definições e os conceitos de gênero; por outro, somente em meados de 1980 surgiram novas formas de se interpretar essas diferenças. Nessa nova linha de entendimento, o feminino e o masculino surgiram um tanto despojados dos aspectos puramente funcional e cultural, buscando um conhecimento mais completo, não desprezando as evidências produzidas pelos estudos científicos.

A despeito de essas discussões terem marcado as décadas de 1970 e 1980, o termo “gênero” ganhou destaque e popularidade, no Brasil, somente na década de 1990. Esse destaque deu-se tanto no campo das pesquisas acadêmicas quanto pela força dos movimentos sociais. Esse termo surge, inicialmente, com o intuito de superar a naturalização, a partir da qual, as diferenças entre homens e mulheres eram inatas, ou seja, derivadas de distinções naturais, sendo as desigualdades percebidas como resultado dessas diferenças, pois essa concepção ainda fazia parte do imaginário popular (PISCITELLI, 2009).

Em que pese tudo isso, se, por um lado, esse sentido inicial atribuído ao termo “gênero” foi bem compreendido, especialmente no mundo acadêmico (SILVA; COSTA, 2018); por outro:

[...] o conceito seguiu sendo reformulado considerando, por exemplo, sua intersecção com outros marcadores como raça, classe, sexualidade, assumindo, inclusive, elementos políticos que melhor fornecessem ferramentas à luta dos sujeitos mulheres e posteriormente de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, transexuais e transgêneros (LGBTs). (SILVA; COSTA, 2018, p. 60).

## *Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente*

Trata-se, portanto, de um movimento político que busca dar força a grupos que, até então, viam-se excluídos dos debates sociais em decorrência de uma sociedade marcada pelo machismo e a *heteronormatividade*. Assim, as questões de gênero:

Além de situar a mulher social e culturalmente e de fazer distinção entre o conceito de sexo, é colocada ênfase no caráter político das relações entre os sexos e observa-se que os sistemas de significado que produzem noções de diferenças entre homens e mulheres oprimem não só as mulheres, como também pessoas que se colocam fora da heterossexualidade. (PISCITELLI, 2009, p. 5).

É oportuno salientar ainda que, na busca de espaço bem como na superação do paradigma da heteronormatividade,

[...] surgiram importantes produções teóricas que trouxeram um novo olhar sobre a identidade sexual e de gênero, promovendo debates sobre a dimensão social da sexualidade, abrangendo os diferentes tipos identitários classificados como normativos ou desviantes. (FERREIRA., 2016, p. 15).

Boa parte dessas produções foi elaborada na perspectiva da teoria *Queer*, que surgiu, nos Estados Unidos, no final da década de 1980 com vistas a fazer oposição aos estudos sociológicos sobre minorias até então produzidos (MISKOLCI, 2009).

Essa teoria teve como fonte de inspiração os estudos de Michel Foucault (1998), que fez fortes críticas às teorias que discutiam temas inerentes às minorias então produzidas, sugerindo que sexo, gênero e identidade, diferentemente do que era preconizado nessas teorias, poderiam “[...] ser desnaturalizados, passando a ser investigado como entidade discursivamente construída ao longo da história” (FOUCAUT, 1998 *apud* FERREIRA, 2016, p. 16).

Adicionalmente, Judith Butler propõe a desconstrução do sujeito tendo como pano de fundo os estudos da teoria *Queer* acerca “[...] da percepção do sujeito encarado como um processo, que se constrói no discurso pelos comportamentos que se apresenta, considerando a identidade sempre como um ‘devir’, sem origem e finitude” (FERREIRA, 2016, p. 16).

Partindo-se do pressuposto de que o termo “gênero”, para além de um sentido etimológico, carrega um caráter político que se torna um contra-argumento da visão essencialista das diferenças sexuais. Judith Butler assevera que:

A radical divisão de sujeitos de gênero possui outro par de problemas. Podemos nos referir a um 'dado' sexo ou a um 'dado' gênero, sem primeiro perguntar como o gênero é dado e por quais meios? E o que é 'sexo'? Ele é natural, anatômico, cromossômico, ou hormonal, e como deve a crítica feminista avaliar os discursos científicos que alegam estabelecer tais 'fatos' para nós? Teria o sexo uma história? Teria cada sexo uma história diferente, ou histórias? Haveria uma história de como se estabeleceu a dualidade do sexo, uma genealogia capaz de expor as opções



binárias como uma construção variável? Seriam os fatos ostensivamente naturais do sexo produzidos discursivamente por vários discursos científicos a serviço de outros interesses políticos e sociais? Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, com a consequência que a distinção entre sexo e gênero mostra-se como não tendo distinção. (BUTLER, 2003, p. 15).

Trata-se, portanto, de questionamentos que superam os meros binarismos homem e mulher, macho e fêmea, masculino e feminino, atribuindo ao conceito de gênero um caráter político, questionador das desigualdades sociais inerentes à sociedade marcada por uma suposta normalidade onde não entra o estranho.

Assim, considerando-se que a palavra *Queer*, quando sua tradução faz alusão à “[...] noção de estranheza, a teoria se apropria desse conceito para se opor ao padrão de normalidade, opondo sobretudo ao padrão da heteronormatividade compulsória de nossa sociedade” (FERREIRA, 2016, p. 16).

O pressuposto da teoria *Queer* é que gênero é uma regulação social, a partir da qual não haveria uma regulação anterior ou autônoma em relação ao gênero tendo em vista que o sujeito só passa a existir a partir de sua própria sujeição às regulações. Para tanto, “[...] o poder opera na construção imediata das subjetividades, sendo o poder produtivo vinculado aos mecanismos de regulação que formam o sujeito do gênero” (BUTLER, 2003, p. 31).

Em síntese, “[...] a teoria *queer* permite pensar a ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2001, p. 551). Por conta disso, tornou-se um tema que tem chamado atenção da sociedade, especialmente devido ao conservadorismo religioso que não tem medido esforços para impedir discussões inerentes ao assunto.

### **Procedimentos metodológicos**

Dados os objetivos desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa porque esse método vem proporcionando, há várias décadas, grandes contribuições para o avanço do conhecimento em educação, na medida em que permite:

[...] melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (ANDRÉ; GATTI, 2010, p. 9).

## *Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente*

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 23 professores (13 do gênero feminino e 10 do masculino) de 3 escolas públicas da Rede Estadual Paulista as quais foram escolhidas aleatoriamente.

Desse conjunto de participantes, além da licenciatura em sua área de atuação, 12 (54,5%) deles têm Pós-Graduação (Especialização) e dois (9,1%) em nível de Mestrado; cerca de 40% deles têm mais de 25 anos de experiência no magistério; 9 têm de cinco a 20 anos, sendo esse percentual bem equilibrado, pois, desse total, exatos três estão inseridos em cada faixa. Com relação aos menos experientes, quatro (17,4%) têm até cinco anos de tempo no magistério.

Os dados foram obtidos por meio da aplicação de questionário *online* enviado aos participantes pelo WhatsApp. De posse dos depoimentos dos professores (as) o material foi analisado na perspectiva da análise de conteúdo (BARDIN, 1991).

### **A gestão feminina na escola pública paulista na perspectiva discente**

As respostas foram organizadas, classificadas e categorizadas considerando-se a semelhança entre elas (BARDIN, 1991). Os nomes atribuídos às categorias bem como suas definições foram escolhidos a partir da ideia central das respostas apresentadas e do embasamento teórico adotado no trabalho (BUTLER, 2003; LIBÂNEO, 2004; LOURO, 1997, 2001; LÜCK, 2009; MEDEIROS; LUCE, 2006; PARO, 2011).

Para garantir o sigilo acerca da identidade dos participantes, foi utilizada a letra “P” para professor (a) e um número para diferenciá-los. Contudo, cumpre destacar que todos os questionários foram respondidos a distância, sem presença do pesquisador; assim, os participantes puderam expressar sua opinião à vontade, pois lhes foi garantido o anonimato.

### **Criando categorias**

Partindo-se do pressuposto de que a categorização diz respeito a colocar cada elemento em um grupo comum a ele (BARDIN, 1991), nesta pesquisa, as categorias estão atreladas ao agrupamento das indagações feitas por meio do questionário *online*, pois eles já trazem respostas bastante similares.

### **Categoria 1: Efetividade da gestão escolar feminina**

Nessa categoria, estão as concepções dos participantes da pesquisa obtidos a partir da seguinte indagação: as políticas educacionais da Secretaria da Educação de São Paulo (SEE) privilegiam uma gestão escolar caracterizada pelo cumprimento de metas (MMR/Saresp) com foco em resultados (Idesp, bônus de resultado). Pensando nisso, bem como no fato de que a maioria de nossas escolas públicas têm Diretores do sexo feminino (80%). Na sua concepção, esse fato (questão de gênero) favorece ou não o cumprimento de metas e resultados educacionais. Por quê? Relate algumas experiências a esse respeito (seu depoimento pode considerar tanto sua vivência nessa escola como em outra da rede pública).

Antes de iniciar a apresentação e a discussão das respostas, é importante salientar que os respondentes serão numerados de acordo com a ordem analisada. Assim, o participante 1 não necessariamente é a mesma pessoa da questão 2 ou 3 e assim sucessivamente.

Ao todo, 22 participantes responderam a essa indagação e, em termos mais abrangentes, sinalizaram, em suas respostas, que a questão de gênero não interfere no cumprimento de metas e de resultados. O depoimento apresentado, a seguir, ilustra, em partes, esse ponto de vista:

*É indiferente. O problema do não alcance das metas é generalizado, independentemente de a direção ser exercida por homens ou mulheres. E acontece porque o sistema de habilidades e competências tornou-se esvaziado de conteúdo. Quando muito, combate ao analfabetismo funcional, o que é muito pouco quando estamos falando, por exemplo, de alunos que estão concluindo o ensino médio. O fracasso da educação da rede estadual de ensino se dá porque não perceberam que é a apropriação de conteúdo, primordialmente, que promove subsequentemente o desenvolvimento de habilidades. Pensar só em habilidades faz com que o estudante não ultrapasse o senso comum, por melhor que fale e escreva. (P1).*

Nota-se que, para esse (a) docente, a questão de gênero na gestão escolar e o cumprimento de metas é indiferente. No entanto, o que significa para ele (a) o termo “indiferente”? Será que para ele (a), a mulher é tão competente quanto o homem para o exercício da gestão? Contudo, o indiferente pode significar também negação no sentido de não aceitar o trabalho feminino na gestão escolar. Por ser um depoimento e não uma fala, não dá para saber, pois não houve oportunidade para fazer novas indagações para aprofundar a compreensão do assunto.

### *Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente*

De modo mais objetivo, outros participantes da pesquisa posicionaram-se a respeito do assunto, afirmando que “Metas e resultados dependem da competência e não do gênero” (P2) mesmo porque “[...] as metas são enviadas pela secretaria, independentemente, do sexo” (P3). Nesse caso, fica mais evidente que a competência de gestão para o cumprimento de metas não está atrelada à questão de gênero.

É importante salientar que, ao analisar-se a primeira resposta (P1), infere-se que, para além da questão de gênero, o problema com o cumprimento de metas está situado na perspectiva curricular com destaque para a centralidade no desenvolvimento de habilidades que é uma característica do currículo da escola pública estadual paulista.

As respostas aqui apresentadas fornecem pistas acerca das representações sobre homens e mulheres que estão atreladas aos papéis que essas pessoas assumem, cotidianamente, tanto no campo pessoal quanto no profissional. É importante salientar, na perspectiva do gênero, que “ser masculino” ou “ser feminina” são identidades, que, por sua vez, são construídas e, portanto, “[...] não são dadas ou acabadas num determinado momento” (LOURO, 1997, p. 27). Assim, não há como atrelar competência com gênero e, muito menos, com a capacidade de se cumprir metas previamente estabelecidas por um sistema de ensino.

Contudo, foi identificado, também, que o fato de o gestor ser do sexo feminino, por vezes, se coloca em uma perspectiva mais afetiva chegando até mesmo a ter um comportamento materno com os alunos o que, segundo esse participante, acabou trazendo mais problemas do que soluções para o cotidiano escolar, conforme segue:

*Já trabalhei em escolas dirigidas por diretores e diretoras; e em uma delas, em especial, eu e a maioria da equipe docente, percebemos um tratamento "materno" com os alunos. A falta de "rigidez" em inúmeros casos de indisciplina acabou gerando mais problemas do que soluções práticas. (P4).*

Um aspecto a ser destacado é que ele (utiliza-se o pronome no gênero masculino por inferência, pois o questionário não permitia saber de quem era a resposta) enfatiza que foi um caso isolado, motivo pelo qual, não pode ser generalizado. Ao que parece, havia um problema de ordem disciplinar que, na concepção do grupo de professores, o tratamento dado pela gestora tinha um caráter “materno” e com pouca “rigidez”. Todavia, pode-se inferir, desse depoimento, que a gestora boa é aquela que é rígida, sendo rigidez algo inerente ao sexo masculino. Desse modo, a visão sexista característica da sociedade machista ainda prevalece no imaginário docente quando o assunto é gestão escolar.

Essa é uma visão equivocada, pois, quando se compara as características de gestão no tocante ao gênero, há evidências empíricas mostrando as vantagens da gestão e liderança feminina (POUNDER; COLEMAN, 2002). Para os autores, as mulheres têm algumas características tais como competência de comunicação, organização, escuta, empatia, cuidado, partilha e altruísmo que, em geral, os homens não têm. Por conta disso, podem ter maior facilidade para lidar com o trato com aluno, ao contrário do que pensa esse participante.

A questão da competência do gestor acerca do cumprimento de metas, na concepção dos participantes, está muito mais latente do que a de gênero. Segundo um dos participantes, “[...] na maior parte do tempo, todas elas mostraram-se muito competentes, apenas uma posso dizer parecia passear na escola no lugar de trabalhar” (P5). Não obstante, não fica claro o que é ser competente para esse participante, pois esse termo traz muitos sentidos.

A situação apontada é que essa gestora, na visão desse participante, era caracterizada pelo baixo comprometimento com a gestão escolar e o cumprimento de metas educacionais. Assim, essa demanda “[...] depende muito [mais] da equipe gestora” do que da questão de gênero (P6). Complementarmente, ela fez o seguinte comentário: “Sempre vivenciei situações onde o atingimento de metas estava relacionado ao trabalho do coordenador e não do diretor/diretora” (P6).

Outro aspecto sinalizado na pesquisa é o estilo de gestão, pois: “Independentemente do gênero, o que fortalece os resultados é a gestão democrática e o diálogo entre a gestão, coordenação, equipe docente e discente” (P7). Isso será possível considerando-se que:

Como a gestão democrática pressupõe a mobilização e organização das pessoas para atuar coletivamente na promoção de objetivos educacionais, o trabalho dos diretores escolares se assenta sobre sua competência de liderança, que se expressa em sua capacidade de influenciar a atuação de pessoas (professores, funcionários, alunos, pais, outros) para a efetivação desses objetivos e o seu envolvimento na realização das ações educacionais necessárias para sua realização. (LÜCK, 2009, p. 75).

Em síntese, há duas maneiras de analisar esses depoimentos. Em uma perspectiva mais neutra o que é determinante no cumprimento de metas educacionais não é a questão de gênero, mas a competência e o comprometimento do gestor escolar com uma educação de qualidade social. Contudo, a indiferença manifestada por alguns participantes acerca de

## *Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente*

o gestor ser homem ou mulher no cumprimento de metas educacionais é grave porque não se posicionar pode significar a negação da igualdade de competência de gestão escolar entre homens e mulheres.

### **Categoria 2: Gestão escolar, gênero e trabalho docente**

Nessa categoria, estão os questionamentos e as concepções docentes acerca da questão de gênero, de gestão escolar e de trabalho docente. A proposição de indagações dessa natureza aos professores e às professoras teve a intenção de verificar se a questão de gênero interfere nas práticas de gestão no que tange ao trabalho docente. Para tanto, fez-se a seguinte indagação a eles: Considerando que a atuação da direção pode colaborar para o sucesso do trabalho docente (aspectos disciplinares, atendimento aos pais – familiares - materiais didáticos, resolução de conflitos, dentre outros), na sua concepção, qual a diferença entre a atuação do diretor do sexo masculino ou feminino a esse respeito? Compartilhe algumas experiências sobre esse assunto.

As respostas a essa indagação sinalizam que a questão de gênero não tem uma interferência direta no trabalho docente. Contudo, em uma análise mais detalhada, nota-se que há uma preocupação deles com a questão disciplinar e, por conta disso, deixam pistas que a gestão masculina pode ser, em alguns casos, mais efetiva.

*Minha experiência é que a mulher é mais condescendente com a indisciplina dos alunos, tende a apaziguar. Se a educação precisa ter conexão com a vida, o mundo do trabalho é implacável com a indisciplina, por exemplo. (P1).*

A compreensão desse profissional é que as gestoras do sexo feminino têm mais dificuldade para lidar com as questões disciplinares, no cotidiano escolar, o que, para ele, é preocupante, porque para a inserção no mercado de trabalho o profissional precisa atentar para regras de conduta inerentes à cultura das organizações corporativas.

Com relação aos problemas disciplinares, cabe salientar que:

*Pesquisas internacionais têm indicado que na base das escolas eficazes, em que o aluno aprende, está a disciplina escolar, dentre outros aspectos, como condição fundamental para a formação da cidadania e também para a concentração dos alunos em processos de aprendizagem e bom aproveitamento. (LÜCK, 2009, p. 132).*

Nota-se, portanto, que não é somente uma questão de gênero, mas um problema a ser equacionado, no ambiente escolar, pois além de dificultar o trabalho docente, interfere, negativamente, na formação do estudante.

Ainda sobre a questão disciplinar, sem mencionar a identidade de gênero, um segundo participante da pesquisa teceu o seguinte comentário:

*Observei em muitos casos, onde trabalhei, que os alunos indisciplinados eram tratados quase como "filhos" pela equipe gestora; tal postura gerava um efeito inócuo, além de causar desapontamento docente, para com a equipe gestora. (P2).*

Mais uma vez a indisciplina mostra-se latente, mas o problema não recai sobre o gênero do gestor, mas, sim, sobre a capacidade da equipe gestora em lidar com a situação. Contudo, outro participante é mais incisivo, afirmando que: “Em algumas situações, diretores do sexo masculino têm pulso firme” (P3) para lidar com os problemas do cotidiano escolar, com destaque para a indisciplina.

Por trás desse depoimento, encontra-se a representação das características masculinas na gestão, pois:

*A agressividade, a independência, a objectividade, a lógica, a racionalidade, a assertividade, a ambição e a impessoalidade são, a título exemplificativo, características atribuídas, de uma forma geral, ao sexo masculino. (BALULA, 2012, p. 53).*

Por outro lado, vários participantes apontaram que a questão de gênero não favorece nem prejudica o trabalho docente. Grosso modo: “O que os difere é a forma de trabalhar, oriunda da personalidade de cada um” (P4). Além disso, “[...] quando um gestor tem como foco a melhoria da educação e o desenvolvimento da escola” (P5), o gênero não interfere, pois o que “[...] mais importa é a formação profissional e não o gênero” (P6). Em outras palavras: “A atuação feminina é tão capaz quanto a masculina, pois o papel de liderança só acontece com profissionais que possuem esse talento com naturalidade” (P7).

Esses depoimentos deixam algumas pistas sobre a competência gestora, pois, ao que parece, para eles (elas) é inato e não algo que pode ser desenvolvido durante a vida profissional. Ou seja, para esses professores (as), o que colabora com o trabalho docente é um bom trabalho da gestão escolar não importando, portanto, se esse profissional é do gênero masculino ou feminino.

No entanto, há também aqueles que entendem que a gestão feminina tem características mais subjetivas tendo em vista que o “Diretor do sexo feminino, geralmente possui mais delicadeza no tratamento com pessoas, pois geralmente são mais intuitivas e amorosas” (P8), corroborando a tese de que “[...] a emoção, a sensibilidade, a

### *Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente*

expressividade, a colaboração, a intuição, a receptividade, a gentileza, a empatia e a submissão são características mais do foro feminino” (BALULA, 2012, p. 53).

Por fim, merece destaque uma concepção que chama atenção para o fato de que, na sociedade contemporânea, a mulher ainda precisa fazer muito esforço para demonstrar sua competência, especialmente, no campo da gestão.

*Como vivemos uma sociedade patriarcal, percebo, em minhas vivências, que as ações das mulheres sempre dependem de mais empenho para serem validadas pela sociedade do que as dos homens. Até mesmo quando relacionamos a questão da disciplina (P8).*

Nota-se que essa participante denuncia que, em nossa sociedade, ainda prevalecem valores considerados tradicionais em uma lógica dicotômica, dual e binária pelo entendimento de que “[...] a relação masculino-feminino constitui uma oposição entre um polo dominante e outro dominado – e essa seria a única e permanente forma de relação entre os dois elementos” (LOURO, 1997, p. 33).

### **Categoria 3: Gestão escolar e gênero: a preferência docente**

De um total de 20 participantes que responderam a esse questionamento, nove deles são do gênero masculino e 12 feminino. Dentre os nove representantes do gênero masculino, apenas um deles foi categórico em afirmar que prefere gestores do sexo masculino “pela objetividade das ações” (P1); dois preferem gestoras mulheres, optando um deles pela gestão feminina “porque as mulheres são mais práticas (P2); seis participantes sinalizaram que, para eles, a questão de gênero é indiferente por razões diversas. Por exemplo, para P3, há outros aspectos a serem considerados em detrimento da questão de gênero na gestão escolar:

*Minha preferência é sempre por uma gestão justa, que inspire os docentes e que não seja assistencialista nem paternalista com docentes nem alunos. Um dos males do Brasil é este eterno discurso de vitimização, como se a sociedade devesse algo ao indivíduo. Quem vem de um contexto mais difícil tem que se esforçar o dobro para conseguir o que quer, simples assim. Mas o padrão é resmungar e culpar o mundo pelos próprios fracassos (P3).*

Trata-se de uma concepção que exige competência, profissionalismo e comprometimento do gestor escolar em prol de uma educação de qualidade e um ambiente de trabalho harmonioso.

A questão da liderança é pontuada pelos docentes com algo fundamental para a gestão escolar em detrimento do gênero pela crença de que a atuação desse profissional



deve ser “[...] voltada para o sucesso dos alunos e da escola”, pois “[...] impor é ser líder, ser um agregador de talentos” (P4). Foi mencionado também que a gestão participativa não poder ser desconsiderada, mas, para tanto, esse profissional não “pode ser um gestor de gabinete (P5). Essas concepções dialogam com os princípios de organização e gestão escolar propostos por Heloisa Lück, pois para essa autora:

Na escola, o diretor é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. (LÜCK, 2009, p. 17).

Portanto, para esses sujeitos, não é a questão de gênero que vai determinar a competência para o exercício de uma gestão escolar democrática e participativa com vistas à promoção de aprendizagens qualificadas dos alunos.

Das 12 representantes do gênero feminino, duas não souberam opinar sobre o assunto, sob a alegação de que não tinham, por ocasião da pesquisa, uma opinião formada sobre o assunto; três destacaram que optariam pela gestão escolar exercida por uma mulher, mas não explicaram os motivos; e sete sinalizaram que, para elas, é indiferente a questão de gênero na gestão escolar.

Contudo, essas profissionais apresentaram opiniões bastante diversas e preocupantes sobre o assunto. Grosso modo, consideraram que o cumprimento de metas, por exemplo, está articulado com “[...] competência dos profissionais de gestão e não a questão de gênero” (P6), bem como com “a postura profissional” (P7) e o “caráter” (P8).

Assim, o que se infere desses depoimentos é que o gestor escolar deve ser um profissional que garanta o pleno funcionamento da escola com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos e as condições necessárias para o trabalho dos profissionais da educação (docente e administrativo), cuja atuação deve ser pautada em princípios legais (LÜCK, 2009) e éticos.

#### **Categoria 4: Gestão escolar, gênero e o cumprimento de metas**

Por fim, considerando-se que essa pesquisa investigou a concepção docente acerca da efetividade da gestão escolar feminina, na escola pública paulista, fez-se a seguinte indagação a eles: O fato de o diretor desta escolar ser do sexo masculino ou feminino, de alguma forma, gerou impacto no cumprimento de metas (Idesp) e no desempenho dos alunos (Saresp)? Por quê?

### *Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente*

Dentre os 20 respondentes a esse questionamento, apenas uma asseverou que como “[...] não verificou tal informação, não pode afirmar” (P1). Os demais foram mais enfáticos afirmando que o fato de o gestor de sua escola ser do gênero masculino ou feminino não interferiu no cumprimento de metas (Idesp) e nem tampouco no desempenho dos alunos (Saresp).

Cabe destacar que alguns participantes foram cuidadosos em suas afirmações supondo que a gestão de gênero não deve ter interferido nesses aspectos, mas um deles justificou que pensa assim por considerar que “[...] a atual direção é muito assistencialista com os alunos, o que pode criar uma cultura de que mesmo quem não produz passa de ano” (P2).

A despeito da compreensão de que o gênero não influencia no trabalho da gestão acerca do foco em resultados educacionais, o trabalho em equipe não pode ser considerado, bem como o respeito a cada profissional, tendo em vista que:

No cumprimento das funções administrativas, acredito que o gênero não influencie, mas já trabalhei com equipes machistas que não respeitavam as comandas femininas. O cumprimento de metas depende, antes de mais nada, do engajamento dos docentes. Se o diretor não abraçar sua equipe, nunca conseguirá trabalhar plenamente (P3).

Esse ponto de vista vai ao encontro da concepção de trabalho em equipe de Heloisa Lück, para quem: “O trabalho em equipe se forma quando um conjunto de pessoas se envolve em um esforço coletivo para resolver um problema ou produzir um resultado, compartilhando responsabilidades por esse resultado” (LÜCK, 2009, p. 87).

Uma participante da pesquisa do sexo feminino, que atua em uma escola com diretor homem, teceu o seguinte comentário sobre o assunto:

Não creio que por ser homem, ele trabalhou bem. Creio que isso aconteceu porque é uma pessoa íntegra. Assumi uma escola desestruturada e a coloquei em ordem, transformou-a em PEI. Arregaçou as mangas e elevou o nível da escola (P4).

Para essa professora, a questão de gênero do diretor não é o que conta, mas sua atuação profissional, sua integridade e comprometimento com a educação. Com resultado, a escola passou por uma grande transformação, bem como inovou ao aderir ao Programa Ensino Integral. Entretanto, tudo isso não foi fácil, pois, segundo essa docente, o gestor “[...] arregaçou as mangas e elevou o nível da escola” fazendo com que sua escola se tornasse uma das mais procuradas pela comunidade, em razão dos resultados de excelência que vem alcançando nesse programa.

Fica a impressão de que, para essa depoente, os gestores anteriores não eram íntegros e pouco comprometidos com a educação, pois, além disso, desestruturaram a escola. Nota-se que é uma avaliação superficial e despreocupada, pois há um julgamento de valor que coloca em risco a integridade de outros profissionais.

Outro depoimento, também de uma professora, dessa mesma escola, vai nessa mesma direção, pois expressa uma opinião que a gestão de gênero não sobrepõe sobre o trabalho dos profissionais da gestão, na medida em que:

Na minha escola temos um diretor do sexo masculino e um vice do sexo feminino; os dois são muito atuantes e, conseqüentemente, há um equilíbrio. Atribuo aos dois, os sucessos da escola, juntamente com o trabalho de toda equipe escolar (P5).

Mais uma vez os participantes da pesquisa enaltecem o trabalho em equipe e colaborativo dos profissionais de gestão dessa escola. Cabe frisar que foi sinalizado também que a equipe gestora é composta por profissionais dos gêneros masculino e feminino, mas, para além desse aspecto, o sucesso da escola é fruto do comprometimento desses dois profissionais com a educação, bem como o envolvimento dos demais profissionais que fazem parte dessa escola.

Por fim, cabe sinalizar que: “Por melhores que sejam os processos de gestão escolar, pouco valor terão, caso não produzam resultados efetivos de melhoria da aprendizagem dos alunos” (LÜCK, 2009, p. 55) tal como preconizado nesta pesquisa.

### **Considerações Finais**

Os resultados mostraram que, na concepção dos professores participantes da pesquisa, o cumprimento de metas educacionais independe do gênero do gestor, pois metas e resultados dependem mais de competências desses profissionais do que da questão de gênero. Ademais, essas metas são criadas e propostas pela Secretaria da Educação que não leva em conta o fato de a escola ser gerida por homem ou mulher. Com isso, infere-se que, para além da questão de gênero, o problema com o cumprimento de metas está situado na perspectiva das políticas curriculares, cuja ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades que é uma característica do currículo da escola pública estadual paulista.

Com base nesses resultados, conclui-se que houve avanços significativos acerca da questão de gênero e gestão escolar, pois, mesmo diante de uma sociedade ainda marcada pelo sexismo, esta pesquisa mostra que o gênero do gestor não determina o sucesso ou

*Gestão escolar feminina na escola pública estadual paulista: a percepção docente*

insucesso da educação. O que importa é o comprometimento, a competência dos profissionais da gestão escolar, sejam eles homens ou mulheres.

### Referências

ALMEIDA, J. S. Mulheres na escola: Algumas reflexões sobre o magistério feminino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev. 1996.

ALONSO, M. A gestão/administração educacional no contexto da atualidade. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (Org.). **Gestão educacional e tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 23-38.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, V.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010 p. 29-38.

BALULA, P. A. A. G. **Perspectivas e contributos de uma liderança no feminino**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BEAUVOIR, S. **O Segundo sexo: a experiência vivida**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia, 1980.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2007.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Questionário Diretor da Prova Brasil 2015**. Microdados INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 29 jul. 2018.

BRASIL. **Questionário Diretor da Prova Brasil 2017**. Microdados INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 1 mar. 2019.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2003.

CARVALHO, M. P. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos de GT sociologia da educação ANPed USP. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 99-117, jan./abr. 2011.

FERREIRA, D. S. **Construção da identidade de gênero reflexões em contexto escolar**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

Foucault, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

HARAWAY, D. “Gênero” para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

HARDING, S. A. A instabilidade das categorias analíticas na teoria feminina. **Revista de Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-32, 1993.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MEDEIROS, I. L. P.; LUCE, M. B. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. de (Orgs.). **Gestão escolar democrática: concepções e vivências**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 15-26.

MEYER, D. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-27.

MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma análise da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009.

OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PESSOA, E. R. A. Políticas públicas, a atuação docente e o desenvolvimento de habilidades: gêneros e sexualidades na Educação Básica. **Revista on line de Política e Gestão Educacional** n. 12, v. 1. p. 35-47, 2012.

PISCITELLI, A. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, H. B. de; SZWAKO, J. (orgs.). **Diferenças, igualdade**. 1. ed. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2009. v. 1. p. 116-150.

POUNDER, J. S.; COLEMAN, M. "Women – better leaders than men? In general and educational management it still all depends". **Leadership & Organization Development Journal**, v. 23, n. 3, p. 122-133, maio 2002.

PRÁ, J. R.; CEGATTI, A. C. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan./jun. 2016.

SCOTT, J. W. Prefácio a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p. 11-27, 1994.

SENKEVICS, A. **A Feminização do Magistério**. Ensaio de Gênero 2011. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/tag/feminizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 1 mar. 2019.

SILVA, M. L. M. P.; COSTA, M. A. T. S. Discussões de gênero e feminilidades na escola contemporânea. **INTERthesis**, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 55-72, maio/ago. 2018.

SOUZA, Â. R. **Perfil da gestão escolar**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos PAGU**, Campinas, n. 17/18, p. 81-103, 2002.

### **Sobre os autores**

#### **Nonato Assis de Miranda**

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). E-mail: mirandanonato@uol.com.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6592-3381>

#### **Rodnei Pereira**

Doutor e Mestre em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP e licenciado em Pedagogia, Letras e Filosofia. Atualmente é pesquisador externo (bolsista) da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Paulista (UNIP). E-mail: rodneipereira@uol.com.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2315-7321>

#### **Carla Avelina Silva Pereira**

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).

Email: carlinha\_casp@yahoo.com.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0974-7560>

Recebido em: 23/08/2019

Aceito para publicação em: 30/09/2019