



**UNIVERSIDADE DE UBERABA**  
**PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**CARLIENE FREITAS DA SILVA BERNARDES**

**PERCURSOS DE HOMENS E DE MULHERES À GESTÃO ESCOLAR:**  
**um estudo consubstanciado por classe, gênero e raça**

**UBERABA**

**2022**

CARLIENE FREITAS DA SILVA BERNARDES

**PERCURSOS DE HOMENS E DE MULHERES À GESTÃO ESCOLAR:  
um estudo consubstanciado por classe, gênero e raça**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento profissional, Trabalho docente e Processo de Ensino-aprendizagem.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selva Guimarães.

UBERABA-MG  
2022

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Bernardes, Carliene Freitas da Silva.

B456p Percursos de homens e de mulheres à gestão escolar: um estudo consubstanciado por classe, gênero e raça / Carliene Freitas da Silva Bernardes. – Uberaba, 2022.

287 f. : il. color.

Tese (Doutorado) – Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo de Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Selva Guimarães.

1. Educação. 2. Trabalho Docente. 3. Gestão escolar. 4. Relações de gênero. 5. Classe social. 5. Raças. I. Guimarães, Selva. II. Universidade de Uberaba. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

Carliene de Freitas da Silva Bernardes

PERCURSOS DE HOMENS E MULHERES À GESTÃO ESCOLAR: UM ESTUDO  
CONSUBSTANCIADO POR CLASSE, GÊNERO E RAÇA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em 14/03/2022

BANCA EXAMINADORA

  
Prof.ª Dr.ª Selva Guimarães  
(orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

  
Prof.ª Dr.ª Marília Pinto de Carvalho  
USP - Universidade de São Paulo.

  
Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza  
UFPR - Universidade Federal do Paraná.

  
Prof.ª Dr.ª Fernanda Telles Marques  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.

  
Prof.ª Dr.ª Vania Maria de Oliveira Vieira  
UNIUBE - Universidade de Uberaba a.

## AGRADECIMENTOS

Gratidão às forças imateriais que conectam todos nós, seres vivos, neste imenso cosmo ainda desconhecido e nos impulsiona ao aprendizado. Gratidão aos espíritos amigos que nos acompanham e nos inspiram.

Gratidão a todas (os) as(os) trabalhadoras(es) que no dia a dia produzem, fabricam nossos alimentos, nossas vestimentas, nossas moradias, nossos instrumentos de trabalho, nossos livros e nos permitem o tempo para dedicar ao trabalho intelectual. Em especial, às trabalhadoras Cícera Borges Sobrinho e Aldeniza Pereira de Souza, à minha Mãe, Maria Luiza de Freitas, à minha sogra Cleuzilda Quirino Bernardes e à minha sobrinha Iasmim Pereira de Freitas, que formaram minha rede de apoio no trabalho doméstico e de cuidado com a Ana Marta.

Gratidão aos meus pais, Osvaldino Freitas da Silva e Maria Luiza de Freitas pela oportunidade de viver neste plano material, pelo exemplo de trabalho, dedicação, honestidade e amor ao próximo. Eternamente grata a vocês! Aos meus familiares, meus irmãos, cunhadas, cunhados, sobrinhos e sobrinhas gratidão pelo convívio, apoio, e saberes compartilhados.

Gratidão ao meu Esposo, pelos contrapontos intelectuais, pelos desafios diários vivenciados e pela escolha de dividir conosco projetos de vida. À Ana Marta, nossa filha, que cresce conosco neste projeto de construir relações mais igualitárias, cooperativas e respeitadas com a natureza, os animais e nossos irmãos humanos. Gratidão pela oportunidade da maternagem!

Gratidão às professoras, Fátima Cardoso e Eliane Rodrigues, que me ensinaram as primeiras letras. A todas (os) as(os) professoras(es) que caminharam comigo ao longo da escolarização, da Educação Básica à Pós-Graduação, construindo e compartilhando saberes e ampliando minha visão de mundo. Grata pela inspiração e dedicação ao trabalho desafiador!

Gratidão a minha orientadora Dr.<sup>a</sup> Selva Guimarães, pelas orientações motivadoras e inspiradoras, pelo diálogo, pelo respeito e pelos contrapontos intelectuais.

Às colegas e aos colegas de turma, nesse processo de doutoramento, obrigada pelos saberes compartilhados, pelos diálogos motivadores e pelos contrapontos intelectuais. Não somos as mesmas pessoas que chegamos! Abraços!

## **COMO UMA ONDA**

*Lulu Santos*

Nada do que foi será  
De novo do jeito que já foi um dia,  
Tudo passa, tudo sempre passará.

A vida vem em ondas  
Como um mar,  
Num indo e vindo infinito.

Tudo que se vê não é  
Igual ao que a gente viu há um segundo,  
Tudo muda o tempo todo no mundo.

Não adianta fugir,  
Nem mentir  
Pra si mesmo agora,  
Há tanta vida lá fora  
Aqui dentro sempre,  
Como uma onda no mar,  
Como uma onda no mar...

## RESUMO

BERNARDES, Carliene Freitas da Silva. **PERCURSOS DE HOMENS E DE MULHERES À GESTÃO ESCOLAR**: um estudo consubstanciado por classe, gênero e raça. Tese (Doutorado). Universidade de Uberaba, 2022.

A conjuntura das profissões e ocupações, no Brasil, demonstra que homens e mulheres percorrem caminhos diferentes, e desiguais, dadas as relações de gênero, de classe e de raça vigentes em nossa sociedade. Este estudo insere-se na linha de pesquisa “Desenvolvimento profissional, Trabalho docente e Processo de Ensino-aprendizagem” do Programa de Pós-Graduação em Educação. Os estudos científicos sobre gênero, no Brasil notadamente a partir da década de 1980, têm-se debruçado, paulatinamente, sobre a trajetória escolar dos educandos e dos trabalhadores na carreira docente. Há escassos estudos educacionais acerca da trajetória dos trabalhadores às funções executivas da Educação brasileira, consubstanciada às relações de gênero, de classe e de raça, o que motiva a questionar sobre o percurso de homens e de mulheres à função de gestão das escolas brasileiras. Quem são os homens e mulheres que assumem a docência/gestão nas unidades escolares do Brasil? Há desigualdades de gênero, de classe e de raça? Por conseguinte, esta investigação teve como objetivo geral compreender os percursos de homens e de mulheres à função de gestão das escolas brasileiras, consubstanciados por relações sociais de gênero, de classe e de raça, a partir dos indicadores do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, o Censo Escolar e o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica em diálogo com a bibliografia. As aproximações entre o Materialismo Histórico Dialético e os Estudos feministas foi o caminho escolhido para compreender o trabalho docente e as atividades de gestão no contexto das relações de gênero, de classe e de raça presentes na sociedade brasileira, especificamente, os estudos da área da Sociologia Feminista Materialista que articulam as categorias de trabalho e gênero. Para compreender o objeto em sua totalidade, na historicidade e em suas múltiplas determinações, realizou-se uma pesquisa de natureza quali quantitativa, por meio da análise de documentos públicos sobre a Educação nacional no Brasil; em publicações científicas do campo da Educação, da gestão educacional/escolar e dos estudos de gênero e por meio de dados empíricos produzidos por órgãos estatais: IBGE, INEP/MEC e CNPq/MCT. As análises foram organizadas em capítulos: 1) Educação no Brasil e a carreira docente: dimensões históricas sobre a inserção de homens e mulheres; 2) Gestão escolar, suas dimensões e seus dirigentes na legislação educacional brasileira (1980- 2019); 3) Gestão educacional/escolar e estudos de gênero nas pesquisas educacionais; 4) Divisão social, sexual e racial do trabalho: aproximações

entre marxismo e feminismo; 5) História de homens e mulheres no trabalho docente: relações de gênero, de classe e de raça no século XXI; 6) Consustancialidade de gênero, de classe e de raça no fazer-se gestor e gestora na educação brasileira. As análises permitem desvelar contradições na aparente feminização da docência e da gestão escolar: os (as) trabalhadores (as) da Educação ascendem, permanecem e usufruem das condições de trabalho da função de gestão escolar, conforme sua estratificação sexual, racial e de classe, espelhando os percursos vivenciados na formação educacional e no trabalho docente.

**Palavras-Chave:** Trabalho Docente. Gestão educacional/escolar. Gênero. Raça. Classe.

## ABSTRACT

BERNARDES, Carliene Freitas da Silva. **Pathways for men and women to school management**: a study substantiated by class, gender and race. Thesis (Doctorate). University of Uberaba, Minas Gerais, Brazil, 2022.

In Brazil, the context of professions and occupations demonstrates that men and women walk different and unequal paths, given the gender, class and race relations prevailing in our society. This study is part of the research line “Professional development, teaching work and the teaching-learning process” of the Graduate Program in Education. Scientific studies on gender, in our country, notably from the 1980s onwards, have gradually focused on the school trajectory of students and workers in the teaching career. There are few educational studies about the trajectory of workers to the executive functions of Brazilian Education, based on gender, class and race relations, which motivates to question the path of men and women to the management role of Brazilian schools. Who are the men and women who take on teaching/management in school units in Brazil? Are there inequalities of gender, class and race? Therefore, this investigation had as general objective to understand the paths of men and women to the management function of Brazilian schools, substantiated by social relations of gender, class and race. We consulted the indicators from INEP – National Institute for Educational Studies and Research Anísio Teixeira, the School Census and SAEB – Basic Education Assessment System in dialogue with the bibliography. The approximations between Dialectical Historical Materialism and Feminist Studies were the path chosen to understand teaching work and management activities in the context of gender, class and race relations present in Brazilian society, specifically, studies in the area of Materialist Feminist Sociology that articulate the categories of work and gender. In order to understand the object in its entirety, in its historicity and in its multiple determinations, we carried out a qualitative and quantitative research, through the analysis of public documents on national education in Brazil. And also consulted scientific publications in the field of Education, educational/school management and gender studies and through empirical data produced by state agencies: IBGE, INEP/MEC and CNPq/MCT. We organized the analysis in chapters: 1) Education in Brazil and the teaching career: historical dimensions on the insertion of men and women; 2) School management, its dimensions and its leaders in Brazilian educational legislation (1980-2019); 3) Educational/school management and gender studies in educational research; 4) Social, sexual and racial division of labor: approximations between Marxism and Feminism; 5) History of men and women in teaching work: gender, class and race relations in the 21st century. 6)

Consubstantiality of gender, class and race in becoming manager and manager in Brazilian education. The analyzes allow us to reveal contradictions in the apparent feminization of teaching and school management: Education workers ascend, remain and enjoy the working conditions of the school management function, according to their sexual, racial, class stratification, mirroring the paths experienced in educational training and teaching work

**KEYWORDS:** Teaching work. Education; Scholar Management. Gender. Race.Class.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 Gráfico da população ocupada por sexo segundo os grupos de atividade, 2017. ....</b>	<b>170</b>
<b>Figura 2 Gráfico da população ocupada por cor ou raça segundo os grupos de atividade em 2017. ....</b>	<b>170</b>
<b>Figura 3 Gráfico Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas por sexo e cor ou raça, 2017.....</b>	<b>171</b>
<b>Figura 4 Doutores pesquisadores no Brasil, por região e área de conhecimento, 2016 .....</b>	<b>191</b>
<b>Figura 5 Pesquisadores Doutores do sexo feminino por faixa etária e área de atuação, Brasil, 2016.....</b>	<b>192</b>
<b>Figura 6 Pesquisadores doutores do sexo masculino por faixa etária e área de atuação no Brasil, 2016. ....</b>	<b>193</b>
<b>Figura 7 Pesquisadores brasileiros por sexo e condição de liderança nos grupos de pesquisa, Brasil, 2016. ....</b>	<b>194</b>

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Estatísticas de rendimento de professores, segundo o nível de ensino em que exercem sua atividade, setor administrativo e nível de escolaridade – Brasil, 2006 (em reais) .....	69
Tabela 2 Remuneração média mensal ponderada pela carga horária padronizada para 40 horas semanais de professores com formação superior. Brasil, 2014 .....	70
Tabela 3 Número de Dissertações e Teses por ano de publicação, Brasil, 2010-2021. ....	110
Tabela 4 Número de autores das pesquisas sobre gestão escolar e gênero por sexo, Brasil, 2010-2021.....	126
Tabela 5 Número de docentes na <i>Educação</i> Básica por localidade e dependência administrativa, Brasil, 2017.....	177
Tabela 6 Proporção aluno/professor por dependência administrativa na <i>Educação</i> Básica, Brasil, 2017 .....	177
Tabela 7 Número de Docentes da <i>Educação</i> Básica por Dependência Administrativa e Tipo de Vínculo - Brasil, 2017 .....	178
Tabela 8 Número de Auxiliares Docentes na <i>Educação</i> Básica por Dependência Administrativa - Brasil, 2017.....	180
Tabela 9 Número de Docentes da <i>Educação</i> Superior por Categoria Administrativa e Regime de Trabalho - Brasil, 2017 .....	181
Tabela 10 Proporção aluno/professor por dependência administrativa na <i>Educação</i> Superior, Brasil, 2017.....	181
Tabela 11 Número de programas, discentes e docentes na <i>Pós-Graduação</i> Stricto Sensu por dependência administrativa, Brasil, 2017. ....	183
Tabela 12 Número de Docentes da <i>Educação</i> Básica por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017 .....	184
Tabela 13 Número de Docentes da <i>Educação</i> Básica, dependência administrativa (federal) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017.....	184
Tabela 14 Número de Docentes da <i>Educação</i> Superior por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017 .....	185
Tabela 15 Número de Docentes da <i>Educação</i> Superior, categoria administrativa (pública federal) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017. ....	185
Tabela 16 Número de Docentes da <i>Educação</i> Superior, atuação em Pós-Graduação Stricto-Sensu presencial (sim) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017. ....	186

Tabela 17 Número de Escolas da <i>Educação</i> Básica, número de diretores por sexo e por Região - Brasil, 2017 .....	210
Tabela 18 Diretores (as) por sexo e por dependência administrativa, Brasil, 2017 .....	212
Tabela 19 Diretores na <i>Educação</i> Básica, classificados quanto ao sexo, Brasil, 2011 a 2017 .....	212
Tabela 20 Perfil dos (as) diretores (as) por cor ou raça - Brasil, 2011 a 2017 .....	214
Tabela 21 Perfil dos(as) diretores(as) distribuídos por sexo e cor ou raça, Brasil, 2017. ....	214
Tabela 23 Perfil dos(as) diretores(as) por sexo e faixa etária, Brasil, 2017.....	218
Tabela 24 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e nível de escolarização, Brasil, 2017 .....	219
Tabela 25 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e nível de <i>Pós-Graduação</i> , Brasil, 2017. ....	220
Tabela 26 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e tempo de experiência na docência, Brasil, 2017.....	221
Tabela 27 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e tempo de experiência em gestão, Brasil, 2017.....	221
Tabela 28 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e tempo de experiência em gestão na escola pesquisada, Brasil, 2017.....	222
Tabela 29 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e formas de provimento ao cargo, Brasil, 2017.....	223
Tabela 30 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e carga horária semanal de trabalho na gestão, Brasil, 2017. ....	225
Tabela 31 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo, cor/raça e carga horária semanal de trabalho na gestão, Brasil, 2017. ....	225
Tabela 32 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e salário bruto na gestão, Brasil, 2017. ....	226
Tabela 33 Salário bruto dos/as diretores/as por dependência administrativa, Brasil, 2017. ....	227
Tabela 34 Perfil dos (as) diretores (as) por sexo, cor/raça e salário bruto na gestão, Brasil, 2017.....	227

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	<b>Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro vigente em 2020. ....</b>	<b>66</b>
<b>Quadro 2</b>	<b>Frequência do termo administração e gestão nos documentos jurídicos.....</b>	<b>84</b>
<b>Quadro 3</b>	<b>Temáticas principais sobre gestão escolar e gênero abordados pelas pesquisas de Mestrado e Doutorado em Educação, Brasil, 2010-2021.....</b>	<b>111</b>
<b>Quadro 4</b>	<b>Artigos publicados na RBPAE que associaram gênero e gestão educacional/escolar (2010-2021).....</b>	<b>128</b>
<b>Quadro 5</b>	<b>Panorama do mercado educacional brasileiro, 2017. ....</b>	<b>175</b>
<b>Quadro 6</b>	<b>Percentual de homens e mulheres, brancos e negros, por nível, etapa e modalidade da Educação, Brasil, 2017.....</b>	<b>188</b>
<b>Quadro 7</b>	<b>Perfil predominante dos Secretários Estaduais de <i>Educação</i> (2019-2021). ...</b>	<b>205</b>
<b>Quadro 8</b>	<b>Percentual de homens e mulheres, brancos e negros, por nível, etapa e modalidade da Educação Básica, Brasil, 2017.....</b>	<b>215</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas.
ACP	Policy Cycle Approach Abordagem do ciclo político
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNC	Base Nacional Curricular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDL	Câmara de Dirigentes Lojistas
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DGP	Diretório de Grupos de Pesquisa
DME	Dirigentes Municipais de Educação
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EAD	Educação à Distância
EB	Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades /Centros/
FORUMDIR	Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituições de Ensino Superior
ILD	Índice de Liderança do Diretor
ILES/ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das escolas de Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDE	Laboratório de Dados Educacionais
MAGE	Mercado de Trabalho e Gênero
MCT	Ministério da Ciência e Tecnologia
MEC/ME	Ministério da Educação
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
NGP	Nova Gestão Pública
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
POLIS	Políticas, Educação e Cidadania da Universidade Federal de Uberlândia
PPP	Projetos Políticos-Pedagógicos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
RBPAE	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
REDEH	Rede de Desenvolvimento Humano
SATC	Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SASE	Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SINPRO	Sindicato dos professores
SME	Secretarias Municipais de Educação

SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
STEM	<i>Sciences, Technology, Engineering and Mathematics</i> – Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization</i> - Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIUBE	Universidade de Uberaba
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

## SUMÁRIO

<b>PRÓLOGO: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA GESTORA .....</b>	<b>21</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>30</b>
<b>2 EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CARREIRA DOCENTE: DIMENSÕES HISTÓRICAS SOBRE A INSERÇÃO DE HOMENS E DE MULHERES .....</b>	<b>46</b>
2.1 INCLUSÃO DE HOMENS E DE MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR .....	49
2.2 CARREIRA DOCENTE E OS PERCURSOS DE HOMENS E DE MULHERES.....	56
2.3 INSERÇÃO DE HOMENS E DE MULHERES NAS ATIVIDADES DE GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR .....	71
<b>3 GESTÃO ESCOLAR, SUAS DIMENSÕES E SEUS DIRIGENTES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA (1980-2019).....</b>	<b>81</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES NOS DOCUMENTOS JURÍDICOS .....	87
3.2 A FORMAÇÃO E O PERFIL DOS DIRIGENTES ESCOLARES NOS DOCUMENTOS JURÍDICOS .....	96
<b>4 GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR E ESTUDOS DE GÊNERO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>101</b>
4.1 O PERFIL DOS DIRIGENTES ESCOLARES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: O QUE AS PESQUISAS EDUCACIONAIS ANUNCIAM?.....	106
4.2 GESTÃO ESCOLAR E ESTUDOS DE GÊNERO NAS DISSERTAÇÕES E TESES .....	109
4.2.1 Temáticas relacionadas à gestão escolar e gênero recorrentes em pesquisas de Mestrado e Doutorado na área de Educação (2010-2021).....	110
4.2.2 Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas de Mestrado e de Doutorado em Educação .....	121
4.2.3 Gênero e a autoria das pesquisas de Mestrado e de Doutorado em Educação que versam sobre gênero e gestão educacional/escolar (2010-2021).....	126
4.3 GÊNERO E GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2010-2021) .....	127
4.4 OS ESTUDOS DE GÊNERO NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO .....	132
<b>5 DIVISÃO SOCIAL, SEXUAL E RACIAL DO TRABALHO: APROXIMAÇÕES</b>	

<b>ENTRE MARXISMO E FEMINISMO.....</b>	<b>139</b>
5.1 DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO À DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO.....	139
5.2 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DE MARX E DE ENGELS SOBRE OS PROCESSOS DE SUBORDINAÇÃO DE CLASSE, DO FEMININO E DA ESCRAVIZAÇÃO HUMANA.....	147
5.3 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E OS ESTUDOS FEMINISTAS MARXISTAS: ARTICULAÇÕES DE CLASSE, GÊNERO E DE RAÇA.....	156
5.4 CONSUBSTANCIALIDADE NAS RELAÇÕES DE GÊNERO, DE CLASSE E DE RAÇA.....	162
<b>6 HOMENS E MULHERES NO TRABALHO DOCENTE BRASILEIRO: RELAÇÕES DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA NO SÉCULO XXI.....</b>	<b>165</b>
6.1 COMPOSIÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA E O MERCADO OCUPACIONAL .....	167
6.2 O MERCADO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A ESTRUTURA DA CARREIRA DOCENTE.....	174
6.3 CARREIRAS DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	177
6.4 CARREIRAS DO MAGISTÉRIO SUPERIOR.....	180
<b>6.4.1 Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> .....</b>	<b>182</b>
6.5 PERFIL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PENSANDO AS RELAÇÕES DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA.....	183
6.6 O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADORES NA ESTRUTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	190
<b>7 CONSUBSTANCIALIDADE DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA NO FAZER-SE GESTOR E GESTORA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....</b>	<b>197</b>
7.1 PODER, GESTÃO, LIDERANÇA E SUAS INTERRELAÇÕES.....	198
7.2 GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO BRASIL: ESTRUTURA E PRINCIPAIS GESTORES.....	202
<b>7.2.1 Ministros (a) da Educação.....</b>	<b>204</b>
<b>7.2.2 Secretários (a) Estaduais de Educação.....</b>	<b>205</b>
<b>7.2.3 Secretários Municipais de Educação.....</b>	<b>206</b>
7.3 PERFIL DOS (AS) GESTORES (AS) ESCOLARES: CONSUBSTANCIALIDADES DE GÊNERO, DE CLASSE E DE RAÇA.....	209
<b>7.3.1 Região, localidade e dependência administrativa: situando os percursos</b>	

de homens e mulheres à função de gestão .....	210
7.3.2. Há prevalência do grupo social dominante, homens brancos, na gestão escolar? .....	213
7.3.3 Homens ascendem à gestão com menos idade que as mulheres? .....	217
7.3.4 Homens ascendem à gestão escolar com menor nível de escolarização que as mulheres? .....	219
7.3.5 Homens ascendem à gestão com menor experiência profissional que as mulheres?.....	220
7.3.6. Os homens são providos à função de gestão escolar por indicações políticas e as mulheres por conhecimentos especializados? .....	222
7.3.7. As mulheres por dedicarem mais tempo ao trabalho reprodutivo dedicam menos tempo ao trabalho assalariado de gestão?.....	223
7.3.8 Homens brancos recebem os maiores salários na função de gestão escolar e mulheres negras os menores salários? .....	225
<b>8 CONCLUSÕES.....</b>	<b>231</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>247</b>
<b>ANEXO 1 QUESTIONÁRIO DO DIRETOR, SAEB/INEP/MEC, 2017.....</b>	<b>267</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>275</b>
APÊNDICE 1 BASES DE DADOS DO GOVERNO FEDERAL E A PRODUÇÃO DE INDICADORES SOCIAIS .....	275
APÊNDICE 2 TABELAS DE RESULTADOS .....	279
APÊNDICE 3 PERGUNTAS NORTEADORAS DA ANÁLISE DOS MICRODADOS DO INEP .....	285

## **PRÓLOGO: MEMÓRIAS DE UMA PROFESSORA GESTORA<sup>1</sup>**

Aos quarenta anos da minha vida tive oportunidade de construir conhecimentos no Curso de Doutorado em Educação na Universidade de Uberaba, sobre Gestão Escolar na Educação Básica brasileira tangenciada pelas relações de gênero, sob a orientação da Professora Doutora Selva Guimarães.

Ao longo do processo de escolha do objeto de estudo, desde a construção do projeto de pesquisa para o processo de seleção, “A formação profissional dos gestores escolares e os jogos de poder na escola”, e a reconstrução apresentada à disciplina de Seminário de Tese I, “Configurações de liderança de homens e mulheres no processo de gestão escolar: um estudo sobre escolas públicas brasileiras (2013-2017); até as reflexões e os textos produzidos, no decurso das disciplinas, despertaram-me o interesse para a questão das relações de gênero no mundo do trabalho, em específico, para as funções de mando, de liderança, de direção ou de gestão, em uma área de trabalho ocupada, preponderantemente, em nosso País por Mulheres escolarizadas, a Educação.

Nesse momento, descobri que minha trajetória de vida pessoal e profissional está conectada com histórias de tantas outras mulheres que são filhas, estudam, trabalham, casam-se e têm filhos, e também conectada com o contexto histórico, social, político e econômico que forja o lugar da Mulher na família e no mercado de trabalho.

Nasci em uma configuração familiar tradicional, composta pelo pai, a mãe e os filhos. Sou a filha do meio dos cinco filhos vivos, a única menina entre quatro irmãos homens. Lembro-me de que a introjeção dos afazeres do feminino e do masculino transpareciam, desde cedo, nas nossas brincadeiras infantis ao pé da laranjeira na comunidade rural onde morávamos, no Estado de Minas Gerais: as meninas organizavam a casa, faziam a comidinha, cuidavam dos bebês e os meninos iam trabalhar fora, cuidavam da lavoura, do gado, dirigiam carros, zelavam pela segurança, como policiais. Papéis sociais bem definidos; não havia criança que ousasse invadir o espaço do outro.

No cotidiano familiar, apesar de minha mãe delegar tarefas domésticas aos meus irmãos mais velhos, eu permanecia mais tempo no domínio doméstico e com maior número de tarefas, principalmente, nos cuidados com os irmãos menores. Além disso, meus irmãos saíam com maior frequência para o domínio público, para brincar com os

---

<sup>1</sup> Apenas neste prólogo, usarei a primeira pessoa do singular. No restante do trabalho, a linguagem será impessoal.

colegas e acompanhar nosso pai nas pescarias, nas lavouras, nos jogos de futebol, entre outros.

Por outro lado, a situação de pobreza econômica, não poupou os filhos mais velhos de trabalhar fora de casa para complementar a renda familiar. Meu pai, Osvaldino Freitas da Silva, plantava para a subsistência e trabalhava registrado como jardineiro e vigilante na fazenda onde morávamos. E minha mãe, Maria Luiza de Freitas, trabalhava em casa como costureira e nos cuidados com a família. Desde os oito/nove anos de idade, eu vendia produtos cosméticos na comunidade rural. Aos onze anos de idade, fui trabalhar como babá e empregada doméstica nas casas de famílias da comunidade, e meus dois irmãos mais velhos, no plantio de eucalipto. Nós três trabalhávamos por mais de 40 horas semanais, recebendo de 1/3 até metade de um salário mínimo, e passamos a estudar no período noturno. Mesmo trabalhando fora e contribuindo com a renda familiar, a jornada de trabalhos domésticos continuava nos finais de semana, enquanto os meninos saíam para o lazer com amigos e, anos mais tarde, para o namoro.

Se hoje me perguntam onde aprendi meus dotes culinários, lembro-me da necessidade de aprender a cozinhar e a fazer quitandas para a manutenção do meu emprego e quando, pela primeira vez, compus um álbum de receitas culinárias que datilografei com a máquina de escrever adquirida com meus primeiros salários. Como me senti bem com a autonomia financeira e a criação de um álbum de receitas datilografado!

No entanto, a minha adolescência na comunidade rural não se resumia às jornadas de trabalho. Havia os livros da biblioteca da escola e das bibliotecas pessoais das professoras, lidos às sombras das árvores; havia o movimento jovem católico com as atividades comemorativas da Igreja, as atividades de teatro e as atividades de formação de lideranças na paróquia da cidade; havia a poesia da natureza, as chuvas, o orvalho do outono com suas gotículas nas teias de aranha, o pôr do sol, as rezas para chover, os banhos nos rios e o cheiro do mato verde. E havia pessoas, famílias, convívio comunitário, trabalho e os conflitos que me faziam pensar sobre a vida e os motivos de ela ser assim. Assim foi nascendo a pesquisadora, a professora e a gestora.

A construção do ser pesquisadora tem início com a curiosidade de compreender as relações humanas, o despertar do meu interesse por leituras da área<sup>2</sup> e o

---

2 Aos treze anos de idade, comprei o livro “O Dilema de Wendy” do psicólogo norte-americano Dan Kiley (1984), o mesmo autor de “A Síndrome de Peter Pan”, onde analisou o dilema das Mulheres ao assumirem o papel de cuidadoras/mães nas relações conjugais, estabelecendo uma relação de codependência com homens imaturos (Peter Pan).

meu desejo de ser Psiquiatra quando crescesse. A professora começou a se formar quando ajudava meus colegas nas tarefas escolares e nas aulas de reforço para os exames finais. E a gestora estava presente em vários processos e procedimentos: na gestão de conflitos, na gestão do trabalho doméstico e nas atividades do movimento jovem na Igreja. Todavia, aos quatorze anos de idade, deparei-me com um dilema: sair de casa para estudar ou ficar e preparar-me para o casamento, o que fazia a maioria das minhas colegas na comunidade rural ao bordar o seu enxoval.

Mesmo com pouca escolaridade (quarta série do Ensino Primário)<sup>3</sup>, meus pais tiveram o desejo de ver os filhos formados, o que fez toda a diferença na minha trajetória de vida e, acredito, que também na vida dos meus irmãos. Ao concluir os estudos na escola rural (oitava série do Primeiro Grau) em 1992, sob incentivo das minhas professoras<sup>4</sup>, dos meus pais e de alguns amigos, decidi que continuaria os estudos mesmo diante do temor de minha mãe, pelos enfrentamentos que eu poderia ter como menina, o assédio sexual que eu poderia sofrer como empregada doméstica na casa de família onde fui morar e trabalhar, na cidade de Uberlândia/MG, a fim de estudar para ser Psiquiatra. Aos meus Pais, aos meus Mestres e aos meus amigos, minha eterna gratidão!

Entretanto, as poucas horas para o estudo e a necessidade de trabalhar para o sustento material fizeram-me desistir do curso de Medicina/Psiquiatria. Mas, não houve espaço para luto! O sonho foi redefinido com o descobrimento da Graduação em Psicologia. De 1997 a 2002, a formação sobre o comportamento humano foi intensa na Universidade Federal de Uberlândia - UFU, estudei, participei de projetos de pesquisa, viajei para congressos, fiz vários estágios, todos sem remuneração estudantil. O sustento financeiro veio com as vendas de cosméticos, com a confecção de crochê, com as faxinas, com as aulas de reforço e a ajuda dos meus irmãos que colaboravam com meus pais no sustento da casa, aos quais sou muito grata!

Durante a minha trajetória no curso de Psicologia, constatei que o perfil dos estudantes do curso, na UFU, era de mulheres jovens, brancas e de classe média. Na minha turma, havia apenas um homem. Ouviam-se dizeres que as “[...] mulheres faziam

---

3 Meu pai conseguiu concluir, no ano de 2000, o Ensino Fundamental por meio do EJA – Educação de Jovens e Adultos. Minha mãe, apesar da vontade, não conseguiu retomar os estudos diante da tripla jornada de trabalho.

4 Meu primeiro contato com professores do gênero masculino foi no primeiro ano do Segundo Grau científico (Ensino Médio), um professor de Matemática. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, os meus professores foram basicamente do gênero feminino. Na Graduação em Psicologia, aproximadamente, metade do corpo docente eram do gênero masculino.

o curso para se casarem e educarem os filhos, que elas se casavam com médicos ou engenheiros”. Não sei precisar essa representação, no entanto, observei casamentos, relacionamentos interrompidos e gestações que obrigavam nossas colegas a trancarem o semestre ou o curso para cuidarem de seus filhos.

De posse do diploma, aos 24 anos de idade, vivi novamente o dilema de casar-me ou dedicar-me ao trabalho, migrando para onde houvesse oportunidades de emprego. Fiz a escolha de continuar investindo na minha profissão. Após três meses de procura de trabalho, iniciei minha carreira profissional prestando serviços como instrutora de treinamentos, na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho, na associação de lojistas de Uberlândia, CDL – Câmara de Dirigentes Lojistas. Em paralelo, de 2002 a 2007, prestava serviços na área de gestão de pessoas para outras empresas privadas, principalmente, treinamento e desenvolvimento de pessoas; desenvolvia atividades de psicoterapia em consultório particular; e coordenava, juntamente com uma colega pedagoga, um projeto social e religioso com adolescentes da nossa comunidade.

Foram cinco anos de intenso aprendizado em um mercado altamente competitivo, com pouca transparência e repletos de jogos de poder. Viajei para várias cidades, em Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo; negocie trabalho com vários gestores, sendo a maioria homens; realizei vários treinamentos e, em grande parte, o público era masculino. Vivi sentimentos intensos e ambivalentes, em alguns momentos senti-me empoderada e em outros senti-me sozinha e desvalorizada, diante do assédio moral e sexual. Descobria, após as negociações, que a empresa pagava ordenados maiores para os instrutores homens; durante ou após os treinamentos, eu recebia cantadas e convites de homens voluptuosos; colegas mulheres e homens associavam meu crescimento profissional à troca de favores e à proteção de uma chefia masculina; houve momentos de desvalorização da minha capacidade intelectual, “[...], mas a mulher não tem só um neurônio?” — Disse um Diretor de uma empresa da construção civil que participou de um treinamento.

Todo esse contexto levou-me a investigar, no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da UFU, no período de 2005 a 2007, as vivências de sofrimento psíquico dos trabalhadores diante das relações de mando/poder nas organizações de trabalho. A dissertação produzida evidenciou que as relações de poder no ambiente de trabalho são percebidas, pelos trabalhadores participantes, como um fenômeno complexo e dinâmico que envolve vários atores internos e externos à empresa, no entanto, parece mais visível nas relações de mando, ou

seja, nas relações entre as chefias, seus pares, seus superiores e seus subordinados. Ocupar as posições de mando pode ser motivado por necessidade de superioridade, de obter prestígio social, de acessar informações estratégicas, de angariar dinheiro, entre outros ganhos. Logo, os trabalhadores estabelecem jogos de poder (disputas por poder), usando diversas estratégias legítimas/ilegítimas, legais/ilegais, éticas/não éticas, formais/informais, para alcançar, para exercer essas posições e manter-se nelas. A depender das estratégias utilizadas, das ações e das reações dos envolvidos, os jogos de poder podem trazer consequências negativas para a empresa e para os indivíduos, incluindo o adoecimento.

Ao término do Mestrado, em 2007, diminuí as consultorias na área de Gestão de Pessoas e passei a dedicar-me à promoção da saúde mental. Em períodos alternados com o consultório particular, ingressei, via concurso, no Programa de Saúde Mental do Município de Uberlândia/MG. Como Psicóloga, trabalhei em Unidades Básicas de Saúde da Família em bairros periféricos da cidade, realizando atividades de prevenção, de diagnóstico e de tratamento em saúde mental para todas as faixas etárias. Trabalhar com comunidades em vulnerabilidade social, com diversas psicopatologias e com equipe multidisciplinar proporcionou aprendizados importantes para minha carreira profissional e para o meu crescimento pessoal.

Durante os cinco anos de atividades no Programa de Saúde Mental (2007-2011), as queixas mais frequentes eram as dificuldades de aprendizagem em crianças na idade escolar; o uso de drogas, a criminalidade e a prostituição por adolescentes e jovens; e queixas de ansiedade e de depressão entre os adultos. Dos adultos, a maioria eram mulheres casadas e com filhos. Mulheres pobres com sobrecarga de trabalho e de cuidados com entes familiares, dificuldades de relacionamento conjugal e de criar/educar os filhos, Em muitos momentos, senti-me impotente diante das queixas, porque traziam em seu âmago as desigualdades sociais: o não acesso à moradia, à alimentação adequada, à informação, à Educação, às oportunidades de trabalho, ao lazer, à saúde, às perspectivas de vida social diferente do contexto em que estavam inseridos. Com pouca governabilidade da queixa por parte da equipe de saúde e do próprio paciente, a medicalização do sofrimento era a solução para a maioria dos casos.

Durante esse percurso, chamou-me a atenção o processo de eleição para a escolha do profissional que assumiria a função de coordenação do Programa de Saúde Mental do município. A maioria dos profissionais da área de saúde mental, atuantes à época, eram mulheres. No decorrer da campanha dos candidatos dos gêneros masculino

e feminino, ouvia-se das colegas frases como “somente um homem para dar conta desse bando de mulheres”, “precisa ser uma pessoa com pulso firme, com autoridade”, “uma pessoa capaz de negociar com os gestores do município”, entre outras. Assim, foi eleito um representante do sexo masculino para a função de gestão.

A precariedade das condições de trabalho na saúde pública, a desigualdade salarial<sup>5</sup> entre os profissionais da saúde, a falta de perspectiva para ascensão na carreira profissional no município, permitiram-me aceitar novas oportunidades de trabalho no Magistério Superior.

Portanto, no ano de 2010, iniciei minha carreira docente na Educação Superior em uma instituição privada, a Universidade Luterana do Brasil – ILES/ULBRA em Itumbiara/GO, lecionando e desenvolvendo atividades administrativas no curso de Psicologia. A Formação em Psicodrama, a experiência com grupos psicossociais na saúde pública e os grupos de treinamento e de desenvolvimento de pessoas na área do trabalho me possibilitaram conduzir as disciplinas de Psicoterapia de Grupo, Psicoterapia Familiar, Estágio Supervisionado, entre outras. O conhecimento adquirido no processo de ensino-aprendizagem e as pesquisas desenvolvidas com os alunos nos Trabalhos de Conclusão de Curso foram marcantes, mas a assunção à gestão do curso no período de 2012-2015 foi mais desafiante!

A função de gestão foi desafiante por alguns motivos. Um deles refere-se ao fato que fui escolhida pela direção acadêmica e a direção geral do ILES/ULBRA<sup>6</sup>, juntamente, com a coordenação anterior do curso de Psicologia. Assim, a escolha não foi, em um primeiro momento, legitimada pela maioria da equipe docente e dos alunos. Além disso, havia na equipe professores com mais tempo de serviço na instituição e com mais experiência no Ensino Superior, o que gerou descontentamentos, uma vez que a posição de coordenação era disputada por trazer *status* profissional e aumento salarial.

Atender e conciliar as demandas dos diferentes grupos institucionais, direção do ILES/ULBRA, docentes e alunos, foram outros grandes desafios. Demandas que, na maioria das vezes, eram conflitantes. Da teoria à prática! O desejo ingênuo de estabelecer

---

5 Dos profissionais que atuavam na saúde pública nas unidades básicas de saúde, oriundos de Medicina, Enfermagem, Psicologia, Terapeutas Ocupacionais, Educação Física, Fisioterapia, entre outros, os profissionais da Medicina tinham as maiores remunerações.

6 O Instituto Luterano de Ensino Superior – ILES/ULBRA Itumbiara é uma Instituição de Ensino Superior-IES privada, situada no sul do Estado de Goiás, e pertencente à rede de Educação da ULBRA – Universidade Luterana do Brasil, com sede em Canoas – RS. Para informações: <https://www.ulbra.br/itumbiara>.

uma gestão coesa e baseada em relações sinceras e transparentes foi lapidado pelas relações de poder, vivenciadas ao longo da função. Somos movidos por uma necessidade de superioridade e implementamos diversas estratégias para ter nossos interesses reconhecidos e atendidos! Lidar com a construção de alianças, com apadrinhamentos, fofocas, dissimulação e boicotes foi mais estressante que o tempo extra dedicado ao cumprimento das metas de trabalho. Apesar de o contexto institucional não favorecer a gestão colegiada<sup>7</sup>, com o tempo e com o amadurecimento da equipe, conseguimos implementar estratégias mais democráticas no cotidiano universitário. Aos colegas docentes, aos alunos, à direção geral e à equipe administrativa do ILES/ULBRA, meu reconhecimento por todo o aprendizado vivenciado!

Além do aprendizado profissional, os desafios da gestão também favoreceram aprendizados afetivos, possibilitaram-me “arrumar” um esposo! (Risos). Meu esposo, Deive Bernardes da Silva, vivenciava a função de vice-coordenador do Curso de Direito do ILES/ULBRA Itumbiara-GO. Os diálogos em busca de soluções para os enfrentamentos da gestão e da docência conduziram a relação de amizade para um relacionamento amoroso. Aos 38 anos de idade, resolvo, então, enfrentar meus dilemas afetivos, pois a carreira profissional e a autonomia financeira estavam bem conduzidas.

O casamento significava, para mim, um freio à minha liberdade de escolha, aos meus sonhos, significava dedicação ao esposo e aos filhos. Se minha mãe, minhas avós e minhas ancestrais tiveram algumas possibilidades de ser Mulheres: casar-se, dedicar à vida religiosa ou ficar solteirona e cuidar dos pais, as minhas possibilidades de ser Mulher foram ampliadas com os estudos e a carreira profissional. Entretanto, havia uma cobrança latente e persistente da família e da sociedade para o papel de esposa e mãe, fazendo-me pensar que somente assim eu seria uma Mulher, uma “Mulher completa”, especificando o discurso social. Se “atrás de um grande homem, há sempre uma grande mulher”, conforme ditado popular, por que, ao lado de uma grande mulher, não poderá haver um companheiro capaz de dividir o serviço doméstico, o cuidado com os filhos e conciliar os projetos profissionais? Após sucessivos relacionamentos, descubro que não há o esposo ideal, que os papéis tradicionais do feminino e do masculino estão internalizados em nós e novas formas de relacionamento precisam ser construídas cotidianamente.

---

<sup>7</sup> Os professores, em sua maioria, eram horistas, ou seja, remunerados apenas pela carga horária dedicada ao ensino.

Em nova etapa de nossas vidas, a procura por um ambiente de trabalho que favorecesse uma estabilidade profissional, o cuidado com filhos e a possibilidade de dedicar-se à pesquisa e ao doutoramento, foram motivos que nos impulsionaram para o Magistério Superior na Universidade pública. No ano de 2015, ingressei na Universidade Federal do Tocantins - UFT, Campus de Tocantinópolis<sup>8</sup>, com lotação no curso de Licenciatura em Educação Física para ministrar disciplinas de Psicologia e pesquisa. Posteriormente, em 2018, meu esposo também ingressou como professor efetivo na mesma instituição e no mesmo Campus.

Diferentemente das instituições privadas de Ensino Superior que conheci, nas Universidades públicas, as atividades de pesquisa são espaços de prestígio social e disputas de poder e as atividades de gestão, tornam-se secundárias ou atividades que dificultam a carreira de pesquisador. Envolvida nas atividades institucionais de gestão, atraiu minha atenção o quanto a função de mando está associada a estereótipos masculinos: ser forte, agressivo, destemido, firme, líder, capaz de solucionar os problemas. As mulheres que ocupavam essas posições e não demonstravam essas características, perdiam a legitimação de sua equipe. Por outro lado, observei que casamento e maternidade não pareciam compatíveis com a função de gestão, muitas mulheres que se destacaram na gestão institucional, eram mais velhas, não estavam casadas, não possuíam filhos ou eles estavam crescidos.

Também despertou a minha atenção o fato de as licenciaturas no Campus de Tocantinópolis terem um público-alvo eminentemente feminino, mas o corpo docente possuía a mesma proporção de homens e mulheres ou a maior proporção de homens. Ora, se a maioria dos egressos das licenciaturas eram mulheres, por que havia mais homens na docência no Ensino Superior? O que as impedia de ascender à carreira do Magistério Superior?

Quando no cotidiano e na clínica, eu ouvia queixas das minhas semelhantes

---

8 A UFT foi implementada no ano de 2000, a partir da transferência dos cursos e da infraestrutura da Universidade do Tocantins – UNITINS, que era mantida pelo Estado do Tocantins. A UFT estruturou-se até 2018, com sete campi: Campus de Palmas, onde situa a sede da Reitoria; campus de Miracema; Campus de Porto Nacional; Campus de Gurupi; Campus de Arraias; Campus de Araguaína e campus de Tocantinópolis. Para mais informações da UFT: <https://ww2.uft.edu.br/index.php/sobre-a-uft>. No ano de 2019, por desmembramento, o Campus de Araguaína e Tocantinópolis, passam a constituir uma nova IES - a Universidade Federal do Norte do Tocantins/UFNT, com a Reitoria sediada na cidade de Araguaína. O campus de Tocantinópolis situa-se na cidade de Tocantinópolis, no norte do Estado do Tocantins, margeada pelo rio Tocantins e à 150 Km de Araguaína. O campus oferta quatro cursos de Licenciatura: Pedagogia, Educação do Campo, Educação Física e Ciências Sociais e houve, em 2020 aprovação do MEC para a abertura do curso de Direito.

sobre a jornada dupla/tripla de trabalho e a dificuldade de conciliar tantos papéis sociais — ser e estar filha, profissional, amiga, esposa, mãe, *fitness*, bela e jovem - não imaginava o grau da dificuldade! Em setembro de 2017, eu e meu esposo ficamos gratos com a chegada de nossa filha Ana Marta e, com ela, a oportunidade de ambos, realizarmos o doutoramento.

A necessidade de conciliar estudos, trabalho<sup>9</sup> e os cuidados com a Ana Marta levaram-nos a refletir sobre as incipientes políticas públicas de apoio à maternidade e à paternidade: poucos meses para dedicar-se aos cuidados e vinculação com os(as) filhos(as); dificuldade de manter o aleitamento materno, por falta de apoio institucional, seja das instituições de ensino ou de trabalho, com a oferta de espaços adequados (copa e fraldário), itens básicos para o bebê e nossas(os) ajudantes nos acompanharem; a importância de uma rede de apoio por meio de familiares ou de amigos ou de cuidadores remunerados ou das creches; as desigualdades no exercício da maternidade e da paternidade entre os diferentes estratos sociais de nossa sociedade. Aqui, reconheço o privilégio de manter meu emprego remunerado, continuar investindo na carreira e poder exercer os cuidados maternos por ser docente de uma Universidade pública. Gratidão às tantas Mulheres trabalhadoras que pagam seus impostos e mantêm minha estabilidade profissional e à minha rede de apoio: minha mãe, minha sogra Cleuzilda Quirino Bernardes e minha sobrinha Iasmim Pereira de Freitas, pelos cuidados dispendidos comigo e com Ana Marta!

Todas essas vivências, da minha infância à docência no Ensino Superior, ficaram latentes e, no percurso do doutoramento, percebo que todo esse contexto é objeto de debates e de estudo de vários campos do saber científico: a construção do ser feminino e do masculino em nossa sociedade; o acesso e a permanência de homens e mulheres na Educação; a divisão sexual do trabalho, abrangendo a carreira docente; e as mudanças nas configurações familiares em função das relações de gênero, entre outros. Portanto, a investigação possui estreita vinculação com a minha trajetória de vida, o que justifica esta narrativa. Indagar quem são os (as) gestores (as) escolares e se os seus percursos à função são consubstanciados pelas relações de gênero, classe e raça são temas motivadores neste papel de pesquisadora.

---

<sup>9</sup> A função docente no serviço público me possibilitou afastamento de seis meses para a licença maternidade e, posteriormente, 36 meses de licença remunerada para capacitação no Doutorado. No entanto, meu esposo viveu o desafio de trabalhar no Estado do Tocantins e cursar o Doutorado no Estado de Minas Gerais, permanecendo longos dias distante de nós.

## 1 INTRODUÇÃO

A rememoração das experiências da professora gestora expressa, de modo narrativo, a interlocução da experiência pessoal e profissional com a pesquisa acadêmica, compreendida como um processo de construção de conhecimentos situado em um tempo e em um espaço. O tema deste estudo, percursos de homens e mulheres à gestão escolar em escolas brasileiras, em uma perspectiva consubstancial de gênero, de cor/raça e de classe, envolveu sucessivas aproximações e distanciamentos em busca de reflexões e de definição do objeto de investigação no campo educacional.

A construção do projeto de pesquisa inicial, intitulado “A formação profissional dos gestores escolares e os jogos de poder na escola”, para o processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIUBE, buscava conciliar os resultados da pesquisa do Mestrado<sup>10</sup>, sobre as relações de poder no ambiente das organizações de trabalho, com o campo educacional, seus trabalhadores e a formação.

O contato com a literatura educacional e a experiência dos professores pesquisadores, no decurso das disciplinas obrigatórias do Doutorado, evidenciaram um cenário educacional brasileiro complexo, marcado por contradições e profundamente desigual. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, no Art. 206 estabelece:

[...] Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
  - III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
  - IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
  - V - valorização dos profissionais da Educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
  - VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
  - VII - garantia de padrão de qualidade.
  - VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da Educação escolar pública, nos termos de lei federal.
  - IX - garantia do direito à Educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da Educação básica e sobre a fixação de

---

10 O poder nas organizações: um estudo preliminar a partir da percepção dos trabalhadores. SILVA, Carliene (2007).

prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Com base nesses princípios, no Seminário “A Escola forja a Juventude?”<sup>11</sup>, apresentado na disciplina Educação como Cultura, demonstrou-se o perfil dos alunos e as desigualdades no acesso à Educação escolar de qualidade: a Educação tem idade, classe, cor/raça, gênero e território e, com isso, forja diferentes sociabilidades juvenis.

Por sua vez, a necessidade de compreender quem são os trabalhadores da Educação, em específico os dirigentes escolares, suscitou várias indagações: qual o perfil dos professores brasileiros? Quais condições são necessárias para se tornar um gestor escolar? Qual o perfil dos dirigentes escolares brasileiros? Assim como o perfil dos discentes é marcado por diferenças e desigualdades, questiona-se: os profissionais da Educação apresentam características singulares quanto à idade, gênero, cor/raça, classe, território, distinguindo-os dos trabalhadores de outras profissões?

Essas indagações moveram a produção de trabalhos acadêmicos, destacando-se o seminário “A Mulher Docente e sua carreira profissional no Brasil: uma trajetória marcada por (des) igualdades?”<sup>12</sup>, apresentado na Disciplina de Seminário Temático I; a elaboração do artigo “Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar”<sup>13</sup>; e o trabalho apresentado no X EPEDUC “A formação do gestor escolar a partir dos currículos de Pedagogia”<sup>14</sup>.

Nessa construção, ao longo do Curso de Doutorado, a leitura de documentos educacionais brasileiros e uma revisão inicial da literatura educacional acerca do perfil dos profissionais da Educação Básica, indicaram que as mulheres são a maioria do professorado no Brasil, em torno de 70 a 80%, prevalência crescente desde as primeiras décadas do século XX (DERMATINI; ANTUNES, 1993; GATTI; BARRETO, 2009; CARVALHO, 2018).

Carvalho (2018, p. 61), ao analisar os dados do Censo Escolar da Educação Básica, concluiu que o “[...] professor típico brasileiro em 2017 é do sexo feminino (81%); de raça/cor branca (42%, principalmente nas regiões Sul e Sudeste) ou parda (25,2%, principalmente na região Nordeste), e atua, prioritariamente, nas etapas iniciais

---

11 Seminário organizado e apresentado por Carliene Freitas da Silva Bernardes, Geruzza Lima Ramos Oliveira Machado, Níve Yuara Gonçalves Mota e Railene Oliveira Borges, no semestre 2018/1.

12 Elaborado em coautoria com Railene Oliveira Borges em 2019/1.

13 Coautoria da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selva Guimarães, 2019.

14 Em coautoria com Deive Bernardes da Silva, 2019.

da Educação Básica”. Os dados demonstraram que há uma participação maior das mulheres na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em torno de 90%; e um aumento progressivo da participação masculina nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em torno de 40%. E no Ensino Superior, segundo dados do INEP (2018) a maioria dos docentes são do sexo masculino”<sup>15</sup>.

Perfil semelhante também é observado na função de gestão das escolas públicas da Educação Básica. Bernardes e Guimarães (2019), por meio de uma pesquisa bibliográfica, verificaram que muitos estudiosos do campo da gestão educacional/escolar se baseiam nos microdados do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em específico, nos questionários de contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, para caracterizar o perfil dos dirigentes escolares. Segundo as autoras supracitadas, os microdados do SAEB de 2003, 2007, 2011 e 2015 ratificaram que se trata de uma função majoritariamente feminina, de 70 a 80%; cor/raça branca; apresentam idade acima de 40 anos; formação superior em licenciaturas, principalmente, a Pedagogia; possuem experiência profissional acima de dez anos de trabalho na Educação; recebem em torno de quatro a nove salários mínimos; são promovidos à função, em sua maioria, de forma democrática: eleição e ou seleção.

Considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394 de 1996)<sup>16</sup>, em seu artigo 67º., parágrafos primeiro e segundo:

[...] § 1º A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

§ 2º Para os efeitos do disposto no § 5º do art. 40 e no § 8º do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em Educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de Educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

Conforme a Lei citada, a carreira docente na Educação Básica envolve o exercício da docência, as atividades de direção de unidade escolar, as atividades de coordenação e de assessoramento pedagógico e as atividades de pesquisa<sup>17</sup>,

---

<sup>15</sup> Fonte: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 8 de março de 2018.

<sup>16</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 09/02/2022.

<sup>17</sup> A LDBEN/96 prevê a pesquisa como atividade do Magistério Superior, Art. 52. No entanto, com a integração da Educação Técnica e Profissional de nível superior ao Ensino Médio, tem-se a possibilidade

condicionando a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de qualquer outra função. Dessa forma, o fato de a profissão docente na Educação Básica brasileira “estar feminina”, em hipótese, indicaria que mulheres e homens estariam em situação de equidade ou até de privilégios para as mulheres, quanto ao acesso, à permanência e às condições de trabalho, comparando-se à situação de ambos em outras profissões no mercado de trabalho.

A Organização Internacional do Trabalho (OIT), agência ligada à Organização das Nações Unidas (ONU), elaborou um relatório, em 2018, sobre a condição feminina e o trabalho no mundo<sup>18</sup>, que constatou desigualdades de gênero no acesso, na permanência e nas condições de trabalho: em média, 75% dos homens exerceram ocupações em 2018, enquanto 48,5% das mulheres estavam inseridas no mercado de trabalho (OIT, 2018). Os Estados Membros da ONU estabeleceram como meta até 2025, a redução de 25% das desigualdades de gênero no trabalho. O Relatório demonstrou que no Brasil, cerca de 78,2% dos homens estavam inseridos no mercado de trabalho, enquanto a taxa de mulheres foi de 56%. Entre os fatores geradores das desigualdades estão o fenômeno do “teto de vidro” (barreiras sutis e informais, mas persistentes, que impedem a mulher de ascender a cargos de chefia e equiparar salários com os homens); a divisão sexual do trabalho; as diversas formas de violência contra as mulheres, incluindo o feminicídio; a segunda e tripla jornada de trabalho ligada ao cuidado reprodutivo e comunitário (OIT, 2018).

No Brasil, a OIT e o Ministério Público do Trabalho, em 2019, criaram o Observatório da Diversidade e da Igualdade de Oportunidades de Trabalho com a plataforma digital *SmartLab*<sup>19</sup> que reúne vários indicadores sociais que espelham as condições de trabalho no País. Em geral, em uma perspectiva interseccional trabalho/gênero/cor ou raça, tendo o salário médio dos homens brancos como base (R\$3.200,00), as mulheres brancas ganharam 76,8% desse valor (2,6 mil) e as mulheres negras 54,9% (1,8 mil); da população ocupada em cargos de chefias, em geral, 61,8% eram homens (salário médio de 7,7 mil) e 38,2% mulheres (4,9 mil), sendo a discrepância salarial maior no regime Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

---

do (a) professor (a) da Educação Básica desenvolver pesquisas, principalmente, no âmbito dos Institutos Federais.

18 Sobre a OIT/ONU no Brasil ver <https://www.ilo.org/brasil/temas/g%C3%A7aAnero-era%C3%A7a/lang--pt/index.htm>.

19 Para acessar os dados: <https://smartlabbr.org/>. Acesso em: 20 agosto 2019.

Os Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2017, para a Educação e o Mercado de Trabalho, corroboraram que as mulheres possuem mais anos de estudo que os homens; que as mulheres mais escolarizadas ocupam funções na área da Educação, Saúde e Serviço Social e na área dos Serviços domésticos, estão as mulheres menos escolarizadas e negras (IBGE, 2017, 2018).

Relacionando esse contexto do mercado de trabalho para homens e mulheres, no Mundo e no Brasil, com o contexto da feminização da docência na Educação Básica, pode-se problematizar: o quanto a carreira docente, especificamente as funções de gestão, perpassam desigualdades de gênero, tal como ocorre nas atividades de trabalho em geral? Qual o perfil das trabalhadoras mulheres e dos trabalhadores homens que assumem essas funções?

O interesse pela compreensão das atividades de gestão nas escolas públicas, em uma perspectiva de gênero, despertou a necessidade de leitura de estudos que trataram da feminização do Magistério e da gestão educacional/escolar: parece haver uma presença marcante das mulheres no exercício do Magistério em sala de aula; observa-se uma ascensão rápida dos homens professores, por indicação, aos cargos técnicos e aos de gestão educacional/escolar, usufruindo de melhores salários em geral; as mulheres são providas aos cargos de gestão com mais idade, mais experiência, maior qualificação, mas desfrutam de menores salários em geral; há uma forte presença das mulheres na Educação Básica e menor presença no Ensino Superior; as atividades de tempo parcial permitem às mulheres conciliar o casamento, a maternidade e o cuidado com familiares, no entanto, esse contexto pode configurar-se como uma barreira para a ascensão da mulher na carreira profissional em geral (DERMATINI; ANTUNES, 1993; VIANNA, 2002; SOUZA, 2007; CORRÊA, 2010; LAUXEN et. al., 2017; COUTINHO, 2018).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 preconiza o modelo de gestão democrática na condução das atividades pedagógicas, administrativas e de gestão financeira nos estabelecimentos escolares públicos, não sendo obrigatório nas escolas privadas. Participam da gestão os membros da comunidade escolar (representantes dos dirigentes escolares — Direção, Vice direção, Coordenadores Pedagógicos; representantes dos docentes, dos técnicos, dos alunos e dos pais) e membros da comunidade local. Entretanto, pesquisas educacionais evidenciam que os modelos de gestão vigentes nas escolas públicas brasileiras apresentam enfoques tradicionais e patrimoniais com poder decisório focalizado na liderança principal, o(a) diretor(a); e, nos

últimos anos, observa-se um interesse crescente nos efeitos da liderança principal nos resultados educacionais (LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2012; COSTA; CASTANHEIRA, 2015; PINTO, 2016; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018; SOUZA, 2019).

A partir desses conhecimentos e reflexões, elaborou-se a problemática do projeto de pesquisa, discutido e avaliado em 2019/2 na disciplina de Seminário de Tese I: como se caracterizou a liderança de homens e mulheres no processo de Gestão Escolar de escolas públicas brasileiras (2013-2017)? O que os indicadores oficiais do Ministério da Educação revelavam sobre o acesso de homens e mulheres à gestão das escolas? Quais diferenças e semelhanças podem ser identificadas no exercício de liderança de homens e mulheres na gestão das escolas? A liderança do (a) gestor(a) escolar produz efeitos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)? Há diferenças nos resultados das escolas geridas por homens e por mulheres?

A revisão dessa problemática de pesquisa, a partir do levantamento de dados parciais, levaram ao abandono da variável “liderança”. Com objetivos de averiguar se as perguntas dos quatro questionários de contexto do SAEB, a saber: o questionário da Escola, o dos diretores, o dos professores e o dos alunos, mantinham o mesmo padrão de avaliação nas edições de 2013, 2015 e 2017, verificou-se que houve mudanças nas perguntas do questionário do professor, a partir da edição de 2013. Essas mudanças referiam-se às questões ligadas ao Índice de Liderança do Diretor, escala proposta por Oliveira e Carvalho (2018) e que seria utilizada nesta pesquisa. Como a escala foi revalidada pelas autoras em 2019, mas ainda não tinha sido publicada, optou-se pelo abandono da avaliação da variável “Liderança” nesta pesquisa de doutoramento.

No entanto, manteve-se o foco na compreensão dos percursos de homens e de mulheres às funções de liderança e/ou gestão das escolas, justificada por alguns motivos. O primeiro deles refere-se à pesquisa de Mestrado, publicada em 2007, cuja temática foi as relações de poder nas organizações de trabalho. As percepções dos entrevistados comprovaram que o poder estava associado à ocupação de funções de chefia na hierarquia organizacional, que eram desempenhadas preponderantemente, por homens; houve relatos de abuso de poder por meio de assédio moral e sexual às mulheres e sua manutenção em cargos de subordinação. No entanto, ainda não se discutia gênero no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFU, à época da pesquisa, logo o tema não se tornou relevante no conjunto dos resultados.

Outro motivo envolve a crença de que a investigação possa trazer reflexões que contribuam para romper ou mesmo abalar a lógica das relações de poder sexistas que

permeiam o trabalho, diferenciando ocupações de homens e de mulheres e associando funções de mando (gerência, liderança, direção etc.) à figura masculina. Acredita-se que a problematização da temática possa contribuir para se pensarem políticas públicas de valorização da mulher no mercado de trabalho, de modo específico na Educação, com vistas à diminuição das desigualdades, à ampliação das possibilidades de ascensão na carreira profissional, incluindo o acesso e o exercício da liderança em cargos de comando, seja das Escolas, das Secretarias Municipais e Estaduais da Educação e do Ministério da Educação.

Nesse processo de definições, a escolha de uma perspectiva teórico-metodológica para ler a realidade tornou-se pungente e desafiante. A escolha inicial pelo Materialismo Histórico Dialético, desenvolvido por Marx e Engels no século XIX, tornou-se complexo à medida que as leituras indicaram a impossibilidade de autonomizar o método em face da teoria, “[...] não é possível, senão ao preço de adulteração do pensamento marxiano, analisar o método sem a necessária referência teórica e, igualmente, a teoria social de Marx torna-se ininteligível sem a consideração de seu método” (PAULO NETTO, 2011, p.55). Desse modo, além de compreender as três categorias que nucleiam a concepção teórico metodológica de Marx e de Engels (totalidade, contradição e mediação), fez-se impositivo o estudo das categorias trabalho, trabalho docente, gestão e gênero nessa perspectiva.

Destarte, os estudos sobre o Materialismo Histórico Dialético no grupo de estudos denominado Políticas, Educação e Cidadania da Universidade Federal de Uberlândia (POLIS)<sup>20</sup> e os estudos sobre Gênero no curso de formação política “Feminismos para a construção da Autonomia”<sup>21</sup>, no ano de 2020, foram decisivos para o alinhamento da temática de pesquisa à perspectiva teórico-metodológica.

Os estudos de gênero emergem da intersecção dos estudos feministas (quando elas adentram os espaços acadêmicos) com os movimentos feministas na segunda metade do século XX, nos países do ocidente, principalmente, na Europa e nos Estados Unidos da América. Inicialmente, o termo “gênero” serviu para legitimar os movimentos feministas e os estudos sobre as mulheres, entretanto foi adquirindo outros contornos: a

---

20 Sob coordenação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vieira Silva. Minha participação iniciou-se em 2018 com a indicação e anuência da professora orientadora desta pesquisa, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Selva Guimarães.

21 O curso de formação política teve duração de 30h, com encontros virtuais de 2h, de julho a outubro de 2020, organizado pela UFU, Conselho Municipal de Mulheres e Central de Movimentos Populares de Uberlândia. Para mais informações: [https://www.youtube.com/channel/UCzWeHQi9s-gePIjh9kz\\_hpQ?view\\_as=subscriber](https://www.youtube.com/channel/UCzWeHQi9s-gePIjh9kz_hpQ?view_as=subscriber)

compreensão dos papéis sociais de homens e de mulheres nas sociedades, situados em diferentes espaços e tempos; a compreensão das relações de poder entre homens e mulheres, incluindo a dominação masculina; a compreensão da existência de diferentes masculinidades e feminilidades ou identidades de gênero, que podem ou não corresponder ao sexo anatômico; bem como a compreensão do sistema político sexo-gênero-sexualidade e os questionamentos acerca da heteronormatividade. Há diferentes perspectivas teórico-metodológicas e políticas nos movimentos feministas, nos estudos feministas e, conseqüentemente, nos estudos de gênero (SCOTT, 1990; LOURO, 2003; MATHIEU, 2009; MORAES, 2013; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013; LUGONES, 2014; BUTLER, 2018).

Gênero como uma categoria analítica é teorizado em vários campos do saber: Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Ciência Política, Biologia, Educação, entre outros. O que parece ser comum nessas diferentes perspectivas analíticas é a desvinculação de gênero com o sexo biológico, a desnaturalização do modo de ser homem e mulher: as diferentes masculinidades e feminilidades são construções sociais conectadas com o momento histórico, com a cultura, com a política, com os sistemas econômicos, com as relações de etnia/raça etc. Os estudos de gênero exprimem uma dimensão política, buscam denunciar e romper com o binarismo das relações sociais (homem/mulher) e as relações de poder que oprimem uns e privilegiam outros, propondo políticas públicas que diminuam as desigualdades de gênero.

Se, inicialmente, os estudos feministas e de gênero buscavam questionar a identidade do sujeito político universal caracterizado no masculino genérico, a mulher universal também passou a ser questionada. Dessa forma, a imbricação de opressões sociais de classe e de raça foram adicionadas às investigações das feminilidades e das masculinidades, demonstrando que as diferentes mulheres e os diferentes homens, conforme sua identidade de gênero, classe social, etnia/raça, localização geopolítica, entre outros, vivenciam diferentes opressões sociais que demarcam suas trajetórias de vida (GONZALES, 1984; KERGOAT, 2010; DAVIS, 2016; BUARQUE HOLLANDA, 2018). Nesse contexto, tornou-se imperativo investigar os percursos de homens e de mulheres à gestão escolar imbricados às outras relações sociais, a de classe e etnia/raça.

Não obstante, inicialmente, os estudos de gênero serem sinônimos de estudos sobre as mulheres e de abranger, posteriormente, as masculinidades, a “questão das mulheres” ainda permanece pungente. As diferenças entre os sexos construídas desiguais reatualizam no século XXI, haja vista as elevadas taxas de feminicídio; divisão do

trabalho segregada por sexo, em condições precárias e com baixos salários; baixa representatividade nos órgãos políticos e estatais; sobrecarga de trabalho com a apropriação gratuita das atividades de reprodução da vida (cuidado doméstico, entes familiares, comunidade), entre outros. A representação do trabalho docente na Educação Básica como uma profissão feminina, associando-o à maternagem e ao trabalho de cuidado, delimitou a adoção de uma leitura feminista dos percursos de homens e de mulheres à gestão, trazendo para a discussão os estudos sobre o patriarcado e a divisão sexual do trabalho (ALAMBERT, 1985; KERGOAT; HIRATA, 2007; KERGOAT, 2009; LERNER, 2019).

Do mesmo modo que se observam várias leituras dos textos marxianos, também se notam vários feminismos: liberal, socialista, anarquista, radical, materialista, negro, indígena, cristão, asiático, ecofeminismo, transfeminismo, decolonial, uma explosão de feminismos, afirma Heloisa Buarque Hollanda (2018, 2019, 2020), com suas pautas e epistemologias. As investigações acerca das aproximações entre feminismo e marxismo marcaram outro momento na pesquisa: o enfoque na leitura dos dados, ou seja, como relacionar gênero, classe e raça em uma perspectiva feminista marxista. Além dos textos de Marx e de Engels, optou-se pelos estudos de pensadoras feministas que atualizaram conceitos marxianos, buscando compreender as relações de trabalho e de gênero. Em específico, uma rede de pesquisadoras brasileiras e de origem francófona que compõe um campo de estudos com denominação de Sociologia Feminista Materialista.

Nesse percurso de leituras, a população humana, em todo o planeta Terra, passou a enfrentar os efeitos de uma Pandemia, desde 2019, provocada por um novo coronavírus que desencadeia uma doença respiratória chamada de COVID-19 (*Corona Virus Disease*). A alta transmissibilidade do vírus pelo contato humano e seus efeitos na saúde, levou diversos países, incluindo o Brasil, a adotar medidas sanitárias de isolamento social e de higiene, para conter a propagação do vírus e o avanço da doença a partir de 2020. Embora a pandemia não tenha afetado diretamente a busca de dados para essa pesquisa, ocorreu uma limitação das horas dedicadas ao trabalho intelectual da pesquisadora, uma vez que escolas foram fechadas e o trabalho de escolarização da filha pequena foi subsidiado em casa.

A persistência do contexto pandêmico e as variantes do coronavírus associados aos múltiplos impactos sociais, principalmente na Educação, foram profundamente influenciados pela conjuntura política brasileira, um Governo Federal negacionista, que agrega alas conservadoras classistas, sexistas, homofóbicas e religiosas,

reafirmando a relevância da temática de gênero e trabalho docente.

A revisão da literatura, empreendida nesse estudo, evidenciou uma lacuna para uma agenda de pesquisas sobre a trajetória profissional dos trabalhadores da Educação, sob a perspectiva de gênero. Nesse aspecto, pode-se pensar quem são os trabalhadores das Escolas municipais, estaduais e federais; quem são os executivos da Educação que coordenam os sistemas de ensino e ocupam os altos escalões do Ministério da Educação; quem são os trabalhadores que criam e definem políticas públicas educacionais; e quem são os trabalhadores intelectuais que pensam a Educação.

As pesquisadoras Fúlvia Rosemberg (2001), Cláudia Vianna (2002, 2013), Sílvia Yanoullas (2013) e Marília Carvalho (2009, 2020) assinalam um crescente interesse de pesquisas na área da Educação que visam a compreender as trajetórias dos discentes e dos trabalhadores na Educação brasileira sob perspectivas interseccionais de gênero, ou seja, que analisam a imbricação de opressões sociais direcionando seus percursos na Educação.

Quanto aos estudos de gênero no campo da gestão educacional/escolar, o estado do conhecimento construído, a partir das pesquisas publicadas entre 2010 e 2021, evidenciou que os (as) gestores (as) são sujeitos protagonistas em pesquisas que versam sobre gênero e Educação, no entanto, raros são os estudos que investigam suas trajetórias profissionais em uma perspectiva de gênero consubstanciada a outras relações sociais (SOUZA, 2007; ROCHA; BRABO, 2016; OLIVEIRA, 2019; MONTEIRO, 2019).

Portanto, os elementos aqui trazidos permitem indagar: qual (is) o(s) percurso(s) de homens e mulheres à função de gestão das escolas brasileiras? Quem são esses homens e estas mulheres que assumem a docência/gestão nas unidades escolares do Brasil? Há desigualdades de gênero, classe e raça?

O **objetivo geral** da investigação é compreender os percursos de homens e de mulheres à função de gestão das escolas brasileiras, consubstanciados por relações sociais de gênero, classe e raça, a partir dos indicadores do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, o Censo Escolar e o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Como objetivos específicos, foram propostos:

- ✓ Revisitar dimensões históricas do acesso de homens e mulheres à Educação no Brasil, a inserção na carreira docente e ascensão à função de gestão escolar, em uma relação consubstanciada de gênero, classe e raça, no período histórico do Brasil Colônia à República;

- ✓ Analisar as concepções de gestão escolar e o perfil dos (as) gestores (as) escolares preconizadas em documentos públicos brasileiros, a partir da década de 1980 a 2019;
- ✓ Sopesar na literatura científica brasileira do campo da gestão educacional/escolar, publicada entre 2010-2021, estudos acerca de processos de gestão escolar e do perfil dos (as) gestores (as) escolares na perspectiva de gênero;
- ✓ Identificar, sistematizar e analisar os indicadores do INEP - Censo Escolar, Censo da Educação Superior e o SAEB, de 2011 a 2017, acerca do acesso e permanência de homens e mulheres à função de gestão das escolas, consubstanciado pelas relações sociais de classe, gênero e raça.

Norteando-se por esses objetivos, defende-se a Tese de que homens e mulheres ascendem às atividades de gestão das escolas da Educação Básica brasileira, permanecem nelas e usufruem das condições de trabalho, conforme sua estratificação sexual (gênero), racial e de classe; e esse percurso espelha as condições de como percorrem a formação educacional e posterior inserção na carreira docente, em um contexto macro do mercado educacional brasileiro e das relações de gênero, de classe e de raça vigentes na sociedade brasileira.

O termo *Percurso* é compreendido como o movimento do grupo social das mulheres e dos homens às atividades de gestão escolar. Do Latim “*percursus*”, o verbete adquire o significado na Língua Portuguesa de ato ou efeito de percorrer; distância ou espaço percorrido; trajeto; deslocamento em um espaço qualquer; movimento; caminho determinado; itinerário, roteiro (HOUAISS, 2009). O estudo não pretende investigar os itinerários individuais de homens e de mulheres à gestão escolar, mas espelhar o seu movimento, como grupo social, nas atividades que compõem a carreira docente – o ensino, a pesquisa e a gestão no período cronológico de 2011-2017.

Karl Marx e Friedrich Engels, ao explicar a organização e o funcionamento da sociedade burguesa, deixaram como legado balizas sobre o método científico, lembrando que não há como adotar o método (materialismo dialético) em detrimento da teoria (materialismo histórico) na pesquisa científica de um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987; PAULO NETTO, 2011).

Augusto Triviños (1987) sugere três passos para uma pesquisa nessa perspectiva: a contemplação viva do fenômeno, a análise do fenômeno e a realidade concreta do fenômeno. A “contemplação viva do fenômeno” parte das sensações, das

percepções, das representações acerca do objeto; etapa inicial que reúne materiais e informações de observações, análises de documentos e da literatura, com a finalidade de identificar as principais características do objeto, delimitando-o em sua qualidade geral. No passo da “Análise do fenômeno, isto é, a penetração na dimensão abstrata do mesmo”, observam-se os elementos que integram o fenômeno e as mediações entre eles; elaboram-se juízos, raciocínios, conceitos sobre o objeto, apreciando sua situação no tempo e no espaço; momento de qualificar e quantificar o fenômeno ou objeto, valendo-se de diferentes instrumentos de coleta de informações (questionários, entrevistas, observações, entre outros). No terceiro passo, “A realidade concreta do fenômeno”,

Triviños (1987, p. 74) explica que “[...] significa estabelecer os aspectos essenciais do fenômeno, seu fundamento, sua realidade e possibilidades, seu conteúdo e sua forma, o que nele é singular e geral, o necessário e o contingente etc.”, ou seja, chegar à essência do objeto em suas múltiplas determinações, chegar ao concreto pensado (o concreto real apreendido pelo pensamento, consciência e refletido pelo pesquisador).

Nas pesquisas sob o prisma do Materialismo Histórico Dialético, os procedimentos metodológicos, incluindo os tipos de pesquisa, as fontes de informações, os instrumentos, as técnicas de coleta de informações e as técnicas de análise de dados se definem ao longo do processo de pesquisa, na relação pesquisador-objeto (TRIVIÑOS, 1987; PAULO NETTO, 2011).

Em vista disso, o presente estudo envolveu, quanto à sua natureza, uma investigação bibliográfica e documental no campo qualiquantitativo da pesquisa em Educação. Segundo Creswell (2010), trata-se de um método misto que associa as abordagens qualitativa e quantitativa. A justificativa para a combinação das abordagens é a complexidade do problema e o caráter interdisciplinar. Por isso, enfatiza o autor “[...] é mais que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados, envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral do estudo seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada” (CRESWELL, 2010, p. 27). Para Gatti (2004), as pesquisas de cunho quantitativo na Educação são pouco utilizadas, principalmente, por uma associação inadequada da quantificação à perspectiva positivista e pela pouca qualificação dos pesquisadores para o tratamento dos dados. Entretanto,

[...] os dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais (GATTI, 2004, p. 26).

Conforme Lima e Miotto (2007, p. 38), a revisão de literatura é um passo obrigatório para qualquer pesquisa, ao passo que a “[...] pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” Portanto, como tem sido, amplamente, utilizada em estudos exploratórios-descritivos, torna-se importante definir com clareza e vigilância epistemológica, o método e os procedimentos metodológicos (tipo de pesquisa, universo delimitado, instrumento de coleta de dados) que envolveram a sua execução. Segundo Flick (2009), em uma pesquisa qualitativa, a utilização da literatura teórica, empírica e metodológica existente, sobre o tema de estudo, é relevante e imprescindível em vários momentos da pesquisa: no planejamento, na análise do material e na redação sobre as descobertas.

A revisão da literatura implementada neste estudo envolveu um levantamento de Teses e Dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD<sup>22</sup> e de artigos científicos na Revista Brasileira de Administração e Políticas Educacionais – RBPAE<sup>23</sup> no período de 2010 a 2021, que relacionaram “gestão/administração”, “gestor/diretor” e “gênero”. A plataforma do *Google Acadêmico*<sup>24</sup> foi constantemente utilizada para investigar publicações dos pesquisadores e acessar periódicos científicos.

Os documentos, sejam eles impressos, sonoros ou visuais, quando utilizados em conjunto com outras fontes de dados ou utilizados de forma exclusiva, são importantes fontes de informações para a compreensão do objeto de estudo (LAVILLE; DIONE, 2007). Entretanto, os documentos requerem critérios de escolha e uma análise crítica de seu conteúdo, levando em consideração a problemática e o quadro teórico da pesquisa, bem como os autores, o contexto, os interesses, a confiabilidade, a natureza do texto e os conceitos-chaves do(s) documento(s), desconstruindo-o(s) e reconstruindo informações capazes de responder os questionamentos do pesquisador (CELLARD, 2012). Para Flick (2009), os documentos não são meros exames de textos, são importantes fontes de comunicação de dados: quem os produziu, com quais objetivos e intenções, para quem se destinam e em que condições específicas foram produzidas.

As principais fontes de documentos públicos utilizados nesta pesquisa referem-se aos 08 (oito) documentos educacionais, escolhidos pela sua centralidade

---

22 Acesso via <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

23 Acesso pelo sítio eletrônico: <https://seer.ufrgs.br/rbpae>.

24 Sítio eletrônico de pesquisas acadêmicas: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

referencial para a organização e gestão da Educação nacional brasileira, no período de 1988 a 2019: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96), o Plano Nacional de Educação – PNE para o decênio de 2014 a 2024 (Lei n.º13.005/2014), o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC, 2013), a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (MEC, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP no. 01/2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2015) e a Base Nacional Curricular (BNC)-Formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 02/2019).

Neste estudo, também foram utilizados dados empíricos acerca da população brasileira, do mercado ocupacional e da Educação no Brasil coletados por agências do Estado Brasileiro, IBGE, INEP/MEC e Plataforma Lattes/MCT e disponibilizadas em forma de microdados, metadados, sinopses e relatórios, sendo então considerados como documentos públicos. Do IBGE, utilizou-se os dados do Censo Demográfico e da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Do Ministério da Educação, foram utilizados os dados do Censo Escolar da Educação Básica e da Educação Superior, disponibilizados em forma de metadados pelo Laboratório de Dados Educacionais da Universidade Federal do Paraná<sup>25</sup>. Também foram analisados os microdados do questionário de contexto aplicados aos (às) Diretores (as) das escolas da Educação Básica, pelo SAEB. Ainda, para compor o perfil dos pesquisadores da Educação, foram coletadas informações no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, disponibilizados na Plataforma Lattes pelo Ministério de Ciência e Tecnologia. O período cronológico de pesquisa de informações nas plataformas de dados foi 2017, ocorrendo um cotejamento de dados anterior ou posterior a essa data. A escolha desse tempo cronológico refere-se ao questionário de contexto do SAEB aplicado ao Diretores, que sofreu mudanças em 2019, exigindo a escolha da versão anterior (2017) com maiores detalhes de informações.

A Tese estrutura-se em seis capítulos, além desta Introdução. O primeiro capítulo, “Educação no Brasil e a carreira docente: dimensões históricas sobre a inserção

---

25 Um grupo de pesquisadores associados à Universidade Federal do Paraná, ofertam para o público em geral, uma plataforma contendo os microdados do Censo da Educação Básica e do Ensino Superior, em forma de metadados, onde o usuário poderá fazer as combinações de variáveis conforme seu objeto de pesquisa. Para informações: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>

de homens e de mulheres”, parte do pressuposto de que a ascensão de homens e de mulheres à função de gestão escolar foi influenciada pelas dimensões históricas sobre como homens e mulheres tiveram acesso à Educação e como se inseriram na carreira docente, processo mediado por gênero, por classe e por raça. Para atingir esse objetivo, foram considerados elementos históricos elucidados por pesquisadores da área educacional, dos estudos de gênero, que foram organizados considerando a História do Brasil e os povos que formam a população brasileira.

O segundo capítulo, “Gestão escolar, suas dimensões e seus dirigentes na legislação educacional brasileira (1980-2019)”, apresenta uma análise da concepção de gestão escolar, as dimensões da gestão escolar, o perfil dos dirigentes escolares e a formação desses profissionais, contidas em oito documentos educacionais desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BNC- Formação), aprovadas em 2019, a fim de compreender como se estruturam as atividades de gestão educacional/escolar no Brasil.

O terceiro capítulo, “Gestão educacional/escolar e estudos de gênero nas pesquisas educacionais”, descreve um mapeamento de publicações científicas brasileiras do campo da gestão educacional/escolar, contidas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e na Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação, identificando e analisando concepções de gestão escolar e suas dimensões, o perfil dos gestores escolares e sua formação, bem como estudos que discutem a gestão e seus trabalhadores em uma perspectiva de gênero, raça e classe.

O quarto capítulo, “Divisão social, sexual e racial do trabalho: aproximações entre marxismo e feminismo”, contextualiza as aproximações entre marxismo e feminismo; demarca os conceitos de gênero, de classe e de raça; e define a consubstancialidade como estratégia de análise na imbricação dessas relações sociais no trabalho docente, em específico, nas funções de gestão educacional/escolar.

O quinto capítulo, “Homens e mulheres no trabalho docente brasileiro: relações de gênero, de classe e de raça no século XXI”, contextualiza a divisão social no trabalho docente com a organização da Educação brasileira nos níveis da Educação Básica à Educação Superior com suas atividades de ensino, de gestão e de pesquisa. Busca fornecer indicadores que confirmem a Tese de que os percursos de homens e de mulheres à gestão escolar espelham seus percursos no trabalho docente e espelham as contradições de classe, de gênero e de raça vigentes na sociedade brasileira.

O sexto capítulo “Consustancialidade de gênero, classe e raça no fazer-se gestor e gestora de escolas no Brasil”, traz os resultados sobre a ascensão e a permanência de homens e de mulheres à função de gestão nas escolas brasileiras. Analisaram-se os microdados extraídos do questionário de contexto aplicado aos (às) diretores (as) pelo SAEB/INEP no ano de 2017, buscando o cruzamento das variáveis gênero e cor/raça com a região do Brasil, localidade e dependência administrativa das escolas, idade dos participantes, formas de provimento ao cargo, formação inicial e continuada, experiência na docência e gestão, jornada de trabalho e salários. Ainda nessa seção, apresentaram-se informações acerca do perfil dos Ministros da Educação, Secretários Estaduais de Educação e Secretários Municipais de Educação com objetivos de demonstrar a presença de relações de gênero, de classe e de raça nas funções de gestão educacional e escolar.

Por último, nas conclusões, sintetizam-se as principais reflexões emanadas do caminho percorrido com a pesquisa.

## **2 EDUCAÇÃO NO BRASIL E A CARREIRA DOCENTE: DIMENSÕES HISTÓRICAS SOBRE A INSERÇÃO DE HOMENS E DE MULHERES**

Compreender os percursos de homens e de mulheres à gestão das unidades escolares brasileiras, como totalidades, implica conhecer determinantes macro e micro, as relações entre eles (mediações) e sua historicidade. As atividades de gestão escolar estão inseridas em um campo profissional, a carreira docente, que inclui também o exercício da docência e as atividades de pesquisa, que, por sua vez, estão inseridas em um mercado educacional, bem como na organização e funcionamento da sociedade brasileira ao longo da sua história.

Pensando na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e dos estudos feministas, o objetivo desse capítulo é analisar a inserção de homens e de mulheres nas atividades de gestão da Educação Básica, a partir de quando e como homens e mulheres, conforme sua classe social, sua etnia, sua cor/raça tiveram acesso à Educação escolar e à carreira docente. Para responder a esse objetivo, foram considerados elementos/documentos/produções da História da Educação brasileira, dos estudos de gênero, que foram organizados considerando marcos históricos construídos pela historiografia brasileira.

Cristina Bruschini<sup>26</sup> e Tina Amado (1988) analisaram teses e dissertações produzidas nas principais instituições de pesquisa do Estado de São Paulo, nas décadas de 1970 e 1980, e revelaram que os estudos sobre mulher raramente são incorporados à pesquisa educacional. As pesquisas na área da Educação, em geral, referem-se aos sujeitos da pesquisa no masculino genérico (estudantes, mestres) e não analisam o quanto o gênero dos estudantes e dos mestres implicaria a problemática analisada. Ao mesmo tempo, os estudos sobre mulher, emergentes no Brasil por volta dos anos 1970, pouco se voltaram para o campo educacional. Acredita-se que a interlocução dos estudos sobre mulher e os estudos educacionais permitiria analisar a condição das mulheres na carreira docente, desde sua inserção na Educação escolar e nas atividades laborais educacionais, às condições de trabalho, permitindo, assim, desvelar algumas desigualdades de gênero presentes na carreira desde o início do século XX: concentração maciça das mulheres nos degraus inferiores da pirâmide ocupacional da Educação (ensino primário) e maior percentual de mulheres com salários menores que os salários dos homens (BRUSCHINI;

---

26 Para divulgar o gênero da autoria das pesquisas científicas será utilizado o primeiro nome dos pesquisadores ao longo da Tese.

AMADO, 1988).

Guacira Louro (2004) considera improvável não ponderar as relações de gênero na História das mulheres na Educação, em específico nas salas de aula.

[...]. As representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico. Gênero<sup>27</sup>, entendido como uma construção social, e articulado à classe, etnia, religião, idade, determinou (e determina) algumas posições de sujeito que as mulheres professoras ocuparam (e ocupam) (LOURO, 2004, p. 478).

Entretanto, homens e mulheres, como sujeitos do poder, exercem e sofrem os efeitos desse poder, ambos podem assumir, reproduzir, transformar ou rejeitar as representações de gênero que lhes são propostas.

Cláudia Vianna (2002) esclarece que, entre os anos de 1980 a 2000, houve um forte debate educacional sobre a presença do gênero feminino na docência, mas a análise, na perspectiva de Gênero, não era frequente. A autora parte do pressuposto de que o processo de construção social, histórico e cultural das expressões de masculinidade e de feminilidade influencia no modo como as pessoas se relacionam, escolhem suas profissões e as vivenciam, em específico, a docência, o que demonstra a importância do Gênero como categoria analítica.

A incorporação do conceito de gênero, como uma categoria explicativa de análise, possibilita a compreensão da carreira docente em algumas dimensões. Uma delas refere-se às desigualdades ligadas à estratificação da carreira (maior percentual de mulheres nos anos iniciais da Educação Básica e maior percentual de homens no Ensino Superior) e o rebaixamento salarial das mulheres. A segunda dimensão trata dos significados de gênero que marcam as relações escolares, as identidades e práticas docentes. Por exemplo, a reflexão sobre a construção das identidades docentes em uma perspectiva de gênero, permite “[...] olhar não só para a presença das mulheres na docência, mas para os múltiplos significados de feminilidades, de masculinidades, de sexualidades que o ser docente comporta” (VIANNA, 2013, p. 171).

Fúlvia Rosemberg (2001) desenvolveu desde 1975, pesquisas educacionais na perspectiva de gênero<sup>28</sup>, buscando compreender a situação do sistema educacional

---

27 Guacira Louro compreende as relações de gênero em uma perspectiva pós-estruturalista, baseando-se nos Estudos Culturais, Estudos Negros, Estudos Gays e Lésbicos, principalmente estudos na perspectiva de Michel Foucault (1997).

28 Fúlvia Rosemberg, inspira-se na concepção de gênero da socióloga espanhola Maria de Jesus Isquierdo (1994 e 1998), “[...] concebo a sociedade estruturada em torno de relações de dominação, entre as quais

brasileiro em três eixos principais: o acesso e a permanência de estudantes no sistema educacional (ou trajetórias escolares); disciplinas escolhidas/frequentadas por estudantes (carreiras ou ramos escolares); e situação do corpo docente. A autora esclarece sobre a importância de nuançar diferenças quanto à região, à composição étnico/racial, bi ou multilinguismo, à idade (como indicador de geração), ao estrato social e estado civil ao compreender os sujeitos da Educação, sejam eles os homens ou as mulheres.

[...] Se o sistema educacional brasileiro, como o de vários outros países do mundo subdesenvolvido, apresenta igualdade de oportunidades para ambos os sexos no tocante ao acesso e permanência no sistema, ostenta intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica (ROSEMBERG, 2001, p. 518).

Essa autora relata as dificuldades de levantar indicadores educacionais relacionados a gênero, etnia/raça e estrato social. O Brasil, conforme a autora, possuía três instituições que coletam/consolidam estatísticas educacionais: o MEC que delimita como unidade de coleta principal o estabelecimento de ensino; o IBGE, que delimita como unidade de coleta o domicílio; e o Ministério do Trabalho, por meio do documento Relações Anuais de Informações Sociais (RAIS), que consolida informações sobre professores (as), delimitando como unidade de coleta as empresas (no caso, os estabelecimentos de ensino). Ela explica que as dificuldades advêm do fato de serem plataformas distintas; utilizam instrumentos de coleta diferentes, que, por vezes, não contemplam questões ligadas ao gênero, ao estrato social e à etnia/raça; por exemplo, a pergunta acerca de cor/raça do alunado brasileiro foi acrescentada no questionário do Censo Escolar do INEP/MEC somente em 2005. Além disso, as plataformas ofertam os dados em diferentes formas de desagregação/agregação – microdados, metadados, sinopses estatísticas, relatórios etc., o que exige do pesquisador conhecimentos avançados em estatística e em programas computacionais para relacionar as variáveis.

Concluindo, a autora destaca que os estudos brasileiros que pesquisam a interseccionalidade de relações sociais (gênero, etnia/raça, classe, idade, outros) com a Educação são recentes e incipientes, havendo estudos separados sobre gênero e Educação, Educação/negros e Educação/indígenas.

---

as de gênero e que consistem em considerar as atividades associadas ao masculino como superiores às atividades associadas ao feminino, independentemente do sexo das pessoas que as executem” (p. 515).

## 2.1 INCLUSÃO DE HOMENS E DE MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) historiaram a inserção de homens e de mulheres na carreira docente. Segundo as autoras, a mulher brasileira não teve acesso à escolarização no período colonial.

[...] Os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens. Às mulheres cabia aprender e dedicar-se às atividades ditas ‘próprias ao seu sexo’: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 06).

Maria Luísa Ribeiro (2001) explica que, durante o período Colonial, enquanto os Jesuítas estiveram no Brasil, de 1549 a 1759, organizaram, instituíram e administraram um sistema de Educação, orientado pelo *Ratio Studiorum*<sup>29</sup>. Criaram igrejas e colégios em várias partes do País, com objetivos de catequização e de conversão dos indígenas à fé católica e de instrução educacional para os descendentes de colonizadores. Para esses, ofertavam o ensino de nível elementar ou primário (ler, escrever e contar); de nível secundário com o curso de Letras ou Humanidades; e de nível superior como os cursos de Filosofia e Ciências e o de Teologia ou Ciências Sagradas para a formação de sacerdotes; outros cursos de nível superior eram ofertados em Portugal e em outros países da Europa; e o ensino profissionalizante (trabalho manual) com a aprendizagem e prática de alguns ofícios (RIBEIRO, 2001). Conforme a autora, a Educação intelectual era ofertada aos homens brancos, pertencentes à elite colonial; às mulheres brancas cabia a Educação de boas maneiras e prendas domésticas; aos indígenas a catequese e a prática de algum ofício; aos negros e mestiços o trabalho manual, a Educação profissional vinha com a lida e o convívio diário.

Ainda no período Colonial, nas reformas educacionais pombalinas, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), ministro do monarca D. José I, destituiu a Companhia de Jesus no Brasil e em Portugal, e criou uma primeira forma de sistema de ensino público no Brasil sob controle do Estado (RIBEIRO, 1992). Os níveis de ensino envolviam os Estudos Menores, Ensino Primário (ler, escrever, contar) e o Ensino Secundário, com aulas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, sendo preparatório para os Estudos Maiores, que envolviam o ensino nas universidades. Os Estudos Menores

---

<sup>29</sup> *Ratio Studiorum* foi considerado o Plano de Estudos, o Código de Ensino ou o Estatuto Pedagógico dos jesuítas, publicado em 1599 na Europa, foi composto por um conjunto de regras que envolvia a organização, administração escolar, a pedagogia e os princípios da doutrina católica (RIBEIRO, 1992).

eram ministrados em forma de aulas avulsas ou aulas régias, a cargo de um único professor, geralmente, ministradas nas casas dos próprios professores. Paralelamente às aulas régias, outras ordens religiosas – Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas – ofertavam Educação em seus seminários e colégios. Para Ribeiro (1992) a Educação intelectual ainda era restrita à elite colonial masculina, branca.

Com a iminente invasão de Portugal pelos franceses, sob ordens de Napoleão Bonaparte em 1807, a Família Real Portuguesa, a corte portuguesa e os funcionários do Governo se mudaram para o Brasil, sob a proteção inglesa, transferindo a sede do Governo português para o Brasil, transformando-o em Reino Unido a Portugal. Ribeiro (1992) explica que se iniciou um processo de emancipação da Colônia, com a abertura dos portos ao comércio internacional, em específico com a Inglaterra e, em 1822, a emancipação política. Nesse período, manteve-se o Ensino Primário (escolas de ler, escrever e contar) e o Ensino Secundário em forma de aulas régias. A autora registra que a mudança maior na Educação se deu com a criação de cursos isolados e de caráter profissionalizante, que inauguraram o nível de Ensino Superior no Brasil (Cirurgia, Anatomia e Medicina; Jurídicos; Economia; Química; Agricultura; Desenho Técnico, entre outros); e a abertura de várias instituições educacionais e culturais como a Imprensa Régia (1808), para a produção tipográfica, a Biblioteca Nacional (1810), o Jardim Botânico (1810), o Museu Nacional (1818), e as escolas militares – Academia Real da Marinha (1808) e Academia Real Militar (1810).

Durante o Império, com a emancipação política do Brasil em relação a Portugal em 1822, foi aprovada a primeira Constituição outorgada em 1824. Nela, “[...] estava presente a ideia de um ‘sistema nacional de Educação’ em seu duplo aspecto: Graduação das escolas e distribuição racional por todo o território nacional” (RIBEIRO, 1992, p. 44). Nessa perspectiva, foi aprovada a Lei de 15 de outubro de 1827, que instituiu o Ensino Primário público por todo o Império, que vigorou até 1946. Todavia, D. Pedro I alterou a Constituição de 1824 com o Ato Adicional Constitucional de 1834 que descentralizava a administração pública do País, cabendo às Assembleias Legislativas e aos presidentes de cada província (Estado) brasileira, a implementação dos ensinos Primário, Secundário e Superior.

Pesquisadoras feministas consideram que a primeira bandeira do movimento feminino no Brasil, empreendida, principalmente, pelas mulheres brancas de estratos sociais elevados, foi o direito à Educação. Constância Duarte (2019) registra que, no início do século XIX, as mulheres reivindicavam o direito básico de aprender a ler e a

escrever (então reservado ao sexo masculino). A primeira legislação brasileira autorizando a abertura de escolas femininas data de 15 de outubro de 1827. Conforme a autora, “[...] as opções para Educação das mulheres se restringiam a alguns poucos conventos que guardavam as meninas para o casamento, raras escolas particulares nas casas das professoras, ou o ensino individualizado, todos se ocupando das prendas domésticas” (DUARTE, 2019, p.27).

Revisitando a literatura educacional e os estudos de gênero, verificou-se que as mulheres, por lei, tiveram acesso à Educação escolar, no período do Império, a partir da Lei de 15 de outubro de 1827, que estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras nas cidades, nas vilas e nos lugares mais populosos do Império. Posteriormente, foram incluídas na Educação Superior com o Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou os ensinos Primário e Secundário no município da Corte e o Superior em todo o Império (BRASIL, 1879).

A Lei de 1827, em seus Artigos 6, 11 e 12º., estabeleceu escolas públicas específicas e currículos diferenciados para meninos e meninas; as escolas para meninas seriam criadas nos lugares mais populosos do Império, quando os Presidentes, em Conselho, julgassem necessário; para os meninos, haveria professores do sexo masculino e para as meninas professoras brasileiras e de reconhecida honestidade; os meninos aprenderiam conteúdos complexos de Aritmética, Geometria, Língua Portuguesa, princípios da moral cristã e da doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana; e as meninas receberiam igualmente instruções da Língua Portuguesa, princípios morais cristãos e da doutrina da Igreja Católica, mas teriam conhecimentos limitados de Matemática, apenas os ligados às quatro operações básicas de Aritmética, sendo acrescentados conteúdos de Economia doméstica.

Art. 6º Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a História do Brazil.

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessario este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem á Economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas

mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º. (BRASIL, 1827)<sup>30</sup>

Por sua vez, o Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, que estabeleceu a reforma do Ensino Primário e do Secundário no município da Corte e o Superior em todo o Império, expandiu os níveis de ensino público: jardins de infância para meninos e meninas de três a sete anos; Ensinos Primário e Secundário obrigatórios a meninos e meninas de sete a quatorze anos; formação de professores para os Ensinos Primário e Secundário nas Escolas Normais com permissão para homens e mulheres; e Ensino Superior com as Faculdades de Direito (Ciências Jurídicas e Ciências Sociais) e Faculdades de Medicina (Medicina, Farmácia, Obstetrícia, Cirurgião Dentista), ocorrendo mulheres a frequentar alguns cursos (BRASIL, 1879).

O Decreto n.º 7.247/1879 também ampliou os conteúdos curriculares do Ensino Primário e do Secundário para ambos os sexos, no entanto, manteve conteúdos obrigatórios e específicos para meninos (Economia Social e Prática Manual de Ofícios) e meninas (Economia Doméstica, Trabalhos com agulhas e Corte/costura) (Art. 4º). As classes e a regência delas também se mantinham separadas por sexo, com exceção das classes regidas pelas professoras, essas podiam receber meninos com até dez anos de idade:

[...] nas escolas do 1º gráo existentes, ou que se fundarem, para o sexo feminino, serão recebidos alumnos até a idade de 10 annos” (Art. 4º., § 3º). Também seriam “confiados á direcção de Professoras, jardins da infancia para a primeira Educaçáo dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade” (Art. 5º.).

Quanto à Educação Superior, o Decreto n.º 7.247/1879 permitia às mulheres frequentar alguns cursos com lugares separados dos homens. Dos cursos existentes nas Faculdades de Direito (Ciências Jurídicas e Ciências Sociais) e nas Faculdades de Medicina (Medicina, Farmácia, Obstetrícia, Cirurgião Dentista), era facultada inscrição de que tratam os §§16, 17 (Escola de Farmácia), 18 (Curso Obstétrico) e 19 (Cirurgião Dentista) aos indivíduos do sexo feminino, para os quais haveria nas aulas lugares separados (Art. 24º., § 20º.), sendo que no curso obstétrico poderiam participar apenas

---

30 As leis do Império Brasileiro citadas nesse estudo, Lei de 15 de outubro de 1827 e Decreto 7.247/1879, manterão a escrita da Língua Portuguesa da época. Para mais informações: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/leis-do-imperio-1>.

mulheres de dezoito a trinta anos.

Guacira Louro (2004) contextualiza que o acesso de homens e de mulheres à escolarização no Brasil não era universal, havia diferenças conforme a etnia, a raça, a religião e a classe social. A Educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência, conforme afrouxava a escravidão, incluíam-se crianças em escolas ou classes isoladas no final do século XIX. Com os descendentes de indígenas, a Educação associava-se às práticas de seus grupos de origem, suas presenças não eram permitidas nas escolas públicas. Por sua vez, a Educação de imigrantes de origem alemã, italiana, espanhola, japonesa, etc. tinham propostas educativas diferentes: eles construíram escolas em suas comunidades com auxílio de suas regiões de origem. Lembrando que as meninas filhas dos imigrantes, brancos, pobres estavam envolvidas nas atividades domésticas, no trabalho da roça, nos cuidados dos irmãos menores e a escolarização não era prioridade.

Para as filhas de pessoas dos grupos sociais privilegiados, nesse caso os colonizadores, havia Educação escolar diferenciada. Segundo Louro (2004), o ensino da leitura, da escrita e das noções básicas de Matemática era, geralmente, complementado pelo aprendizado do piano e do Francês, com professores particulares ou nas escolas religiosas. Também se desenvolviam habilidades com agulhas, habilidades culinárias, habilidades para mando das criadas e serviços, e habilidades sociais para acompanhar o esposo nos espaços de representação pública.

O acesso posterior das mulheres à Educação escolar e a resistência à coeducação dos sexos nas salas de aula primárias e secundárias, bem como nas Escolas Normais e no Ensino Superior no Brasil, pode ser compreendido pelas relações sociais patriarcais e pela divisão sexual do trabalho, que permearam e ainda permeiam a organização das sociedades humanas na sua dimensão macro e micro: na forma pela qual se configuram o Estado, a Economia, a Política, a Ciência e seus vários campos do saber, a Religião, as Famílias e, por sua vez, a Educação e suas políticas (ARAÚJO, 1988; ALMEIDA, 1998; YANNOULAS, 2013).

Com o fim do Império e o advento da República no Brasil, no final do século XIX, uma nova conjuntura social, política e econômica legitimou o acesso da mulher à Educação escolar. Houve, por parte do Estado, a “[...] necessidade de Educação para a mulher, vinculando-a à modernização da sociedade, à higienização da família, à construção da cidadania dos jovens”, no seu papel de mãe e esposa (LOURO, 2004, p. 447); movimentos populares socialistas e anarquistas buscavam na Educação das crianças

e das mulheres oportunidades de emancipação social; discursos religiosos, vinculando a Educação feminina à moral cristã e à figura da Virgem Maria, “[...] através do símbolo mariano se apela tanto para a sagrada missão da maternidade quanto para a manutenção da pureza feminina. O ideal feminino implicava o recato e o pudor, a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação dos sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas” (p. 447); por outro lado, inspirado nas ideias positivistas e cientificistas, justificava-se um ensino para a mulher, ligado à sua função materna, que incorporasse as novidades da ciência ligadas ao cuidado, como Puericultura, Psicologia, Economia Doméstica, entre outros (LOURO, 2004).

Da Primeira República aos dias atuais, à medida que se ampliou o acesso aos diferentes níveis e modalidades educacionais no Brasil, observou-se um aumento contínuo na taxa de escolarização das mulheres, a inserção foi crescente da Educação Básica ao Ensino Superior<sup>31</sup>. Nos anos de 1990, as mulheres ultrapassaram os homens no processo de escolarização: menor taxa de analfabetismo até quinze anos, maior média de anos de estudo, conclusão das etapas educacionais em menor tempo: no ano de 1998, segundo fontes do INEP/MEC, havia uma proporção maior de mulheres que de homens concluindo os estudos médio e superior; no Ensino Médio, as mulheres representavam 56% das matrículas e 60% das conclusões; no Superior, 55% de matrículas e 61% das conclusões (ROSEMBERG, 2001). Várias estudiosas justificaram a escolarização por vários fatores, incluindo os movimentos de luta das mulheres, em âmbitos internacional e nacional, que viam na formação educacional uma oportunidade de emancipação, de luta contra as opressões e pela apropriação de direitos fundamentais, nesse caso, o direito à Educação. (ARAÚJO 1988; APPLE, 1995; ALMEIDA, 1998; VIANNA, 2002, 2013; ROSEMBERG, 2001; LOURO, 2003, 2004).

De modo geral, na década de 1990, observou-se maior taxa de matrícula e de conclusão das mulheres no Ensino Básico e no Ensino Superior; a progressão no ensino tende a ser mais linear, com menos interrupções, e “[...] a porcentagem de formandos no grupo etário mais jovem (até 24 anos) é maior entre as mulheres que entre os homens em todas as carreiras consideradas” (ROSEMBERG, 2001, p. 522).

Mulheres e homens de estratos sociais e raciais subordinados, de baixa renda, possuem trajetórias escolares diferentes no Brasil (ROSEMBERG, 2001). Há uma

---

31 Ver organização do Sistema Nacional de Educação a partir da LDBEN/96 no Quadro 1, exposto na segunda seção.

progressão interrompida e acidentada para mulheres e homens de estratos sociais e raciais subordinados: o fluxo escolar de homens, pretos/pardos e pobres, tende a ser mais acidentado, em função de maior taxa de reprovação e de evasão/expulsão escolar, que gera maior defasagem série-idade. No entanto, algumas pesquisas mostraram que “[...] mulheres negras, para quase todas as faixas etárias, apresentam melhores indicadores educacionais que homens negros” (ROSEMBERG, 2001, p. 522).

Fúlvia Rosemberg (2001) elucida que, mesmo diante da inserção progressiva das mulheres na Educação escolar, em seus vários níveis, ainda havia certa persistência de separação masculino-feminino entre os ramos de ensino na década de 1990: observaram-se carreiras universitárias com predomínio masculino intenso (Engenharias Civil, Elétrica e Mecânica), outras com predomínio feminino (Odontologia, Jornalismo, Letras, Matemática) e outras tendem ao equilíbrio: Administração, Direito, Medicina Veterinária. Observou-se, também, que nas avaliações de larga escala do SAEB no Brasil, “[...] as mulheres tendem a obter melhores resultados em provas de Língua Portuguesa e os homens em Matemática e em Ciências”, em consonância com o padrão dos países desenvolvidos – EUA, França e Canadá (ROSEMBERG, 2001, p. 523).

Desigualdades étnico/raciais também são observadas em relação à população indígena, quanto ao acesso e à permanência na Educação. A partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da LDBEN/1996, reconheceu-se o direito da população indígena à Educação no sistema bilíngue (Língua materna e Língua Portuguesa) e o acesso à Educação escolar pública, conforme suas especificidades étnicas. Foram criadas, assim, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena e o Referencial Curricular para as Escolas Indígenas (ROSEMBERG, 2005).

Considerando relações de poder hierárquicas que constituíram a sociedade brasileira, que qualificam como superior determinado gênero, classe, etnia e religião, observou-se, ao longo desta revisão, que o acesso à Educação foi privilégio, inicialmente, do homem, rico, branco e cristão; em seguida das mulheres, ricas, brancas e cristãs; e, posteriormente, à população pobre, negra e indígena. Todavia, a permanência na trajetória escolar e sua posterior inserção no mercado de trabalho, nomeadamente no mercado educacional, também se fará nessa compreensão consubstancial de gênero, classe e etnia/raça.

As ações do Governo Imperial para a criação de escolas públicas e o processo de escolarização da população brasileira, possibilitaram a inserção das meninas nas classes públicas e, com isso, a necessidade de professores do gênero feminino, haja vista

à época, a ideologia que negava a coeducação dos sexos. Historicamente, ver-se-á na próxima seção, que esse e outros fatos colaboraram para a inserção das mulheres na carreira docente, acesso consubstanciado por classe, etnia, cor/raça, idade e estado civil.

## 2.2 CARREIRA DOCENTE E OS PERCURSOS DE HOMENS E DE MULHERES

A atividade docente, no Brasil, como em outras sociedades, foi iniciada por homens religiosos, os jesuítas, entre os anos de 1549 e 1759. Em seguida, foram os homens que se ocuparam do magistério oficial com as aulas régias, bem como ofertando aulas particulares (LOURO, 2004).

A emergência de uma carreira docente no Brasil parece advir do processo de escolarização, iniciado no Império com a criação das escolas de primeiras letras, Lei de 15 de outubro de 1827 (BRASIL, 2019). Com a admissão das meninas nas classes públicas de alfabetização e devido à ideologia contrária à coeducação dos sexos, defendida principalmente pela Igreja Católica (ALMEIDA, 1998), houve a necessidade de professores do sexo feminino para a instrução das meninas, como supramencionado.

Observa-se nos Artigos 7, 8, 9, 12 e 13º. da Lei de 1827, que poderiam ocupar a função de professores, nas escolas públicas de primeiras letras, cidadãos brasileiros de ambos os sexos, com reputação digna e honesta, além de possuírem conhecimentos próprios para a função, sendo examinados publicamente, e aprovados pelos Presidentes em Conselho; cabendo aos Mestres e às Mestras os mesmos ordenados e gratificações.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que fôr julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admittidos á opposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e politicos, sem nota na regularidade de sua conducta.

Art 9º Os Professores actuaes não seram providos nas cadeiras que novamente se crearem, sem exame e approvação, na fórma do art. 7º.

Art. 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrucção da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão tambem as prendas que servem à Economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórma do art. 7º.

Art. 13º As mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres. (BRASIL, 1827).

Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) historicam que o processo de escolarização pública da população brasileira, a partir da Lei de 1827, demandou a formação de professores para o Ensino Primário, de modo crescente na década de 1830. Na época, essa formação aconteceu nas Escolas Normais, mas as escolas criadas recebiam apenas o público masculino. As autoras mencionam que, no Estado de São Paulo, a mulher só teve real acesso à Escola Normal em 1875, com a criação de uma seção feminina anexa ao Seminário das Educandas.

A literatura analisada mostra que a organização das Escolas Normais para receberem alunos de ambos os sexos foi possível partir do Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o Ensino Primário e o Secundário no município da Corte e, o Superior, em todo o Império brasileiro (BRASIL, 1879). O objetivo das Escolas Normais era formar professores e professoras para os Ensinos Primário e Secundário, apresentando componentes curriculares gerais para ambos os sexos e conteúdos próprios para homens e mulheres. O currículo continha as seguintes disciplinas ou matérias: Língua Nacional; Retórica; Línguas estrangeiras (Francês, Inglês, Latim, Alemão e Italiano); Matemática; Metrologia e escrituração mercantil; Geografia; História; Ciências Físicas e Naturais; Psicologia e Higiene; Filosofia; princípios de Direito, Economia Política e Lavoura/Horticultura; Pedagogia e Prática de Ensino Primário; Prática do Ensino Intuitivo ou Lições de Coisas; Caligrafia e desenho; Música e Ginástica. Especificamente para os homens, era ensinado o conteúdo de Prática Manual de Ofícios e para as mulheres, o conteúdo curricular de Economia Doméstica e Trabalhos de agulhas (Art. 9º., § 1º. e § 2º).

Interessante notar que o currículo das Escolas Normais abarcava disciplinas teóricas e práticas de vários campos do saber, tanto para os professores quanto para as professoras, sinalizando, assim, a importância desses conteúdos para a escolarização da população brasileira e a necessidade de impulsionar o crescimento e o desenvolvimento do Brasil. Também se nota um foco no ensino das línguas originais dos povos europeus, sem menção às línguas dos povos africanos e indígenas que habitavam o País, o que denotava um projeto de invisibilização, a partir do currículo, desses povos para as futuras gerações, bem como a exclusão desses sujeitos do processo de escolarização nas escolas públicas no final do Império.

Com a expansão dos níveis de ensino, pelo Decreto n.º 7.247/1879, foi ampliada a possibilidade de as mulheres lecionarem em outros níveis de ensino para além do primário, conforme previa a Lei de 1827. A seguir, as mulheres teriam acesso ao

ensino infantil (três a sete anos), ao Ensino Primário (sete a dez anos) e ao Ensino Secundário (onze a quatorze anos). O Decreto de 1879 especifica a preferência por mulheres na Educação infantil, seriam “[...] confiados á direcção de Professoras, jardins da infancia para a primeira Educação dos meninos e meninas de 3 a 7 annos de idade” (Art. 5º). No Ensino Primário e no Secundário, as classes e a regência se mantinham separadas por sexo, com exceção das classes regidas pelas professoras, que podiam receber meninos com até dez annos de idade (Art. 4º., § 3º).

Guacira Louro (2004, p. 450) contextualiza que, no final do século XIX e início do XX, registra-se uma série de discursos nos âmbitos político, religioso e científico sobre a inserção das mulheres na função de professora nas salas de aula do Ensino Primário. Havia discursos contrários, “[...] uma completa insensatez entregar às mulheres usualmente despreparadas, portadoras de cérebros ‘pouco desenvolvidos’ pelo seu ‘desuso’, a Educação das crianças”. Todavia, havia discursos a favor que justificavam o papel de professora como extensão do seu natural papel de educadora, a educadora dos filhos.

[...] O Magistério era visto como uma extensão da maternidade, o destino primordial da mulher. Cada aluno ou aluna era representado como um filho ou filha espiritual e a docência como uma atividade de amor e doação à qual acorreriam aquelas jovens que tivessem vocação” (LOURO, 2004, p. 451).

Distintamente, o Decreto n.º 7.247/1879 não especifica se as mulheres poderiam lecionar nas Escolas Normais e no Ensino Superior, os professores dessas etapas eram denominados no masculino genérico – Professores e Mestres para o Ensino Primário, Secundário e Normal, e lentes catedráticos<sup>32</sup> para o Ensino Superior. O Art. 9.º, nos parágrafos 3.º e 8.º preconiza que, nas Escolas Normais haverá professores, substitutos e mestres em quantidade necessária ao ensino, sendo os professores<sup>33</sup>, nomeados, via concurso, e os mestres indicados livremente.

[...] Art. 9º. § 3º As disciplinas que constituem o programma das Escolas Normaes serão divididas em series, conforme a ordem logica de sua successão, e para o respectivo ensino haverá em cada escola o numero

---

32 Lentes do latim *legens, entis* significa o que lê, leitor. Denominação dada aos professores universitários (HOUAISS, 2009) de mais alto conhecimento, hoje conhecidos como professores titulares.

33 No Decreto n.º 7.247/1879 não se identifica as tarefas que distinguem função de professor e mestre, mas é citado a diferenciação salarial: para os professores 3:600\$000 réis e para os mestres 1:200\$000 réis.

de Professores, substitutos e mestres que o Governo entender necessario.

§ 8º Os Professores e substitutos, com excepção dos de instrução religiosa, serão nomeados mediante concurso, e os mestres livremente. A nomeação destes se fará por portaria e a daquelles por decreto. (BRASIL, 1879).

Todavia, se os professores do Ensino Primário contassem dez anos de serviço efetivo e se distinguissem por publicações, julgadas úteis pelo Conselho Diretor, poderiam participar das provas seletivas para as vagas anuais nas Escolas Normais do município da Corte (Art. 17). Assim, talvez as mulheres que iniciaram a carreira nas escolas de primeiras letras na década de 1830 pudessem concorrer às vagas nas Escolas Normais na década de 1890.

Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) registram que, até o ano de 1929, no Estado de São Paulo, a formação de professores era organizada e conduzida por homens, os Lentes Catedráticos das Escolas Normais. As autoras verificaram a composição do corpo docente das dez Escolas Normais do Estado, em 1929, e concluíram que “[...] às mulheres eram destinadas as aulas de Desenho, Trabalhos, Ginástica, Música e a função de Professora Inspectora de Alunas – exceções foram constatadas para aulas de História e de Didática na Escola Normal do Brás” (DEMARTINI; ANTUNES, 1993, p. 13).

Quanto ao Ensino Superior, conforme Art. 20 do Decreto de 1879, seriam realizados concursos para o provimento de professores universitários — os lentes catedráticos e substitutos — desde que fossem bacharéis ou doutores na área de conhecimento da vaga ou em outra da mesma natureza. Haveria também, de acordo com este Decreto, a possibilidade de contratar professores estrangeiros, observada sua idoneidade. Os professores universitários teriam uma carreira de 25 a 30 anos de exercício no magistério, sendo obrigados à aposentadoria aos 30 anos. Importante salientar (§ 18º.) que os Lentes Catedráticos e seus substitutos estariam em posições de status social: “gozarão de honras e privilégios de Desembargador e do tratamento de senhoria”.

[...] Art. 20. Nos estabelecimentos de instrução superior dependentes do Ministerio do Imperio observar-se-hão as seguintes disposições:

§ 14. São obrigados á jubilação os Lentes cathedraticos ou substitutos que contarem 30 annos de effectivo exercicio no magisterio, e terão direito a ella os que contarem 25. Os primeiros serão jubilados com todos os seus vencimentos e os segundos com o ordenado por inteiro.

§ 18. Os Lentes cathedraticos e substitutos gozarão das honras e privilegios de Desembargador e do tratamento de senhoria. Os

cathedraicos que completarem 25 annos e tiverem no magisterio bem desempenhado os seus deveres terão direito ao título de conselho.

§ 19. Os logares de Lentes cathedraicos serão preenchidos por meio de concurso, para o qual poderão inscrever-se não só os Lentes substitutos como quaesquer bachareis ou doutores pela respectiva Escola ou Faculdade ou outra da mesma natureza. Esta disposição não comprehende os actuaes substitutos, os quaes serão providos por antiguidade nas cadeiras já existentes.

§ 24. O Governo em regulamento estabelecerá as regras que se deverão observar nos concursos para provimento dos logares de Lentes, substitutos, preparadores, assistentes de clínica, repetidores e internos, assim como as obrigações e attribuições destes diversos funcionarios, das Congregações, dos Directores e todos os mais empregados dos estabelecimentos de Ensino Superior.

§ 25. Quando as conveniencias do ensino o exigirem, o Governo poderá mandar contractar fóra do paiz pessoal idoneo para os logares de Lentes, preparadores e prosectores. (BRASIL, 1879).

Como as mulheres podiam frequentar apenas alguns cursos superiores como o de Obstetrícia, Farmácia e Cirurgiã Dentista (Art. 24º., §§17, 18 e 19º.), infere-se que as mulheres nesse período histórico ainda não lecionavam no Ensino Superior. No Decreto de 1879, foi especificado que às mulheres era permitido participar do concurso para o cargo de parteira nas clínicas escolas dos cursos de Obstetrícia e Genecologia (Art. 24º. §12).

Para Jane Almeida e Marisa Soares (2012), as mulheres tiveram participação mais efetiva como professoras do Magistério Superior brasileiro a partir das décadas de 1960/70, impulsionadas pelo crescente acesso à escolarização, pela expansão do Ensino Superior no Brasil e pelo movimento de luta das mulheres por autonomia e espaços no mercado de trabalho educacional, em um contexto no qual os homens ocupam a maioria das vagas no Ensino Superior: no ano de 2008, conforme dados do INEP/MEC, das 321.000 vagas de professores, 177.000 eram ocupadas pelos homens e 144.000 pelas mulheres (ALMEIDA; SOARES, 2012).

De modo geral, os autores citados, ao longo da revisão, ressaltam que a Lei de 1827 e o Decreto de 1879 propiciaram o início de uma carreira docente pública no Brasil, sendo percorrida em torno de 20 a 30 anos, com passagem pelos ensinos Infantil, Primário, Secundário, Curso Normal ou Ensino Superior, com ingresso via concurso público e sendo ocupada, preponderantemente, pelos homens brancos de origem europeia. Não obstante, a literatura educacional e os estudos de gênero demonstram que a carreira docente foi-se ampliando ao longo dos anos, e homens e mulheres percorreram a construção da carreira docente de maneiras diferentes, conforme o nível etário, o estado civil, o gênero, a classe social e a etnia/raça.

No final do século XIX, na América Latina e no Brasil, os homens foram abandonando o exercício do magistério primário e deixando de frequentar os cursos de preparação de professores nas Escolas Normais. Dessa maneira, os estudos demonstram que nas décadas de 1920/1930, a maioria dos professores do magistério primário eram do sexo feminino e na década de 1950, constata-se o mesmo quantitativo no Ensino Secundário (YANNOULAS, 1992; DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1998; LOURO, 2004, VIANNA, 2002, 2013). Na década de 1920, “[...] o Censo Demográfico indicava que 72,5% do conjunto do professorado brasileiro do ensino público primário era composto por mulheres e, entre o total de docentes, sem distinção de graus de ensino, as mulheres somavam 65%” (VIANNA, 2013, p. 165).

Esse processo de inserção e de permanência majoritária das mulheres nas etapas iniciais da Educação escolar brasileira é chamado na literatura de feminização ou feminilização. Sílvia Yannoulas (1992, 2011) descreve que, na Língua Portuguesa e na literatura educacional, os termos costumam ser utilizados como sinônimos, entretanto, a autora faz uma distinção entre os termos para compreender o processo de feminização das profissões ou ocupações.

A feminização de uma profissão, neste caso a docência, pode ser analisada por duas estratégias metodológicas diferentes: pelo significado quantitativo (feminilização) e pelo significado qualitativo (feminização). A feminilização “[...] refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da mão de obra em um determinado tipo de ocupação”; a feminização “[...] refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação, vinculadas à imagem simbólica do feminino predominante na época ou na cultura especificamente analisadas”, o que pode gerar uma mudança no significado da profissão (YANNOULAS, 2011, p. 283).

Para a autora, a segunda estratégia (feminização) inclui e amplia a primeira (feminilização), sendo ambos diferentes e complementares; a feminilização pondera a composição do sexo anatômico (feminino *versus* masculino ou fêmea/macho) de uma profissão, enquanto a feminização analisa sob a perspectiva de gênero (concepções sociais de feminino e de masculino predominantes no tempo e no espaço, determinando os lugares que cada um ocupará em uma sociedade). Por conseguinte, a autora postula:

[...] existe uma intensa relação entre o acesso massivo de mulheres em uma determinada profissão ou ocupação (feminilização, contabilidade de pessoas de sexo feminino ou fêmeas) e a progressiva transformação qualitativa da mesma (feminização, caracterização e tipificação de uma ocupação ou profissão). Com o ingresso massivo de mulheres,

diminuem as remunerações e o trabalho perde prestígio social. Sob outra perspectiva, quando as profissões se feminilizam, passam a ser entendidas como extensão no espaço público da função privada de reprodução social (função dos cuidados) (YANNOULAS, 2011, p. 284).

Quando Yannoulas (2011) postula que o ingresso massivo de mulheres, em uma determinada profissão ou ocupação, diminui as remunerações e o prestígio social da profissão, é preciso contextualizar a “fala” e a teoria sociológica que a sustenta. Baseia-se nos pressupostos teóricos das relações sociais de sexo e da divisão sexual do trabalho propostos pela socióloga Danièle Kergoat, que são comungados pelas pesquisadoras que integram o campo da Sociologia Feminista Materialista.

As sociedades modernas se estruturam pelas relações sociais de sexo que dividem as pessoas em dois grupos sociais — o grupo dos homens e o das mulheres, sendo distintos (há atividades próprias para homens e para mulheres, homens ocupam espaços públicos e as mulheres espaços privados) e hierárquicos (as atividades dos homens têm forte valor social agregado e as das mulheres são consideradas secundárias, complementares).

Sob esse prisma Yannoulas (1992, 2013) explica que há uma concepção dominante de que “trabalho” é apenas o trabalho produtivo/rentável, exercido no ambiente público pelo grupo social dos homens, considerados os provedores da família; e como “não trabalho”, o trabalho reprodutivo, de cuidado doméstico e de familiares, exercido no ambiente privado pelo grupo social das mulheres de forma gratuita. Logo, mesmo quando as mulheres desempenham atividades laborais no ambiente público, a divisão sexual do trabalho que ainda alicerça as instituições, arroga às mulheres funções associadas ao cuidado e de baixa remuneração, essa considerada complementar.

A feminização (aqui incluída a feminilização) da docência, nas etapas iniciais da Educação escolar, no período histórico de 1890 a 1930 no Brasil, pode ser explicada por uma conjuntura internacional e nacional. Países como Inglaterra, Estados Unidos da América (APPLE, 1995), Portugal (ARAÚJO, 1990) e vários outros países da América Latina (YANNOULAS, 1992) vivenciaram processos similares, mas não iguais, de feminização da docência, com fatores explicativos comuns: as relações econômicas combinadas com as relações patriarcais e a participação ativa das mulheres.

Nesses países, considerando o momento histórico de cada um, observou-se a migração de um capitalismo agrário para um capitalismo industrial, observaram-se crescentes processos de urbanização e, com isso, a necessidade de alfabetizar e de

preparar a população para atender esse novo modo de produção da vida material com seus novos postos de trabalho. Michael Apple (1995), Helena Araújo (1990), Sílvia Yannoulas (1992) e Cláudia Vianna (2013) argumentam que a Educação formal de caráter propedêutico, ofertada, principalmente, pelas instituições religiosas e formadora de uma elite intelectual, política e religiosa, passou a ter contornos universais (alfabetizar e preparar para o mercado), sendo organizada e controlada pelo Estado.

Para esses autores, os custos altos da escolarização pública, em um contexto de produção capitalista, são rateados com os trabalhadores na forma de salários baixos e precárias condições de trabalho. O trabalho docente, que antes era desempenhado por homens, paralelamente a outras ocupações na vida pública, passou a exigir maior tempo de dedicação e maior tempo de qualificação, que, associados aos baixos salários, induzem os homens a ocuparem outras funções no sistema educacional ou no mercado em geral, abrindo espaço para as mulheres nas salas de aulas dos anos iniciais da Educação escolar (APPLE, 1995; ARAÚJO, 1990; YANNOULAS, 1992; VIANNA, 2013).

Christine Delphy (2009, 2015) e outras estudiosas feministas na década de 1960/70 defenderam que, paralelo ao sistema de exploração capitalista da classe trabalhadora por uma classe burguesa dominante, há outro sistema de opressão análogo, que atinge todas as mulheres, independente da classe social: o patriarcado. O patriarcado constitui um sistema sociopolítico ou um sistema de relações de produção, em que a força de trabalho feminina (produtiva e reprodutiva) é explorada pelo grupo social masculino. Quase sinônimo de dominação masculina e opressão das mulheres outros termos do mesmo modo são utilizados para o patriarcado: “relações sociais de sexo”, “gênero”, “sistemas de gênero”, “relações sociais de gênero” (DELPHY, 2009).

Segundo Christine Delphy (2015), as mulheres, desde o nascimento, estão fadadas, como “classe/casta”, a essa relação de produção patriarcal, seja nos espaços privados (família) seja nos espaços públicos (Estado, as empresas, as instituições, entre outros). As sociólogas do trabalho, Danièle Kergoat, Helena Hirata e Bila Sorj explicitam que, nos espaços privados, o trabalho reprodutivo (cuidados domésticos e com familiares) ainda é representado como das mulheres e realizado, gratuitamente, por elas em nome do amor, da família; e, quando assalariadas, as atividades de cuidado doméstico ainda são desempenhadas por mulheres, imigrantes internas e externas, pobres e negras. Nos espaços públicos, as profissões e as ocupações são orientadas pela divisão sexual do trabalho; as mulheres além do trabalho assalariado, desempenham outras jornadas de trabalho reprodutivo; e, mesmo com crescimento do número de mulheres de escolarização

superior nas funções executivas, a maioria das mulheres, em âmbito internacional, compõe a grande classe trabalhadora em condições precárias de trabalho (KERGOAT; HIRATA, 2007; SORJ, 2013; HIRATA, 2016).

Retomando o processo histórico da profissão docente na Educação Básica, em particular para o processo de feminização, observou-se que a expansão de uma Educação escolar universal, a inserção das meninas nas escolas primárias, o contexto econômico capitalista, as relações patriarcais, as relações sociais de sexo e a ideologia de domesticidade feminina, legitimaram a inserção das mulheres na carreira docente, associando a profissão como extensão da maternagem (ARAÚJO, 1990; YANNOULAS, 1992; APPLE, 1995; VIANNA, 2013). Sob as relações patriarcais que consideram as atividades femininas complementares ou secundárias, houve um “casamento” da ocupação das salas de aula pelas mulheres e os baixos salários ofertados para o magistério primário e secundário.

A despeito de a Lei Imperial de 1827 (BRASIL, 2019) prever, no Art. 13, que “[...] as Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres”, na realidade educacional brasileira, ao longo dos anos, os homens tiveram salários maiores que o das mulheres para a mesma função, mesmo quando as mulheres tiveram maior qualificação, sendo justificado pela função dos homens de provedores da família (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; LOURO, 2004).

As relações patriarcais e econômicas apresentaram grande relevância no processo de feminização da profissão docente no Brasil, mas “[...] não tiveram menor importância as lutas que as mulheres promoveram pelo direito de exercer o magistério e ter acesso à Educação e à instrução, assim como a oportunidade no campo profissional” (ALMEIDA, 1998, p. 64). Considerando o contexto histórico de trabalho para as mulheres no final do século XIX e XX, no Brasil, diversos motivos as estimularam a ocuparem as salas de aulas: em um mercado ainda incipiente de atividades remuneradas, ser professora possuía maior prestígio do que ser governanta, parteira, costureira, entre outras, mesmo a profissão não sendo bem remunerada; o fato de poderem conciliar as atividades profissionais e domésticas, em função da curta jornada de trabalho e das férias escolares; e por ser a única profissão respeitável e única forma institucionalizada de emprego para as mulheres brancas, estudosas e de classe média até o final da década de 1930 (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; LOURO, 2004; VIANNA, 2013).

Entre as mulheres brancas, estudosas e de classe média que ocupavam a docência no início do século XX, havia ainda restrições. O trabalho docente, representado

como uma ocupação transitória, deveria ser abandonado assim que se impusesse a verdadeira missão feminina de esposa e mãe. Logo, trabalhar extramuros seria aceitável para as moças solteiras até o momento do casamento ou para as mulheres que ficassem sós, as órfãs, as solteironas e viúvas (LOURO, 2004). Segundo a autora, no Estado de Santa Catarina, foi promulgada uma Lei em 1917, que estabeleceu: “[...] as candidatas ao magistério público que se matricularem na Escola Normal, na data desta lei em diante, diplomadas e nomeadas professoras, perderão o cargo se contratarem casamento” (LOURO, 2004, p. 468).

Se os homens e mulheres brancas de estrato social elevado foram os primeiros sujeitos a ocuparem a função de docentes no ensino escolar brasileiro, ofertado desde o final do século XIX, faz-se imperativo empreender pesquisas acerca da inserção de pessoas negras e indígenas na profissão docente. Algumas perguntas merecem investigação futura: se à população negra foram delegadas, na divisão social do trabalho, atividades braçais, quando e como ocorreu a inserção na carreira docente? Que percurso homens e mulheres pretos/pardos realizam na carreira docente? Se a população indígena teve acesso à Educação escolar, conforme suas especificidades étnicas a partir de 1988, quem são os professores da comunidade escolar indígena? Qual o percurso que homens e mulheres indígenas realizam na carreira docente?

Após a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394 de 1996, o magistério poderá ser exercido em vários níveis, etapas e modalidades educacionais, conforme ilustra o Quadro 1. Os níveis e etapas envolvem a Educação Básica – Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; a Educação Profissional – de nível Médio, Superior e Pós-Graduação; a Educação Superior com graduações em vários campos do saber; e a Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Na Educação Básica, além do ensino regular, também são ofertadas modalidades educacionais: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, Educação Especial, Educação para Jovens e Adultos – EJA, Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e Educação de crianças, jovens e adultos em situação de itinerância (MEC, 2013). Todos esses níveis de ensino poderão ser ofertados por instituições públicas e privadas, organizadas e geridas pelos Municípios, pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pela União, com seus respectivos sistemas de ensino, em regime de colaboração.

Níveis e subdivisões			Duração	Faixa-etária
<b>Educação Básica</b>	Educação Infantil	Creche	3 anos	0 aos 3 anos
		Pré-escola	2 anos	4 aos 5 anos
	Ensino Fundamental	Anos Iniciais	5 anos	6 aos 10 anos
		Anos Finais	4 anos	11 aos 14 anos
	Ensino Médio	Normal ou Integrado à Educação profissional	3 anos	15 aos 17 anos
<b>Educação profissional</b>	Técnica de nível médio	Várias áreas do conhecimento	3 anos	15 aos 17 anos
	Técnica de nível superior	Várias áreas do conhecimento	-	-
	Técnica em nível de Pós-Graduação	Várias áreas do conhecimento	-	-
<b>Educação Superior</b>	Graduação	Várias áreas do conhecimento	De 4 a 6 anos	Após 17 anos
<b>Pós-Graduação</b>	<i>Lato Sensu</i>	Especializações	Variada	
	<i>Stricto Sensu</i>	Mestrado acadêmico e profissional	2 anos	
		Doutorado acadêmico e profissional	4 anos	

**Quadro 1** Estrutura do Sistema Educacional Brasileiro vigente em 2020.

Fonte: LDBEN de 1996 (BRASIL, 2020).

A organização da Educação Nacional após a LDBEN/96 gerou um complexo mercado de trabalho educacional para trabalhadores de escolarização Básica, Média, Superior e Pós-Graduação nos sistemas de ensino municipais, estaduais e federais, sejam públicos ou privados. Especificamente sobre a carreira docente na Educação Básica, ela envolve atividades de ensino, de gestão das unidades escolares e de coordenação e assessoramento na área pedagógica, sendo o exercício da docência condição para desempenhar as demais atividades (Art. 67, § 2º).

Quanto à qualificação,

[...] a formação de docentes para atuar na Educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Art. 62).

Bernardete Gatti e Elba de Sá Barretto (2009) coordenaram um estudo nos anos 2000 para mapear o perfil dos docentes da Educação Básica, a formação e características de sua carreira profissional, utilizando dados empíricos das pesquisas do IBGE, do MEC e do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). No ano de 2006, utilizando os microdados da PNAD-Contínua/IBGE, dos 2,4 milhões de professores,

83,1% eram do sexo feminino e 16,9% do sexo masculino, com maior concentração das mulheres nas etapas iniciais da Educação: aproximadamente 98% na Educação Infantil e 93% nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A taxa de professores do sexo masculino aumenta no Ensino Fundamental anos finais (12,1%) e no Ensino Médio (33%).

Em termos de cor/raça, 61,3% se autodeclararam como brancos e 38,7% como não brancos (pretos, pardos, asiáticos e indígenas, com predomínio de pardos), com maior concentração de não brancos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (em torno de 42%). Gatti e Barretto (2009) corroboram os dados que evidenciam a presença, nas etapas iniciais da Educação Básica, de professores com menor tempo de estudos (em torno treze anos) e os mais jovens (ainda cursando o Ensino Superior), o que sugere maior concentração de pretos/pardos em função das suas dificuldades de acesso e de progressão escolar até o Ensino Superior.

A maior parte dos profissionais docentes da Educação Básica frequentaram cursos superiores (81,5%), havendo maior taxa de professores com Ensino Superior na Educação Infantil (94,9%) e maior taxa de professores com Mestrado e Doutorado no Ensino Médio (37,8%). Gatti e Barretto (2009) demonstraram que, no ano de 2005, dos cursos superiores que conduzem à docência<sup>34</sup>, o de Pedagogia (28,7%) e o de Letras (28,3%) formaram o maior número de alunos seguido dos cursos de Biologia, História, Geografia, Matemática, e em menor número Química (2,9%) e Física (2,1%).

Quanto ao sexo dos estudantes das licenciaturas, há uma prevalência de 75,4% de mulheres, com média maior para o curso de Pedagogia e menor taxa no curso de Física. O curso de Pedagogia possui uma característica específica, que é a formação do professor para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, logo possui o maior número de alunos do sexo feminino (92,5%); com idade acima dos 25 anos; menor número de solteiras; apresentam demora maior para ingressar, após o Ensino Médio, no Ensino Superior; e trabalham concomitantemente.

A condição socioeconômica e a bagagem cultural dos estudantes das licenciaturas, no ano de 2005, demonstraram que os futuros professores vêm de estratos sociais baixos (renda familiar até três salários mínimos) e médios (três a dez salários); com pais e mães de baixa escolarização, Ensino Fundamental incompleto a completo;

---

<sup>34</sup> Para responder quem são os estudantes universitários das carreiras que conduzem à docência, Gatti e Barreto (2009, p. 159) utilizaram os microdados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos-ENADE aplicado pelo SAEB/MEC a alguns cursos de Licenciatura no ano de 2005, avaliando um total de 137.001 sujeitos.

provenientes de escolas públicas, 68,4% deles concluíram o Ensino Médio em instituições públicas; não possuem domínio da Língua Inglesa, cerca de 15% dos alunos de Pedagogia e 30% das demais licenciaturas leem, escrevem e falam inglês; e poucos estudantes cultivam o hábito da leitura para além dos textos acadêmicos (GATTI; BARRETTO, 2009).

Sobre a carreira e os salários dos docentes da Educação Básica é uma situação heterogênea e complexa. Dada a extensão continental do Brasil com seus 5.561 Municípios, 26 Estados e um Distrito Federal, cada qual com seus sistemas de ensino e regulamentações próprias, a carreira e os salários dos (as) professores (as) variam entre os Estados e os Municípios quanto a: “[...] região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 237).

No ano de 2006, segundo informações registradas pela RAIS do MTE, 8,4% dos empregos no Brasil destinavam-se a professores (as), situando-se no terceiro lugar dos subconjuntos de ocupações, apenas precedidos pelos escriturários (15,2%) e trabalhadores dos serviços (14,9%). Entre os subconjuntos de maior ocupação feminina, a docência continua significando oportunidade de emprego para as mulheres – 15,9% dos empregos femininos (GATTI; BARRETO, 2009). Entretanto, as autoras evidenciam que, entre as profissões femininas com escolarização de nível superior, a docência possui a menor média salarial (R\$ 927,00) comparando com Enfermagem (R\$ 1.751,00), Dentistas (R\$ 3.322,00) entre outros.

Bernadete Gatti e Elba Barretto (2009) compararam a média salarial dos professores que estavam inseridos no mercado educacional brasileiro, no ano de 2006, por meio dos microdados da PNAD/IBGE. Comparando o mercado público e o privado, 79,1% dos (as) professores (as) estavam trabalhando no setor público educacional, havendo maior número de professores no Ensino Fundamental (83,8%), seguido do Ensino Médio (76,1%) e do Ensino Infantil (57,1%). As autoras verificaram que o setor público paga melhor os (as) professores (as), as médias salariais e as medianas são maiores que as do setor privado, com exceção no Ensino Médio cuja média salarial é igual (R\$ 1.403,00), conforme ilustra a Tabela 1. Tomando como base os profissionais com escolarização de nível superior no setor público, no Ensino Médio os (as) professores (as) possuem salários maiores que as(os) professoras (os) do Ensino Infantil (R\$ 1.120,00) e do Ensino Fundamental anos finais (R\$ 1.106,00) e anos iniciais (R\$ 1.017,00), lembrando que no Ensino Médio está o maior percentual de professores com titulação de

Mestrado e Doutorado.

**Tabela 1** Estatísticas de rendimento de professores, segundo o nível de ensino em que exercem sua atividade, setor administrativo e nível de escolaridade – Brasil, 2006 (em reais)

Nível de ensino	Ocupação/Escolaridade	Setor			
		Privado		Público	
		Média	Mediana	Média	Mediana
Educação Infantil		559	400	739	568
Profs. com nível superior		898	670	1.120	900
Profs. com nível médio		460	350	613	500
Ensino Fundamental		735	525	912	745
Profs. com nível superior no E. F. (1ª. a 4ª.)		814	600	1.017	800
Profs. com nível superior no E. F. (5ª. a 8ª.)		997	800	1.106	970
Profs. com nível médio no E. F.		549	400	696	516
Profs. leigos no E. F.		498	350	574	400
Ensino Médio		1.403	1.000	1.403	1.300

Fonte: Pnad/IBGE, 2006 apud Gatti e Barreto (2009, p. 247).

Quanto aos planos de carreira que os sistemas de ensino implementaram no ano de 2005 e 2008<sup>35</sup>, também se mostraram heterogêneos, apresentando melhor estrutura os planos de carreira estaduais e de municípios maiores (GATTI; BARRETTO, 2009). As autoras consideraram os seguintes elementos que compõem um plano de carreira docente, tal como preconizado pelo artigo 67 da LDBEN/96: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; aperfeiçoamento profissional continuado com licença remunerada; piso salarial; progressão funcional por titulação e avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação; e condições adequadas de trabalho.

De modo geral, os planos contemplam a carreira de professor e a carreira de especialista (pedagogo, coordenador, supervisor, orientador etc.), com salários maiores para esses últimos; progressão e promoção na carreira por titulação (níveis Médio, Superior e Pós-Graduação) e tempo de serviço; outros elementos como concurso público, licença remunerada para estudos, avaliações de desempenho, estágio probatório, formação continuada para fins de promoção, entre outros, são ofertadas em alguns planos de carreira e em outros são incipientes (GATTI; BARRETTO, 2009). As autoras concluem que os planos de carreira analisados

35 Bernardete Gatti e Elba Barreto (2009) basearam-se nos estudos desenvolvidos pelo CONSED – Conselho Nacional de Secretários da Educação no ano de 2005 abrangendo 25 unidades da Federação e num estudo complementar que fizeram em 2008, em 10 Estados e 30 Municípios de diferentes regiões do País.

[...] não mostram a possibilidade real de professores ‘subirem de carreira’ sem deixar a sala de aula. Essa situação desmotiva bons candidatos a professor, e também os bons professores que se sentem desvalorizados e acabam por procurar outra função fora da sala de aula para obter promoção significativa (GATTI; BARRETO, 2009, p. 254).

O INEP, no ano de 2014, realizou estudo acerca das médias salariais dos professores da Educação Básica, incluindo o sistema federal de ensino. O pareamento dos dados do Censo da Educação Básica e da RAIS de 2014, mostrou que as escolas federais ofertam médias salariais maiores para os professores de nível superior (R\$ 7.788,80) comparadas às escolas estaduais, municipais e privadas. Adotando como base o salário médio das escolas federais, a rede estadual paga 46% desse valor, a rede municipal 44% e a rede privada 38%. A jornada de trabalho das escolas federais é maior (39,3 horas), possibilita carga horária para pesquisa e extensão, diferentemente das demais redes de ensino. O INEP (2017, p. 24) demonstrou, neste estudo, variações salariais acentuadas entre Estados, Municípios e as escolas privadas. Para ilustrar, “[...] enquanto em João Pessoa, para uma jornada de 40 horas, a remuneração média é de R\$ 2.124,7, em Porto Alegre, para a mesma jornada, a remuneração média é de R\$ 10.947,2”.

**Tabela 2** Remuneração média mensal ponderada pela carga horária padronizada para 40 horas semanais de professores com formação superior. Brasil, 2014

Rede de ensino	N	Remuneração média ponderada padronizada para 40 horas semanais em R\$	Média de horas semanais do contrato	Razão Rede de ensino / Federal
Federal	23.315	7.788,8	39,3	1,00
Estadual	661.323	3.572,7	31,0	0,46
Municipal	817.868	3.408,9	30,1	0,44
Privada	269.308	2.996,7	29,0	0,38

Fonte: RAIS/MTPS e Censo da Educação Básica/INEP/MEC

Fonte: INEP/MEC, 2017, p. 22.

A despeito de os estudos de Gatti e Barreto (2009) e do INEP (2017) não problematizarem a remuneração média dos professores em uma perspectiva de gênero, consubstanciada por outras relações sociais de classe e cor/raça, pode-se inferir a presença de desigualdades de gênero, classe e cor/raça na carreira docente. As mulheres ocupam a maioria das vagas de professores na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, havendo, nos últimos anos, inserção maior de mulheres de estratos sociais e étnicos/raciais considerados subordinados; essa etapa da Educação Básica é responsabilidade, prioritária, da rede municipal de ensino, que oferta remunerações

baixas, comparadas com as redes estaduais e federais de ensino<sup>36</sup>. O Ensino Médio, ofertado maiormente, pelas redes estaduais e federais de ensino, possui maior taxa de professores do sexo masculino e ofertam os melhores salários.

Ao longo desta seção, os elementos históricos, trazidos com os estudos de gênero e os estudos educacionais, demonstraram a feminização da profissão docente na Educação Básica e as desigualdades de acesso, de permanência e de condições de trabalho entre homens e mulheres, sinalizando a existência de uma divisão sexual no trabalho docente. Se as salas de aulas das etapas iniciais da Educação escolar no Brasil, no início do século XX, eram ocupadas por mulheres brancas de classe média, passados cem anos, permanecem ocupadas por mulheres brancas, havendo aumento da participação das mulheres pretas/pardas, entretanto, ambas advêm de estratos sociais médios e baixos. A profissão persiste regida pela lógica do capital e das relações patriarcais, as mulheres permanecem “cuidando” das crianças nas salas de aula, com salários baixos e em condições de trabalho precárias.

Considerando as atividades de gestão e as atividades de pesquisa como funções da carreira docente, ver-se-á, na próxima seção, que aos homens são associados às atividades de pensar, de organizar e de gerir a Educação no Brasil.

### **2.3 INSERÇÃO DE HOMENS E DE MULHERES NAS ATIVIDADES DE GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR**

Maria Luísa Ribeiro (1992) pondera que o Brasil, a partir do processo de colonização portuguesa e de outros países europeus, estruturou-se socialmente à base de relações de submissão e de opressão: submissão externa em relação à metrópole portuguesa; submissão interna dos pobres e escravizados pelos colonizadores; e submissão interna das esposas em relação aos maridos, dos filhos em relação ao pai, entre outras. No processo educacional, essas relações sociais do mesmo modo se expressavam: a Educação intelectual como privilégio dos homens brancos de estratos sociais superiores e médios, eram responsáveis por construir conhecimento, organizar e administrar o País; às mulheres brancas eram destinados os processos educativos para o cuidado doméstico

---

<sup>36</sup> De acordo com Portaria do Governo Federal, de 4 de fevereiro de 2022, que estabelece o novo valor do **Piso Salarial** Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN). Em **2022**, o novo **piso** da categoria será de R\$ 3.845,63. Fonte: <https://www.gov.br>. Acesso em 09/02/2022.

e a Educação dos filhos; aos negros, mestiços e indígenas cabia apenas a escolarização básica (ler, escrever, contar) e a Educação profissional para o trabalho manual.

A revisão da literatura empreendida para este estudo ressaltou a necessidade de dados empíricos que demonstrem quando homens e mulheres, de diferentes estratos sociais e étnico/raciais, ascenderam às funções de gestão na estrutura educacional criada ao longo da História brasileira.

Os pesquisadores Azilde Andreotti, José Lombardi e Lalo Minto (2012) corroboram o fato de a administração escolar no Brasil remontar ao período colonial, ao projeto de Educação dos jesuítas. No entanto, o cargo e a função de diretor escolar só foram instituídos com a criação dos Grupos Escolares, na Primeira República (1889-1930).

Sônia Fonseca e Ana Paula Menardi (2012) explicam que, durante a vigência da Colônia, no período jesuítico, tanto a administração da ordem jesuítica como o programa de evangelização e Educação eram estabelecidos pelo *Ratio Studiorum*, prevendo uma sistemática hierarquia: provincial geral (administrador geral), com sede em Roma, responsável pelo funcionamento das casas e dos colégios da Ordem em todas as províncias; um administrador provincial para cada província ou circunscrições territoriais; um reitor para o Governo de cada colégio; o prefeito de estudos, braço direito do reitor na orientação pedagógica; prefeito de estudos inferiores, encarregado dos estudos nas faculdades; prefeito de disciplina, responsável pela manutenção geral da ordem e do bom comportamento; professores das Faculdades Superiores; professores das Classes Inferiores; ajudante de professor (Decurião), geralmente um aluno que seguia as ordens do professor e zelava pelo bom andamento dos trabalhos; e o aluno, ao qual cabiam a instrução e a obediência.

Na fase das reformas pombalinas, no período da Colônia, o ministro Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo) expulsou os Jesuítas de Portugal e do Brasil, e tentou implementar na colônia um sistema público de ensino sob o controle do Estado, ministrado em forma de aulas régias ou avulsas, cuja administração ficava a cargo do Diretor Geral dos Estudos, nomeado e submetido ao rei de Portugal (FONSECA; MENARDI, 2012).

Conforme essas estudiosas, em lugar de um sistema educacional organizado e estruturado como o dos Jesuítas, o

[...] ensino passou a ser disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral de estudos, subordinado ao Rei, marcando assim a ingerência do Estado na Educação (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 48).

No período joanino, com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, sob o Governo de D. João VI, a administração escolar não mudou em relação ao período anterior (FONSECA; MENARDI, 2012). Conforme as autoras, as aulas régias ou avulsas, nos níveis de ensino Primário e Secundário, continuavam sendo administradas, fiscalizadas e controladas pelo poder central, cujo representante era o Diretor Geral de Estudos, submetido ao rei. No Ensino Superior, havia a figura do professor-diretor dos cursos superiores, que era um dos professores do curso que se reportava diretamente ao Imperador.

Durante o Império brasileiro (1822-1889), a Constituição de 1824, em seu artigo 250, preconizava a criação de um sistema nacional de Educação com instrução pública e criação de escolas por todo o País. Contudo, com o Ato Adicional de 1834, D. Pedro I alterou a Constituição de 1824, descentralizou a administração pública, delegou às Províncias (Estados) a organização e administração da Educação primária, secundária e superior, por meio dos seus Presidentes e das Assembleias Legislativas (RIBEIRO, 1992).

Mauricéia Ananias (2012) assevera que, no contexto de descentralização da organização e da administração da Educação no império brasileiro, cada Província implementou um sistema de Educação conforme sua realidade. No Estado de São Paulo, a Lei Geral n.º 34/1846 foi a primeira a propor a ordenação e a fiscalização de toda a instrução pública, a criação de uma escola normal para a formação de professores e a criação de dois Liceus.

A fiscalização e a ordenação das escolas públicas e privadas eram realizadas pela Inspeção Geral da Instrução Pública, representada pelo cargo de inspetor geral, que se reportavam ao presidente da Província. Nas escolas de primeiras letras (Ensino Primário), não havia o cargo de diretor, os responsáveis eram os próprios professores que prestavam contas à inspeção. No Ensino Secundário, implementado com os Liceus e a Escola Normal, seriam nomeados cidadãos de inteligência, de reconhecida probidade e de patriotismo para o cargo de diretor. Nos seminários de meninos e meninas, que acolhiam, ofertavam moradia e alfabetizavam os órfãos da província, havia a figura do diretor e da diretora. Todavia, Ananias (2012) esclarece que os seminários de meninas

eram administrados por uma família, pois, naquela época, consideravam que a mulher não seria capaz de se encarregar sozinha da administração escolar.

Ana Luiza Penteadó e Luiz Bezerra Neto (2012) contextualizam que, no período da Primeira República (1889-1930), houve várias reformas educacionais que legislaram a formação de professores nas Escolas Normais e no Ensino Primário. A Educação, nesse período, mantinha-se descentralizada. Os autores situam que a promulgação da Constituição Republicana de 1891 organizou o País em formato de federação, composta pelos Estados (antigas Províncias) com autonomia administrativa para organizar e administrar seus sistemas de ensino próprios, especialmente os ensinos Normal e Secundário, ficando a cargo da União o Ensino Secundário e o Superior. As legislações educacionais nacionais, criadas nesse período, previam as funções de diretor e de vice-diretor para a administração das escolas, a função de inspetor geral de ensino para a fiscalização e regulamentação do ensino e das escolas, e eles prestavam contas ao Diretor Geral de Instrução Pública de cada Estado.

No Estado de São Paulo, a materialização dos cargos de direção e de vice-direção ocorreram com a criação dos grupos escolares a partir da década de 1890 (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012). Os grupos escolares organizavam o Ensino Primário de forma ordenada e seriada, os alunos ficavam agrupados homogeneamente quanto ao seu desenvolvimento, sob responsabilidade de professores adjuntos e auxiliares. Essa estrutura foi exigindo uma divisão social do trabalho: trabalhadores para os serviços gerais; trabalhadores técnicos e administrativos; professores e auxiliares para o ensino; para a administração geral e pedagógica do estabelecimento, as figuras do diretor e do vice-diretor. À medida que o ensino expandia no Estado de São Paulo e no Brasil, os Estados criaram as Delegacias Regionais de Ensino, que setoriavam a fiscalização e a administração educacional. Dessa maneira, foi-se criando uma estrutura de administração do ensino nos Estados: Diretor Geral de Instrução Pública – Delegados regionais – Inspectores de Ensino – Diretor e Vice-diretor dos grupos escolares. Ana Luiza Penteadó e Bezerra Neto (2012) demonstram que esses cargos eram ocupados por homens indicados pelo Governo, geralmente professores diplomados e de reconhecido valor profissional.

Contudo, um decreto de 1898 no Estado de São Paulo permitiu, pela primeira vez, as mulheres ocuparem a função de direção dos grupos escolares, havendo condições: “[...] era necessário, porém, que as construções tivessem a capacidade de reunir escolas para os dois sexos. Nesse caso, poderiam ser abrigadas, em prédios diferentes, a seção

masculina e a seção feminina, cuja direção *poderia*, então, ser assumida por uma mulher” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p. 88).

As subseções anteriores demonstraram que as primeiras décadas da República brasileira foram valorativas para as mulheres, pois tiveram acesso à Educação escolar e puderam inserir-se como professoras no mercado de trabalho educacional em expansão. Alguns estudos educacionais e de gênero demonstram que a maioria das mulheres, nesse período histórico, restringiram-se às atividades educacionais nas salas de aula e algumas delas ocuparam a direção das escolas femininas (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; LOURO, 2004, WERLE; AUDINO, 2015).

Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) realizaram uma pesquisa com 41 professores (33 mulheres e 8 homens) no Estado de São Paulo, que se formaram e lecionaram no Magistério primário na Primeira República Brasileira (1889-1930). As autoras observaram que o exercício do magistério primário era feminino, mas a carreira era masculina, em função de: a maioria das mulheres permaneciam na sala de aula, com salários diferentes dos homens; os homens ascendiam, rapidamente, por indicações políticas e, com menos conhecimento, às funções técnicas e de direção nas escolas e/ou nas redes de ensino, além deles lecionarem e coordenarem a formação de professores; o casamento e a maternidade foram impeditivos para a ascensão das mulheres na carreira docente; somente sete mulheres das 33 pesquisadas ascenderam a cargos de gestão por conhecimentos especializados, em idade tardia, enquanto sete dos oito homens ascenderam aos cargos de gestão.

Guacira Louro (2004) explicita que as mulheres passaram a ocupar a docência nas salas de aula e os homens as atividades de gestão, com exceção das escolas mantidas por religiosas, onde as madres ocupavam posição superior. Nas escolas públicas, os homens, referência de poder, detiveram por longo tempo as funções de diretores e de inspetores. “[...] Reproduzia-se e reforçava-se, então, a hierarquia doméstica: as mulheres ficavam nas salas de aulas, executando as funções imediatas do ensino, enquanto os homens dirigiam e controlavam todo o sistema” (LOURO, 2004, p. 460).

Flávia Werle e Janaína Audino (2015) assinalam que, nas escolas femininas mantidas por congregações religiosas, as mulheres sempre tiveram acesso a posições de direção. As promoções, as remoções, o exercício de cargos administrativos e de controle entre escolas e obras da congregação eram atividades inerentes às religiosas e aos votos de obediência aos quais elas se submetiam. Embora a gestão em “[...] escolas femininas de congregações religiosas fossem espaço privilegiado de mulheres, ocorrendo a

feminização da gestão escolar, também em escolas públicas apenas femininas essa exclusividade se fazia presente” (LOURO 2004, p. 630).

A administração escolar na Era Vargas (1930 - 1945) foi marcada pelo crescimento urbano-industrial do País, pela demanda crescente de Educação e pelo controle da Educação, em âmbito nacional, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde (1930)<sup>37</sup>, explica Azilde Andreotti (2012). A autora ressalta que, nesse período, foram criadas diretrizes nacionais e estaduais para a formação e a regulamentação da carreira do administrador escolar, preconizando que o acesso ao cargo de Diretor do Grupo Escolar aconteceria por meio de concurso público, podendo concorrer os professores com 400 dias de docência (em torno de dois anos). Os Estados estabeleceram práticas e regras diferentes para a ocupação desse cargo, utilizando, com frequência, práticas clientelistas (indicações político-partidárias). Quanto à formação, eram ofertadas disciplinas de administração nas Escolas Normais ou ofertavam-se cursos por meio de Institutos de Educação criados pelos Estados, com a finalidade de formação dos profissionais da Educação ou ainda, ofertavam disciplinas nos cursos superiores.

Nas próximas seções, demonstrar-se-á que a formação de gestores educacionais/escolares após a LDBEN de 1996 ocorreu em âmbito de Graduação nos cursos de Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação. Segundo o Conselho Nacional em Educação (2005), historicamente, o componente curricular da gestão educacional/escolar apresenta-se na formação em Pedagogia, desde a sua origem em 1939. Regulamentado pelo Decreto-Lei n.º 1.190/1939, o aluno recebia o título de Bacharel (Técnico em Educação) ao cursar três anos de fundamentos e teorias educacionais para exercer “[...] funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Educação” nas instituições e nos órgãos educacionais. Ademais, recebia o título de Licenciado ao cursar mais um ano de disciplinas de Didática e Prática de Ensino para atuarem na docência do Curso Normal (Magistério) em nível secundário. Com o advento da LDBEN (Lei n.º 4.024/1961) e da Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/1968), ainda se manteve a formação de Pedagogos especialistas em Educação para a gestão e licenciados para o Magistério secundário (CNE/CP, 2005).

No período histórico do Nacional Desenvolvimentismo (1946-1964), o

---

37 No ano de 1937, o Ministério passou a se chamar Ministério da Educação e da Saúde; e, a partir de 1953, permaneceu como Ministério da Educação e da Cultura.

processo de urbanização e de industrialização do País prosseguiu, criando demandas educacionais. Jussara Gallindo e Azilde Andreotti (2012) destacam que, no campo das políticas públicas educacionais, destaca-se a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDBEN de 1961, cujo projeto teve início em 1948 com debates da sociedade civil, política e intelectuais da Educação. Com a LDBEN de 1961, tanto o setor público (representado pela União e pelos Estados) como o setor privado (representado principalmente pela Igreja Católica) adquiriram o direito de ministrar o ensino no Brasil.

Para essas autoras, em termos de estrutura educacional, não houve mudanças em relação às reformas de 1940: o ensino pré-primário era composto de escolas maternais e jardins de infância; o Ensino Primário se manteve em quatro anos; o Ensino Secundário dividido em ginásial (quatro anos) e colegial (três anos); os ensinos Normal e Técnicos (industrial, agrícola e comercial); e o Ensino Superior. Uma mudança refere-se ao surgimento de movimentos sociais de Educação Popular pelo País, incluindo o método de Paulo Freire. Nesse período, a administração escolar reflete o desenvolvimento e a expansão industrial, nos moldes do capital internacional (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012). Logo, os fundamentos da administração escolar são impregnados pelas teorias da administração de empresas, com as concepções da “Administração geral” de Fayol e da “Administração científica” de Taylor. Conforme as autoras, o Diretor dos grupos escolares

[...] dentro da concepção da administração empresarial, assumiu um papel de comando, todavia, encontrava-se subordinado à legislação, cumprindo então o papel de reprodutor das políticas públicas, fixando sua ação na área administrativa e não pedagógica (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 140).

Jorge Clark, Manoel Nascimento e Romeu Silva (2012) aclaram que o período da ditadura civil militar (1964-1984) foi marcado por práticas autocráticas, subtraindo a participação da sociedade civil e de associações de classe na organização das políticas públicas; por políticas de expansão econômico-industriais promovidas com a captação de recursos externos, internacionalizaram a Economia brasileira em um modelo de desenvolvimento econômico dependente do capital internacional, principalmente o estadunidense. Segundo os autores, as políticas públicas educacionais estabelecidas nesse período foram direcionadas pelo capital internacional, por meio dos ‘Acordos MEC-USAID’ (Ministério da Educação e Cultura – *United States Agency for International*

*Development*), que tinham como objetivo principal habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. As principais reformas educacionais promovidas foram a Lei n.º 5.540 de 1968 e o Decreto-Lei n.º 464, de 1969, que fixaram normas para a organização e o funcionamento do Ensino Superior no País; e a reforma do ensino de primeiro e segundo graus, Lei n.º 5.692 de 1971, que fundiu os cursos primário e ginásial no ensino de primeiro grau, com duração de oito anos, sendo obrigatório a toda a população (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012).

Os autores argumentam que a Lei n.º 5.692/71 extinguiu o cargo de Diretor de Grupo Escolar e criou o cargo de Diretor de Escola, que exigia para a assunção ao cargo, a formação em Administração Escolar, de nível superior. O direcionamento da finalidade da Educação de primeiro (Ensino Fundamental) e de segundo grau (Ensino Médio) para o mercado de trabalho, atrela a escola às relações de produção, conferindo um caráter tecnicista ao ensino e à administração escolar. Nesse período, o Diretor de escola exerce “[...] função análoga à do gerente da empresa, ou seja, atua como agente controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com o intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 170).

A compreensão da administração educacional/escolar no Brasil dos anos de 1980 aos dias atuais, incluindo o perfil dos dirigentes escolares, é o objeto deste estudo. A intensificação dos movimentos sociais e políticos para a democratização do País também impactaram as políticas educacionais. A análise dos documentos educacionais brasileiros (1988-2019) e a pesquisa bibliográfica no campo da gestão educacional/escolar (2010-2021) demonstram um anseio de setores da sociedade civil, dos movimentos sociais e da comunidade intelectual pela democratização da Educação: oferta de um ensino laico, público e de qualidade; garantia do acesso e de permanência da população, independente da classe, da etnia, do gênero, da deficiência, da idade, do território etc.; garantia de formação e de valorização dos profissionais da Educação. No campo da administração educacional/escolar, adota-se a terminologia gestão educacional/escolar e gestor (a) escolar; cabe aos dirigentes a adoção de práticas participativas, baseadas no princípio da gestão democrática, para gerir as dimensões administrativa, financeira e político-pedagógicas da escola.

Após a promulgação da segunda LDBEN, em 1996, além da União e dos Estados, os Municípios também se tornaram corresponsáveis pela organização e pela gestão da Educação pública brasileira. O Quadro 1 da seção anterior ilustra os níveis, as

etapas e as modalidades da Educação, que podem ser ofertadas tanto pelo setor público quanto pelo privado, indicando um complexo mercado de trabalho. Se, ao longo dos anos, houve um crescimento populacional e a necessidade de ampliação da oferta educacional, também houve a ampliação do quantitativos de profissionais da Educação, incluindo aqueles que irão organizar e gerir os processos educacionais desde a unidade escolar até o Ministério da Educação. Se a sociedade brasileira é marcada por relações de exploração dos países do Norte (colonizadores/capital estrangeiro), por relações raciais, por relações patriarcais, quem são esses profissionais que pensam, organizam e gerem a Educação brasileira, em específico as escolas?

Ângelo Souza (2007) destaca a escassez de produções científicas sobre administração/gestão educacional e gênero, no período de 1987 a 2004. O estudo não teve a pretensão de analisar a gestão escolar no Brasil sob a perspectiva de gênero, mas, ao analisar os microdados do SAEB de 2003 para compor o perfil dos dirigentes escolares, observou desigualdades de gênero. Os dados do SAEB de 2003 desvelaram que as mulheres ascendiam à função de direção com mais idade, maior qualificação e mais experiência na área e tendem a adotar estratégias mais democráticas de gestão em comparação com os homens e recebem menores salários. Os menores salários foram justificados pelo autor, em função da discriminação de gênero, pela ausência ou diferenças nos planos de cargos e salários dos entes federados: União, Estados e Municípios.

Claudia Vianna (2013) pontua que, apesar de as mulheres serem a maioria dos docentes brasileiros, os homens professores são alçados às posições de controle e de prestígio, mesmo quando não possuem esse objetivo. Entre professores e professoras que a autora pesquisou em seu Doutorado, os primeiros – desde que heterossexuais – assumiram cargos com relativo poder, ocuparam postos de direção nas escolas e foram indicados como representantes e diretores da categoria nos sindicatos.

Carliene Bernardes e Selva Guimarães (2019) realizaram levantamento bibliográfico do perfil dos dirigentes escolares no Brasil e evidenciaram que as pesquisas que se baseiam nos microdados do SAEB/INEP/MEC, de 2003 a 2015, indicam que as mulheres estão à frente das funções de direção escolar, em torno de 80%. Ascendem ao cargo com idades acima de 40 anos; com mais de dez anos de trabalho na Educação; a maior parte se autodeclararam brancas; a maioria possui Curso Superior, sendo a Pedagogia (em torno de 40%) o curso mais frequente; mais de 60% dos dirigentes escolares afirmam ter cursado alguma Pós-Graduação *Lato Sensu* (especialização) em Educação, com ênfase

na gestão ou na área pedagógica; ao longo dos anos, o acesso ao cargo por indicações (políticas e/ou técnicas) tem sido a mais frequente forma de provimento ao cargo. Contudo, não se sabe precisar em que momento histórico do século XX a feminização da gestão escolar ocorreu.

A pesquisa bibliográfica empreendida neste estudo demonstra uma invisibilidade acerca do perfil dos dirigentes educacionais em nível das secretarias municipais, delegacias regionais de ensino, secretarias estaduais de Educação; em nível dos conselhos municipais, estaduais e do Conselho Nacional de Educação; bem como das secretarias do Ministério da Educação. Quem são esses profissionais? O capítulo “Consustancialidade de gênero, de classe e de raça no fazer-se gestor e gestora na Educação brasileira” busca demonstrar o perfil dos dirigentes escolares na totalidade da gestão educacional, trazendo para comparação o perfil dos Secretários Municipais de Educação, dos Secretários Estaduais de Educação e dos Ministros da Educação.

Os elementos históricos elucidados neste capítulo demonstram que homens e mulheres, conforme sua classe e sua etnia/raça, tiveram acesso diferenciado à Educação escolar, o que demarcou, por sua vez, sua inserção na carreira docente, incluindo as atividades de ensino e de gestão. Portanto, esses dados permitem construir a Tese de que homens e mulheres possuem percursos diferentes à gestão escolar em função das relações de gênero, de classe e de raça vigentes na sociedade brasileira, que continuam mediando seu acesso à escolarização e sua inserção na carreira docente no período histórico de 2011 a 2017.

No próximo capítulo, serão analisados a concepção de gestão escolar e suas dimensões, o perfil dos dirigentes escolares e sua formação contidos em oito (08) documentos jurídicos que organizam o sistema nacional de Educação no Brasil.

### **3 GESTÃO ESCOLAR, SUAS DIMENSÕES E SEUS DIRIGENTES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA (1980-2019)**

O objetivo deste capítulo é apresentar um levantamento e análise da concepção de gestão educacional/escolar, as dimensões da gestão e o perfil dos dirigentes escolares recorrentes nos documentos jurídicos brasileiros, de 1988 a 2019, que orientam os entes federativos (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal) na organização e gestão da Educação em nível nacional e nos respectivos sistemas de ensino.

Lalo Minto (2012) contextualiza que as taxas menores de crescimento da Economia brasileira, comparadas com as do período da Ditadura Civil Militar, tributaram para os anos de 1980 a fama de “década perdida”. Todavia, o clima gerado pela perspectiva do fim da Ditadura (1964-1985) reacendeu os movimentos e as reivindicações sociais, incluindo a condução democrática do Estado de direito e políticas sociais. No campo da Educação, destaca-se a luta pela gestão democrática da Educação tanto no sentido da proposição e gerenciamento de políticas educacionais democráticas, que garantissem o direito de todos à Educação de qualidade, quanto na gestão das unidades escolares.

No campo da administração educacional/escolar, as bandeiras mais importantes foram: descentralização administrativa e pedagógica; gestão participativa na Educação; eleições diretas, com voto secreto, para os dirigentes de instituições de ensino; constituição de comissões municipais e estaduais de Educação autônomas e representativas na proposição e acompanhamento de políticas educacionais; supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho privatista; e instituição de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, para a administração do sistema de ensino e da escola (MINTO, 2012). Esse autor critica que, no suceder dos anos, o

[...] ‘clima de democratização’ do País e da Educação se esvaiu, surgindo em seu lugar “uma ‘gestão democrática’ que atende melhor aos interesses dominantes do mercado e das políticas de adequação do Estado brasileiro aos ditames do capital financeiro internacional”, observando no País uma crescente privatização do ensino público (MINTO, 2012, p. 196).

Nesse contexto, foram considerados Marcos Jurídicos referentes à Educação, conforme Quadro 2: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei n.º 9.394/96), o Plano Nacional

de Educação – PNE para o decênio de 2014 a 2024 (Lei n.º 13.005/2014), o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC, 2013)<sup>38</sup>, a Base Nacional Comum Curricular- BNCC (MEC, 2018)<sup>39</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º 01/2006)<sup>40</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 02/2015) e a BNC-Formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º 02/2019)<sup>41</sup>.

André Cellard (2012) propõe uma análise qualitativa e crítica de documentos escritos em um movimento de desconstrução e de reconstrução. A desconstrução envolve o exame crítico dos documentos quanto ao “*contexto social global*” (conjuntura política, econômica, social e cultural) no qual o documento foi produzido; a identidade do *autor ou dos autores*, seus interesses e os motivos que os levaram a produzir tal documento, bem como a identidade daqueles à quem destinou o texto; a *autenticidade e a confiabilidade* do documento; a *natureza do texto*, se documento teológico, médico, jurídico, entre outros; e os *conceitos-chave e a lógica interna do texto*. A reconstrução envolve reunir todas as partes, ou seja, estabelecer as ligações entre a problemática, o quadro teórico que norteia o pesquisador e “[...] as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento” (CELLARD, 2012, p. 304), sem desconsiderar a

---

38 O texto escolhido para análise refere-se ao conjunto de quinze (15) Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica entre os anos de 2001 a 2012, compilados pelo Ministério da Educação em 2013 com os respectivos pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara de Educação Básica - CEB: as Diretrizes Gerais da Educação Básica e para as suas respectivas etapas, Educação Infantil, Fundamental e Média; as diretrizes para a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Quilombola, para a Educação Especial, para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; também estão presentes as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Ambiental, a Educação em Direitos Humanos, a Educação de crianças, jovens e adultos em situação de itinerância, para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro- Brasileira e Africana.

39 O documento é a versão final disponibilizada no sítio do Ministério da Educação contendo a BNCC da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para mais informações acesse <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

40 As DCN para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e as DCN para a formação de professores da Educação Básica (2015 e 2019) foram incluídas neste estudo em função do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB demonstrar que a maioria das (os) gestoras (es) tinham formação em Pedagogia ou em alguma outra licenciatura, conforme as avaliações de 2003 a 2015 (BERNARDES; GUIMARÃES, 2019).

41 Assim chamada de BNC-Formação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de 2019 foi instituída para nortear a formação de professores da Educação Básica no modelo de competências e aprendizagens essenciais definidas na Base Nacional Comum Curricular (2018).

influência da personalidade do pesquisador, sua posição teórica ou ideológica nesse processo.

Os documentos educacionais selecionados foram produzidos em tempos e em contextos históricos diferentes. Os critérios de inclusão dos documentos foram o caráter público, a autenticidade, a confiabilidade e a função norteadora, diretriz da organização e funcionamento da Educação no Brasil, em específico a Educação Básica, e a formação de professores/gestores. Buscou-se atentar para dois núcleos centrais: (1) a concepção de gestão/administração escolar e suas dimensões e (2) o perfil dos gestores escolares e sua formação.

Todos os documentos foram acessados via sítio do Governo Federal<sup>42</sup> e do Ministério da Educação<sup>43</sup> e analisados em sua versão digital. Os textos recolhidos foram analisados focalizando os dois núcleos centrais mencionados, recorrendo-se à presença dos termos gestão, administração, gestores e diretores nos documentos.

Com a análise inicial, identificou-se a presença do termo Administração e/ou Gestão nos documentos com variações de frequência e intensidade ao longo do tempo. Logo, mostrou-se importante refletir sobre o significado dessa terminologia nos documentos, recorrendo à literatura da área educacional para contextualizar seus usos.

O Quadro 2 ilustra que a presença do termo Administração é mais frequente na Constituição Federal Brasileira de 1988, sendo pouco ou não mencionado nos documentos subsequentes a partir da década de 1990. Por outro lado, há um uso mais frequente do termo Gestão nos documentos a partir da década de 1990, com intensidade maior entre os anos de 2006 a 2015, haja vista a ocorrência até mais de uma citação do termo por página. As DCN para a Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica de 2015 ilustram bem a intensidade da presença do termo Gestão, chegando a quase dois termos por página.

---

42 Acesso à legislação brasileira via <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>.

43 Informações sobre as normativas do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/legislacao>.

Documento	Data	Frequência termo administração	Frequência termo gestão	Nº. Página
Constituição da República Federativa do Brasil	1988	74	17	103
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	1996	03	04	32
Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia	2006	0	09	06
Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica	2013	09	282 <sup>44</sup>	565
Plano Nacional de Educação – PNE	2014	0	17	15
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica	2015	0	29	16
Base Nacional Comum Curricular	2018	01	09	600
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial professores da Educação e a BNC-Formação	2019	01	06	18

**Quadro 2** Frequência do termo administração e gestão nos documentos jurídicos

Fonte: A pesquisadora.

O termo “Administração” é utilizado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2020) para designar, basicamente, o processo de administração pública, de forma direta e/ou indireta, nas esferas federal, estadual e municipal. Meirelles (2016), explica que a administração pública *direta* é efetivada imediatamente pelas entidades estatais (União, Estados-membros, Municípios e o Distrito Federal) por meio de seus órgãos próprios, e a *indireta* é realizada por intermédio de pessoas jurídicas (autarquias, fundações públicas, empresas públicas e sociedades de Economia mista), vinculadas às entidades da Federação, todas com autonomia administrativa e de gestão financeira.

Associado à Educação, o termo Administração aparece na LDBEN/96 (BRASIL, 2020) com o objetivo de caracterizar o perfil, a formação e o campo de atuação de alguns profissionais da Educação, os responsáveis pela “*administração*, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica” entre os Art. 61 a 67 (grifo autor), repetindo as orientações na BNC-Formação de professores (CNE/CP, 2019).

Por sua vez, o uso do termo Gestão se intensifica na década de 1990, até os anos de 2015 para designar, principalmente, a Organização e Gestão da Educação em

44 Talvez o número elevado do termo gestão se deva à presença do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica – CNE/CEB acerca da construção de cada DCN da Educação Básica e a respectiva Resolução instituindo-as.

nível macro e micro. Em nível macro quando se refere à organização e gestão dos Sistemas de Ensino (Federal, Estadual, Distrital e Municipal), dos níveis e etapas de ensino e das modalidades educacionais. Em âmbito micro, quando se referem à Organização e gestão das unidades escolares e suas dimensões: gestão administrativa, pedagógica e curricular, financeira, da cultura, entre outros; e quando se fala da gestão de experiências educativas em sala de aula, em específico, gestão do ensino-aprendizagem. Além disso, os documentos reafirmam que os processos educativos devem-se pautar pelo princípio da Gestão democrática ou da gestão compartilhada e participativa, envolvendo os entes federados (União, Estados, Municípios e o Distrito Federal), a comunidade escolar e a local, princípio já estabelecido desde o Art. 206, inciso VI da Constituição Federal de 1988.

Por outro lado, nos documentos recentes que normatizam a Educação Básica, Base Nacional Comum Curricular (2018) e as DCN/BNC para a formação de professores (2019), o termo Gestão é mencionado com menor frequência, não existindo nenhuma menção ao princípio da gestão democrática, nesses documentos. Esse fato será problematizado na seção sobre a concepção de gestão e suas dimensões.

Ora, o uso dos termos Administração e/ou Gestão nos documentos legais decorre dos sentidos que os próprios termos assumem na área da Administração Geral e no campo da Educação, em determinados contextos históricos.

Recorrendo à origem etimológica dos termos e aos significados na Língua Portuguesa, conforme o dicionário Houaiss, os sentidos são semelhantes. Entretanto, Administração parece ser um termo com significados mais amplos e utilizado há mais tempo na História (século XIV). Gestão, do latim *gestio, ónis*, “[...] ação de administrar, de dirigir, gerência, gestão” com datação do primeiro registro do termo na década de 1858<sup>45</sup>; significando, então, o ato ou efeito de gerir; administração, gerência; mandato político (GESTÃO, 2009).

Administração, do latim *administratio-ónis*, “[...] ajuda, execução, gestão, direção”, com primeiro registro estimado da palavra no século XIV (1331). Pode significar o ato, processo ou efeito de administrar; o Governo ou gerência de negócios públicos ou particulares e o modo pelo qual se rege, governa, gere tais negócios; como também um campo do saber científico que estuda as técnicas de administração

---

45 No Dicionário eletrônico HOUAISS da Língua Portuguesa 3.0, essa datação refere-se ao primeiro registro conhecido ou estimado da palavra, sem indicação de fonte.

(ADMINISTRAÇÃO, 2009).

Viana Sant'Anna (2018, p. 393) esclarece que, no campo da Ciência da Administração, a palavra Gestão designava algumas dimensões específicas da administração geral, gestão de recursos humanos, gestão financeira, gestão de materiais sob responsabilidade de gerentes específicos; já a administração abrangia a percepção total da organização, interna e externamente, na interação com o mercado e com a sociedade. A autora explica que, nas últimas décadas, o termo Gestão passou a ser amplamente utilizado, exprimindo paradigmas de administração mais modernos, entretanto, o termo “[...] segue ambíguo e elástico, difícil de ser definido de forma cabal e mais difícil ainda de ser teorizado”.

Ângelo Souza (2007) e Neila Drabach (2009) evidenciam que o termo gestão passa a ser incorporado na área escolar na década de 1980, para contrapor o sentido que o termo administração carregava, ligado ao tecnicismo da administração clássica, incorporando com o termo gestão os aspectos políticos e pedagógicos da administração escolar.

Com a democratização do País, o princípio da gestão democrática é utilizado na Constituição Federal de 1988, associado à garantia da participação da comunidade escolar e local na gestão/administração da escola pública. Há questionamentos na literatura, se a terminologia “Gestão” anuncia paradigmas mais democráticos para a Educação, de fato.

Para Drabach (2009), o fordismo/taylorismo referenciava a administração escolar e o toyotismo a gestão escolar, ambas as concepções circunscritas pelas mudanças econômicas e pela organização do trabalho na sociedade capitalista. No entanto, a autora defende que a concepção de gestão escolar incorpora os anseios dos movimentos sociais pela participação nos processos de administração pública, o que poderia dar uma conotação diferente na prática da gestão/administração escolar.

Ao longo deste trabalho, optou-se pelos termos Gestão, gestor (a) e dirigentes em detrimento do termo Administração, administrador (a) e diretor (a), por acreditar que a gestão das unidades escolares envolve, em sua totalidade, dimensões administrativas, políticas e pedagógicas e que, para o alcance do ensino-aprendizagem de qualidade, deve ocorrer a participação dos diversos atores sociais envolvidos na Educação.

### 3.1 CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR E SUAS DIMENSÕES NOS DOCUMENTOS JURÍDICOS

Os documentos jurídicos aqui analisados, apresentam uma concepção de Gestão em níveis macro e micro da Educação brasileira. Em nível macro, quando se referem à organização e gestão da Educação Nacional, em um regime de colaboração entre os sistemas de Educação Federal, Estadual, do Distrito Federal e Municipal; quando se referem à organização e à gestão de cada Sistema de Ensino, o Federal, o Estadual, o Distrital e o Municipal com suas legislações específicas; quando se referem à organização e gestão dos níveis e etapas da Educação Brasileira: o nível de Educação Básica com as etapas da Educação Infantil – Creche e Pré-escola, do Ensino Fundamental - anos iniciais e finais, e do Ensino Médio) e o nível de Educação Superior; e quando se referem à organização e gestão das diversas modalidades educacionais (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação à Distância, a Educação nos estabelecimentos penais e Educação em situação de itinerância).

Os documentos ao mesmo tempo se referem à organização e à gestão da Educação Nacional em nível micro, dos estabelecimentos e das unidades escolares; dos processos e procedimentos escolares como a gestão pedagógica, do currículo, administrativa, financeira, da cultura, entre outros; da sala de aula; de projetos e experiências educativas; do conhecimento; e do ensino-aprendizagem.

Neste estudo, deter-se-á sobre a dimensão micro, a da Organização e da gestão dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica. Logo, pode-se indagar: qual a concepção de gestão escolar que os documentos expressam? Quais as dimensões que a compõem? Quais os responsáveis por ela?

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estatui, entre os Art. 206 a 214, que a gestão do ensino público seja realizada de forma democrática e de forma colaborativa entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) com seus respectivos Sistemas de Ensino, contudo, não estatui como seria a gestão democrática e não esclarece o regime de colaboração entre os entes da república.

A LDBEN/1996, por sua vez, ordena que na Educação Básica, a gestão democrática do ensino público (Art. 3, inciso VIII), dar-se-á pela participação dos profissionais da Educação, da comunidade escolar e local na gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares (Art. 14), em determinadas dimensões do processo de

gestão, como a dimensão pedagógica, administrativa e financeira (Art. 15).

Art. 03, inciso VIII – São princípios do ensino a **gestão democrática** do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Art. 14. - Os sistemas de ensino definirão as normas da **gestão democrática** do ensino público na Educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme 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.

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de Educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de **gestão financeira**, observadas as normas gerais de direito financeiro público (grifo da autora).

Depreende-se dos artigos citados, que a gestão democrática se concretizaria na e pela gestão escolar a partir (1) da elaboração conjunta dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) das escolas pelos profissionais da Educação; (2) da existência e participação ativa dos Conselhos Escolares na gestão das escolas; e (3) da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira que os Sistemas de Ensino concederão aos seus respectivos estabelecimentos de ensino, por meio de suas políticas educacionais específicas.

Interessante notar que os Sistemas de Ensino são agentes centrais na definição e na consolidação do que seja uma gestão democrática na Educação Básica. A LDBEN/96 garante aos Sistemas de Ensino a liberdade para organizar e gerir sua rede de Educação em conformidade com as normas nacionais (Art. 8º., § 2º.), cabendo a eles definir as “normas da gestão democrática” (Art. 14), além de assegurar “[...] progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” às unidades escolares (Art. 15).

Ponderando que cada Sistema de Ensino é composto por instituições públicas e privadas de ensino com seus órgãos educacionais oficiais<sup>46</sup>, articulados com os demais sistemas de ensino e com a comunidade, quantos atores sociais estariam envolvidos no processo de gestão da Educação até chegar à gestão da unidade escolar? Que autonomia, de fato, a equipe diretiva das escolas possui para gerir os processos e procedimentos escolares?

---

46 Ao longo da Lei n.º 9.394/96, cita-se que há órgãos educacionais oficiais que compõem um sistema de ensino com funções normativas, colegiadas/deliberativas e fiscalizadoras, mas não há exemplificações.

A LDBEN/96, ao definir as responsabilidades dos estabelecimentos de ensino (unidades escolares) na organização e gestão da Educação Nacional (Art. 12º. e 25º.), transparece a complexidade do processo de gestão escolar e as dimensões que a equipe diretiva, incluindo os dirigentes escolares, terão que gerir:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei;
- IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;
- X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Art. 12º.)

O Art. 25 estabelece como objetivos dos Sistemas e dos estabelecimentos de ensino, com suas autoridades responsáveis, “[...] alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento”.

Ora, além da gestão democrática das dimensões pedagógica, administrativa e financeira nas unidades escolares, os artigos citados da LDBEN/96 evidenciam que os dirigentes escolares devem realizar a gestão das pessoas e suas relações, da face política e da cultura escolar.

Como denotam os Art. 12 e 25, há diversos atores sociais envolvidos no processo educativo, seja interno seja externo à instituição escolar. Como atores internos à instituição, a Lei cita o corpo docente e os alunos, mas, também, há toda a equipe pedagógica e administrativa, que garante o funcionamento do estabelecimento de ensino, como os especialistas em Educação, os técnicos administrativos, a equipe de cozinha, da zeladoria, do setor de vigilância, entre outros. Como atores externos à instituição escolar, espera-se que os dirigentes estabeleçam boas relações com os familiares dos alunos, com a comunidade local e conectem a escola com outras instituições sociais, por exemplo o Conselho Tutelar, a fim de atingir sua finalidade social: a permanência do aluno na escola

e seu aprendizado. Ainda externos à escola, podemos pensar nas políticas públicas educacionais em âmbito internacional, ao da União, dos Estados ou dos Municípios com suas normativas; os gestores dessas instituições que, em algum momento, direcionarão o processo educativo para atingir seus interesses e/ou da legislação vigente; bem como os movimentos sociais, os intelectuais da Educação e o próprio mercado econômico, com suas políticas educacionais internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization* (UNESCO), entre outros.

Ao mesmo tempo, é função dos dirigentes escolares estabelecer práticas de gestão que combatam a violência e promovam uma cultura escolar de paz (Incisos IX e X, Art. 12), logo lhes cabe gerir a cultura escolar. Por conseguinte, pode-se problematizar que, ao conduzir os interesses formais e informais dos diversos atores envolvidos no processo educativo e das políticas educacionais internas e externas à escola, os dirigentes escolares gerirão a face política do processo educacional, mesmo que essa dimensão não esteja citada explicitamente na LDBEN/96.

Nesse contexto de multideterminações a que os estabelecimentos de ensino estão submetidos, como os (as) gestores(as) escolares têm desempenhado suas funções? Que orientações as legislações específicas do Ministério da Educação para a Educação Básica fornecem aos (às) futuros (as) gestores (as) sobre a organização e gestão das escolas?

Ao longo do texto do documento do Ministério da Educação (2013) que reúne as quinze (15) Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica entre os anos de 2001 a 2012, observa-se que todas elas estatuem que a organização e a gestão da Educação e das atividades escolares se baseiem na gestão democrática, tal como assegurado na Constituição Brasileira de 1988 e na LDBEN de 1996.

Especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, Resolução CNE/CEB n.º 04/2010 (MEC, 2013), estabelecem a gestão democrática como instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho *da e na* escola (Art. 55).

Esse Artigo garante a participação da comunidade escolar e local nas decisões colegiadas acerca de processos e procedimentos administrativos, financeiros e

pedagógicos, desde a elaboração do Projeto Político Pedagógico até a escolha dos dirigentes escolares, a fim de atingir o objetivo central da Educação Básica: a qualidade social<sup>47</sup> do ensino-aprendizagem.

Tal como as Resoluções que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (MEC, 2013), o Plano Nacional de Educação - PNE (Lei n.º 13.005/2014) relaciona a gestão democrática como uma condição para o alcance da qualidade social da Educação brasileira.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE) (MEC, 2014) esclarece que o Plano Nacional de Educação, como política pública de Estado, busca articular as entidades federativas na consecução de um Sistema Nacional de Ensino e consolidar seu regime de colaboração, ao definirem o PNE e seus respectivos planos de Educação, estaduais, distrital e municipais.

O referido documento público reafirma a democratização do planejamento, a execução e o monitoramento do PNE, por meio da participação da sociedade nas Conferências de Educação, o próprio PNE estabeleceu como meta para a década de 2014-2024, assegurar a gestão democrática. Pretende-se com a meta de número 19 (dezenove)

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da Educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Conforme o Ministério da Educação (2014, p. 59), o cumprimento da gestão democrática ocorrerá

[...] por meio da regulamentação desse princípio constitucional em leis específicas, pelos entes federativos (o que é reforçado pelo PNE), e a efetivação de mecanismos concretos que garantam a participação de pais, estudantes, funcionários, professores, bem como da comunidade local [...].

Para alcançar essa meta, o PNE (BRASIL, 2014) estabeleceu oito estratégias:

(1) repasse de transferências voluntárias da União na área da Educação para os entes federados; (2) ampliação de programas de apoio e formação dos(as) conselheiros(as)

---

47 O Ministério da Educação (2013, p. 21) por meio do parecer do CNE/CEB N.º 07/2010 concebe a qualidade na escola como uma qualidade social, pois “[...] inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação”, alcançadas de forma coletiva.

membros dos conselhos escolares (do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e de Valorização dos Profissionais da Educação, de alimentação escolar, de classe, entre outros) e dos demais conselhos educacionais nos âmbitos municipal, estadual e nacional; (3) incentivo aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para constituírem os Fóruns Permanentes de Educação com objetivos de organizar suas conferências educacionais e acompanhar a execução do PNE; (4) estímulo à constituição e ao fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e sua participação nos conselhos escolares; (5) estímulo à constituição e ao fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de Educação; (6) estímulo à participação de profissionais da Educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, dos currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares; (7) favorecimento da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nas unidades escolares; e (8) desenvolvimento de programas de formação de gestores escolares, estimulando o provimento ao cargo por meio de critérios objetivos de mérito e de desempenho, bem como pela consulta à comunidade escolar.

A análise das oito estratégias para o alcance da Gestão democrática assevera que isso requer a garantia da participação dos múltiplos atores sociais envolvidos no processo educativo. Especificando o contexto escolar, o envolvimento desses atores sociais continuaria sendo estimulado nos processos pedagógicos, administrativos e financeiros, incluindo a escolha dos próprios dirigentes dos estabelecimentos de ensino, baseando-se em critérios objetivos de mérito e de desempenho.

Pensando nos profissionais da Educação quem irão viabilizar a gestão democrática no cotidiano escolar, sua formação propicia este conteúdo? Em consonância com a concepção de gestão democrática presente nos documentos analisados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução CNE/CP n.º01/2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n.º02/2015) preconizam a formação para o ensino, a gestão e a pesquisa, considerando o princípio da gestão democrática.

As DCN de Licenciatura em Pedagogia preveem a formação para a organização e gestão de processos e procedimentos educacionais, em ambientes escolares e não escolares (Art. 4.º e Art. 5.º) de forma que o egresso possa contribuir para a “[...] elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, bem como planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e

programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares” (Art. 5º.), sendo previsto no currículo “[...] o estudo dos princípios da gestão democrática em espaços escolares e não-escolares” (Art. 6º.).

Por sua vez, as DCN para os cursos de Licenciatura (2015) norteiam que tanto na formação inicial (primeira ou segunda Licenciatura) quanto na formação continuada, os egressos acessem uma pluralidade de conhecimentos teórico-práticos fundamentados em princípios de democratização para atuar profissionalmente no ensino, na pesquisa e “[...] na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação básica” (Art. 7º.), englobando “[...] o planejamento, o desenvolvimento, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas” (Art. 10). Cabe destacar o quanto as DCN (2015) valorizam a participação e o protagonismo dos licenciados na gestão dos processos e dos procedimentos educacionais, seja em termos macro ou micro, com vistas à qualidade da Educação brasileira, haja vista a intensidade da presença do termo gestão e sua conceituação presente no documento.

Portanto, as DCN para os cursos de Licenciatura em Pedagogia e demais Licenciaturas apresentam uma concepção de que o ato de gerir envolve ações de planejamento, elaboração ou desenvolvimento, execução ou implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação, sendo realizados de forma democrática.

Todavia, normativas mais recentes do Ministério da Educação, Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e a BNC-Formação de professores (2019) aprovadas no contexto político, pós *impeachment* da então Presidenta Dilma Rousseff, aprovado pelo Congresso Nacional em agosto de 2016, apresentam uma concepção de gestão, na qual o protagonismo dos entes federativos e da comunidade escolar na gestão educacional e dos estabelecimentos de ensino é menos evidente; há um número reduzido de menções do termo gestão (conforme se demonstrou no Quadro 2); não se evoca, nos documentos, o princípio da gestão democrática; tendem a responsabilizar o professor pelo sucesso da qualidade social do ensino-aprendizagem, ao direcionar a concepção de gestão para a dimensão micro, gestão do currículo, da sala de aula, do conhecimento, do ensino-aprendizagem.

Segundo o Ministério da Educação (2018, p. 07), a BNCC é um documento normativo que define “[...] o conjunto orgânico e progressivo de ‘aprendizagens essenciais’ que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e

desenvolvimento”. Como documento de política educacional, pretende ser referência para a construção dos currículos dos Sistemas de Ensino, das diretrizes para a formação de professores, dos critérios das avaliações externas, da confecção de material didático, entre outros; além de pretender a superação da fragmentação das políticas educacionais; ensejar o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de Governo e ser a balizadora da qualidade da Educação (MEC, 2018).

Em termos de gestão educacional e escolar, a BNCC apenas estabelece a participação da comunidade escolar, dos pais e da comunidade local na gestão do currículo e do ensino-aprendizagem, ao propor a adequação dos conteúdos ou ‘aprendizagens essenciais’ ao currículo em ação, ou seja, em contexto com o perfil dos alunos e a realidade de cada sistema de ensino e unidade escolar:

[...]decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à **gestão** do ensino e da aprendizagem; (p.16, grifo da autora)

[...] manter processos contínuos de aprendizagem sobre **gestão** pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (MEC, 2018, p. 17, grifo desta pesquisadora)

As DCNs para a formação de professores da Educação Básica, conhecidas como BNC – Formação (Resolução CNE/CP n.º 02/2019), revogam as Diretrizes de 2015 e propõem uma formação técnica articulada às competências e aprendizagens essenciais propostas na BNCC, focalizando a formação para a dimensão prática do ensino, em detrimento de uma formação teórico-prático sobre o ensino-gestão-pesquisa tal como estabelecidas nas DCNs de 2015.

A BNC-Formação (CNE/CP, 2019) evidencia uma concepção de gestão educacional/escolar centralizada na dimensão pedagógica, sendo prevista a apropriação de conhecimentos relativos à

“[...] gestão educacional, no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar” (Art. 08, inciso VI); à

“[...] gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes” (Art. 12, parágrafo único, inciso IV); com o objetivo de

desenvolver a competência específica relacionada ao conhecimento profissional

[...] conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”, trabalhando a habilidade de “dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais” (Anexo BNC-Formação).

A proposição gerou várias manifestações e movimentos das associações científicas contrários à implementação, uma vez que instrumentaliza a formação docente, desrespeita a autonomia universitária e as formulações construídas, os estudos e pesquisas em âmbito nacional e internacional.<sup>48</sup>

Os documentos analisados, especialmente os documentos aprovados no período histórico de 1988 a 2015, preconizam que a gestão democrática da Educação escolar, como espaço de construção coletiva, favorece a qualidade da Educação Nacional e o aprimoramento das políticas públicas educacionais de Estado. Em conformidade com os objetivos deste estudo, pode-se problematizar o quanto a gestão democrática das unidades escolares propicia, de fato, a qualidade do ensino, ou seja, melhores resultados de ensino-aprendizagem?

Os documentos analisados, nesse período, neste capítulo, que versam sobre a Organização e Gestão da Educação brasileira, evidenciam uma concepção de gestão escolar multidimensional e democrática. O ato de organizar e gerir a Educação escolar envolve ações de planejamento, de elaboração ou desenvolvimento, de execução ou implementação, de coordenação, de acompanhamento e de avaliação de processos e procedimentos pedagógicos, políticos, interpessoais, administrativos, financeiros e da cultura escolar, sendo realizados de forma democrática pela comunidade escolar, pelos pais e pela comunidade local, com objetivos de almejar a qualidade social do ensino-aprendizagem.

Partindo desse todo que compõe a gestão escolar, podemos indagar acerca

---

48 A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) junto com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades /Centros/ Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) elaboraram Manifesto, assinado por outras onze entidades, em repúdio à homologação da Resolução CNE/CP n.º 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). <https://www.anfope.org.br/entidades-nacionais-lancam-manifesto-contra-a-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/> Acesso em 02/02/2022.

dos múltiplos conhecimentos que os gestores escolares precisarão construir, seja na formação inicial ou continuada, para protagonizar sua gestão. Na próxima seção, apresentar-se-á o perfil dos dirigentes escolares e sua formação, ambos definidos nos documentos legais.

### 3.2 A FORMAÇÃO E O PERFIL DOS DIRIGENTES ESCOLARES NOS DOCUMENTOS JURÍDICOS

Nesta seção, buscaram-se, nos oito documentos (Quadro 2, p. 81-82), critérios que legislam quem poderá ocupar a função de direção nos estabelecimentos de ensino no território brasileiro e qual seu nível de formação escolar e técnica.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 não define os perfis dos profissionais da Educação, todavia, estatui que os entes federativos devam valorizar os profissionais da Educação por meio do estabelecimento de um plano de carreira, de um piso salarial e de concursos públicos de provas e títulos para o provimento aos cargos nas escolas públicas (Art. 206, inciso V e VIII).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) define no Art. 61 cinco perfis de profissionais da Educação escolar básica: os professores de nível médio e superior; os trabalhadores em Educação de nível técnico ou superior na área pedagógica; os profissionais de notório saber; os profissionais graduados com complementação pedagógica; e os trabalhadores em Educação (inciso II) que irão administrar, planejar, supervisionar, inspecionar e orientar processos educativos nos sistemas ou instituições de ensino, cuja formação, em nível superior, se dará nos cursos de Pedagogia ou de Pós-Graduação (Art. 64).

Art. 61, inciso II - Os trabalhadores em Educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em **administração**, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de Mestrado ou doutorado nas mesmas áreas.

Art. 64. A formação de profissionais de Educação para **administração**, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação básica, será feita em cursos de Graduação em pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 2020, grifo desta pesquisadora).

Além disso na LDBEN/96, o Art. 67 ordena que o provimento à função de gestão e o seu exercício necessita da experiência como docente. São consideradas funções

do Magistério (§ 2º.), exercidas por professores e especialistas da Educação Básica, as atividades de docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. No entanto, há uma sobreposição da docência sobre a gestão, diz no parágrafo primeiro (§ 1º.) que a “[...] experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino”.

Logo, quanto à forma de provimento ao cargo de direção escolar, a LDBEN/96 não especifica as alternativas de escolha dos dirigentes escolares, se por meio de seleção, por indicação e/ou por eleição ou outras. Em hipótese, pode-se inferir que os dirigentes escolares seriam providos ao cargo de maneira mista, por seleção e por eleição. Seriam selecionados pelo desempenho em provas de concurso público e eleitos pela comunidade escolar e pela comunidade local, de acordo com as legislações específicas de cada Sistema de Ensino. No Art. 67, inciso I, fica estabelecido que os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais da Educação realizando “[...] ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos” e nos Art. 14 e 15 que a gestão administrativa, pedagógica e financeira ocorrerá de forma democrática, tal como normatizar os respectivos Sistemas de Ensino.

Portanto, com base na LDBEN/96, podemos elencar quatro perfis de gestores (as) escolares: (1) professores com experiência na docência, com formação em nível superior no curso de Pedagogia e com ou sem Pós-Graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado) na área da gestão escolar; (2) professores com experiência na docência, com formação nível médio em Magistério e com Pós-Graduação no campo da gestão escolar; (3) professores com experiência na docência e com formação em nível superior em alguma licenciatura e com Pós-Graduação na área da gestão escolar; (4) professores com experiência na docência, com Graduação Superior (Bacharelados) mais complementação pedagógica e com Pós-Graduação no campo da gestão escolar. Em hipótese, todos seriam providos ao cargo por meio do seu conhecimento técnico (seleção) e da sua capacidade de articular com a comunidade escolar e local (eleição).

O conjunto das quinze resoluções que integram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (MEC, 2013) não define o perfil dos dirigentes escolares, nem a forma de provimento ao cargo, há apenas menção do assunto nos pareceres do CNE/CEB acerca do texto base das DCNs Gerais da Educação Básica (Parecer CNE/CEB 07/2010) e do Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011). No entanto, todas as resoluções enfatizam a valorização da formação inicial e continuada de todos os

profissionais da Educação, sejam os gestores, os docentes ou os especialistas, e sua importância para o alcance da formação integral do aluno com qualidade social. As Diretrizes Gerais da Educação Básica enfatizam que, tanto na formação inicial como na formação continuada dos gestores, dos docentes e dos especialistas devem-se oportunizar conhecimentos acerca da gestão educacional/escolar e da gestão democrática (Art. 56):

§ 1º Para a formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da Educação, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas: [...]

- c) a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino;
- d) a temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político-pedagógico, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis (MEC, 2013, p. 78).

Por conseguinte, para alcançar a meta de número 19 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), gestão democrática na e da Educação brasileira, ordena-se como estratégias a implementação de programas de formação de gestores (estratégia 19.8) e a nomeação dos diretores e diretoras de escola por critérios objetivos de mérito e de desempenho e de forma democrática (estratégias 19.1 e 19.8). Dessa forma, o PNE (BRASIL, 2014) estabelece a seleção e a eleição como estratégias conjugadas de provimento à função de direção escolar; a seleção envolveria uma prova nacional específica e a eleição uma consulta à comunidade escolar.

Entre os oito documentos analisados, a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018) não menciona o perfil e/ou formação dos ocupantes da função de direção nas escolas. Evidenciou-se, anteriormente, pela LDBEN/96 (BRASIL, 2020) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica de 2010 (MEC, 2013) que a formação escolar dos dirigentes escolares da Educação Básica, será em nível de Graduação e/ou de Pós-Graduação. Em nível de Graduação, espera-se que os (as) futuros (as) gestores(as) tenham cursado alguma Licenciatura, em específico, a Pedagogia. Considerando que a LDBEN/96 e o PNE/2014 preconizam o conhecimento técnico como critério de seleção à função de direção escolar, que conhecimentos técnicos sobre gestão educacional/escolar são esperados na formação dos pedagogos e demais licenciados?

Tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia (CNE/CP n.º01/2006) quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do Magistério da Educação Básica (CNE/CP n.º02/2015) definem 3.200 horas de formação e não há

definição específica da carga horária nem dos componentes curriculares da área da gestão educacional/escolar. No entanto, preconizam uma formação teórico-prática indissociada entre os componentes curriculares do ensino, da gestão e da pesquisa. Expressam uma concepção de gestão ligada a processos e procedimentos educacionais, escolares e não escolares, seja em âmbito macro (organização e gestão da Educação Nacional, dos Sistemas de Ensino, programas educacionais) seja em micro (organização e gestão das Escolas, projetos e experiências educativas) pautada pelo princípio da gestão democrática.

Quanto ao perfil do (a) egresso (a) licenciado (a) em Pedagogia, espera-se que, ao final do curso, o aluno esteja apto para (Art. 5.º) “[...] participar da **gestão** das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico” (inciso XII), bem como “[...] planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares” (inciso XIII, CNE/CP, 2006).

Por conseguinte, as DCNs para formação de professores da Educação Básica (CNE/CP, 2015) também instituem que todos os licenciados no Brasil estejam aptos à gestão educacional/escolar: o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada (Art. 7.º) deverá possuir um repertório de conhecimentos teóricos e práticos para atuar profissionalmente na pesquisa (inciso II) e “[...] no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de Educação básica” (inciso III).

Diferentemente das DCN sopesadas anteriormente, as DCN para a formação inicial de professores da Educação Básica, conhecida como BNC- Formação (Resolução CNE/CP n.º 02/2019) postula que, das licenciaturas de nível superior, somente aos Pedagogos cabe a atuação na gestão pedagógica e educacional/escolar. No Art. 22, reafirmam-se os critérios definidos na LDBEN/96: experiência na docência; Graduação em Pedagogia; e/ou Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) na área da gestão. Para isso, deverão ser acrescentadas 400 horas de componentes curriculares ligados à gestão nos espaços escolares e na sua dimensão micro (organização e gestão das unidades escolares, gestão pedagógica e do ensino-aprendizagem), à formação inicial de 3.200 horas em Pedagogia, como demonstrado nos Art. 8.º e 12:

Art. 08.º., inciso VI – a apropriação de conhecimentos relativos à gestão educacional no que se refere ao trabalho cotidiano necessário à prática docente, às relações com os pares e à vida profissional no contexto escolar;

Art. 12º., parágrafo único, inciso IV - gestão escolar com especial ênfase nas questões relativas ao projeto pedagógico da escola, ao regimento escolar, aos planos de trabalho anual, aos colegiados, aos auxiliares da escola e às famílias dos estudantes.

Como a BNC-Formação (2019) almeja uma formação em termos de competências, institui que, no conjunto de habilidades ligadas ao conhecimento profissional, tem-se a uma específica: “[...] conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais”, trabalhando a habilidade de “[...] dominar as informações sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais” (Anexo BNC-Formação).

Sobre o perfil dos gestores escolares e sua formação, a LDBEN/96 e a BNC-Formação de professores (2019), norteiam que os (as) professores(as) ativos(as) e licenciados(as) em Pedagogia ocupem as funções de gestão em âmbito escolar ou de coordenação pedagógica ou de assessoria, supervisão e orientação e, caso não sejam pedagogos, sejam professores(as) com Pós-Graduação na área da gestão educacional/escolar. Quanto à forma de provimento à função, a LDBEN/96 e o PNE 2014-2024 preconizam métodos mistos (seleção mais eleição), ou seja, pretendem nomear dirigentes escolares com capacidade técnica para a gestão (seleção técnica) e com capacidade de articular comunidade escolar e local (eleição).

Nos oito documentos educacionais sopesados não se observaram referências diretas aos “percursos de homens e de mulheres à função de gestão das escolas públicas brasileiras na última década”, uma vez que utilizam o masculino genérico para designar os profissionais da Educação, “professor/professores”, “diretor/diretores”, “gestor/gestores”. Todavia, ao relacionar o perfil dos trabalhadores da gestão escolar com a perspectiva da Divisão Sexual do Trabalho, pode-se inferir que, ao designar a formação em Pedagogia como requisito para a assunção ao cargo de gestão escolar, define-se o sexo do cargo, haja vista que o curso de Pedagogia é a primeira preferência das mulheres no Ensino Superior e o décimo-nono (19.º) lugar na preferência dos homens, conforme o Censo da Educação Superior no ano de 2017 (INEP, 2018). Logo, em hipótese, o grupo social das mulheres, com formação superior em Pedagogia teria maiores oportunidades de ascender ao cargo de gestão escolar em comparação com o grupo social dos homens.

No próximo capítulo, serão analisados os principais temas de pesquisas brasileiras no campo da gestão educacional/escolar, no período de 2010-2020, e sua interface com os estudos de gênero.

#### 4 GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR E ESTUDOS DE GÊNERO NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS

A construção do objeto de estudo, “[...] percursos de homens e de mulheres à gestão escolar no Brasil, no contexto das relações de gênero, de classe e de raça vigentes na sociedade brasileira”, compreendido a partir das aproximações dos estudos marxistas e feministas, exigiu da pesquisadora a consulta a múltiplas referências e fontes de pesquisa, uma vez que o objeto abarca várias categorias teóricas que são problematizadas, separadamente, por diferentes perspectivas teórico-metodológicas e políticas.

Este capítulo objetiva apresentar um “Estado do Conhecimento” na área da Educação, em específico da gestão educacional/escolar, que discutiu o perfil dos dirigentes das escolas da Educação Básica no Brasil, sua ascensão e sua permanência na função, a partir da categoria analítica das relações de gênero entre os anos de 2010 a 2021.

Segundo Libâneo (2001, 2012) as escolas são instituições ou organizações<sup>49</sup> sociais que existem para atingir os objetivos de formação humana (aprendizagem escolar, formação da cidadania, valores, atitudes) e que adota, para isso, um sistema de organização e de gestão.

*A organização escolar* refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos (LIBÂNEO, 2012, p. 436).

A *gestão* é, pois, a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Há várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão (LIBÂNEO, 2012, p. 438).

Para o autor, a compreensão da escola como uma organização de trabalho se destaca nas pesquisas brasileiras sobre administração escolar por volta da década de 1930. Os estudos demonstram duas concepções de organização e gestão escolar, a *científico-racional* e a *sociopolítica ou sociocrítica*, sendo a concepção científico-racional o “[...] modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira” (LIBÂNEO, 2012, p. 445). Já a *científico-racional* aproxima a organização

---

<sup>49</sup> Libâneo (2001, 2012) utiliza os termos instituição e organização para designar a escola como unidade social, um empreendimento humano para atingir certos objetivos, diferente das empresas convencionais, haja vista as relações humanas fortemente presentes com objetivos educacionais.

das escolas da organização empresarial, partindo da ideia de que a escola pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Nesse enfoque, o estilo de gestão técnico-racional ou funcionalista é o mais utilizado, centralizando a gestão na figura de um diretor (LIBÂNEO, 2012).

Na concepção *sociopolítica* ou *sociocrítica*, a escola é considerada uma construção social efetivada pelos professores, pelos alunos e pela comunidade, cujas decisões são compartilhadas e baseadas no contexto social e político. Nessa concepção, adotam-se modelos de gestão mais democráticos como a autogestão e a democrático-participativa (LIBÂNEO, 2012).

Souza (2007) por meio de uma pesquisa bibliográfica em livros, em artigos, em dissertações e em teses, identificou e analisou as ideias sobre a administração escolar disseminadas entre as décadas de 1930 a 2004 no Brasil. As ideias foram classificadas como estudos clássicos (1930-1980), críticos (1980-1987) e novas tendências na gestão escolar (1987-2004).

Segundo Souza (2007) os *estudos clássicos* descrevem as ideias de autores considerados como “clássicos” na gestão escolar brasileira, são eles: Antônio Carneiro Leão (1939); José Querino Ribeiro (1952); Manoel Bergström Lourenço Filho (1963); Anísio Teixeira (1935, 1956, 1961); Myrtes Alonso (1974); Benno Sander (1981, 1984). As ideias recorrentes no Brasil neste período histórico, 1930-1980, foram importantes para compor o campo acadêmico da Administração Escolar no Brasil, retratando-a como uma aplicação de conhecimentos da Administração Geral (Taylor e Fayol), com exceção de Teixeira e Sander, que iniciaram os estudos críticos; produziram ensaios, estudos prescritivos acerca da preparação técnica e instrumental dos dirigentes educacionais e escolares; e compreendiam os diretores escolares como chefes da instituição escolar, sendo as figuras centrais da gestão (SOUZA, 2007).

Os *estudos críticos*, segundo o autor, emergem no Brasil a partir da década de 1970, tendo como referência os pensamentos de Miguel Arroyo (1979), Maria Dativa S. Gonçalves (1980), Maria de Fátima C. Félix (1984), Acácia Z. Kuenzer Zung (1984) e Vítor Paro (1986). Souza (2007) evidencia que há contribuições comuns aos autores citados: elaboram críticas aos modelos de organização e gestão das escolas até então dominantes, baseados na aplicação dos princípios da Administração Geral à prática escolar e educacional. São trabalhos com perfil teórico ou de análise de produção teórica, sem evidências empíricas; os autores pressupõem que a administração escolar como aplicação da administração científica (Taylor) e clássica (Fayol) nas escolas contribui

para a manutenção das condições econômicas, sociais e políticas da sociedade; e criticam que os instrumentos e processos da gestão escolar até então vigentes eram fenômenos essencialmente tecnocráticos, assim como o perfil do dirigente escolar, considerado como um gerente em uma empresa produtiva. Os autores também inauguram o uso do termo “Gestão escolar” em detrimento da Administração Escolar, defendendo que a natureza da gestão escolar é coletiva e político-pedagógica, requer princípios de gestão democrática, diferentemente dos princípios aplicados à gestão empresarial.

Por conseguinte, as *novas tendências da gestão escolar (1987-2004)*, expressam as pesquisas realizadas no Brasil sobre a temática. Souza (2007) identificou no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, 514 trabalhos de Mestrado e de Doutorado. O número de estudos foi crescente ao longo dos anos 1980 e 1990, de quatro trabalhos em 1987 a 72 estudos em 2004. Foram constatados treze temas frequentes nos estudos, nessa ordem: diretor, gestão democrática, instrumentos de gestão, modelos de gestão, desafios da gestão escolar, conselho de escola, participação, concepções de gestão escolar, processos de gestão escolar, relações de poder, autonomia, cultura organizacional e estado da arte. O autor resume as novas tendências pela busca de modelos mais democráticos de gestão educacional/escolar, o realce para a face política da gestão e a preocupação com o que acontece “no chão das escolas” (pesquisas empíricas).

Assim como Libâneo (2001, 2012), compartilhamos a concepção de Escola como uma organização social de trabalho, cuja finalidade é a Educação integral do aluno por meio do processo de ensino-aprendizagem. Isto requer infraestrutura física, processos pedagógicos, profissionais com diferentes formações e a articulação com os diferentes atores sociais (Estado, a Comunidade escolar, a Comunidade local e a Comunidade internacional). Logo, torna-se necessária uma equipe gestora na figura da Direção escolar, da Vice-direção, do Coordenador Pedagógico, do Conselho de Classe, do Conselho Escolar, entre outros.

De acordo com a literatura da área, a figura de um líder principal, no caso o(a) diretor(a), destaca-se no processo de gestão (SOUZA, 2007, 2009, 2019; LÜCK, 2009; LIBÂNEO, 2012), mesmo considerando a previsão de um processo democrático de gestão das escolas públicas brasileiras, mesmo que na presença de uma gestão autocrática. Ao assumir o cargo/função de diretor (a) escolar, o (a) ocupante é investido(a) de legitimidade para o “mando” e espera-se que o exerça com liderança, para que os atores internos e externos à escola atinjam os objetivos educacionais.

Para Lück, (2009), a gestão da escola envolve um trabalho conjunto da

direção escolar, da supervisão ou da coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola, bem como dos professores e de toda a comunidade escolar, quando for um processo democrático. Todavia, o diretor escolar tem um papel central na gestão, por ser considerado “[...] o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional” (LÜCK, 2009, p. 23).

Logo, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes profissionais do dirigente escolar, ou seja, suas competências, estão associadas diretamente à qualidade do processo educativo escolar: “[...] a ação do diretor escolar será tão limitada quão limitada for sua concepção sobre a Educação, a gestão escolar e o seu papel profissional na liderança e organização da escola” (LÜCK, 2009, p.15).

Souza (2007, p. 241) também destaca que o diretor é uma figura central na escola, “[...] pois define não apenas os rumos da instituição, como também, em parte, modifica o rumo das carreiras profissionais das pessoas que trabalham nas escolas e, em especial, o rumo das vidas escolares dos alunos que por lá passam” Dada a natureza político-pedagógica da gestão escolar, para o autor, a [...] função do diretor é a de coordenar o trabalho geral da escola, lidando com os conflitos e com as relações de poder, com vistas ao desenvolvimento mais qualificado do trabalho pedagógico (SOUZA, 2007, p. 167).

A legislação educacional analisada preconiza a gestão democrática da Educação escolar, como espaço de construção coletiva, favorece a qualidade da Educação Nacional e o aprimoramento das políticas públicas educacionais de Estado. Por outro lado, utiliza-se o masculino genérico – diretor (es), gestor (es), administrador (es) – para caracterizar a gestão educacional/escolar e o perfil dos(as) gestores(as), que devem possuir experiência na docência; formação em Pedagogia; e/ou Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) na área da gestão; sendo providos ao cargo por meio de seleção por concurso público e/ou eleição.

Consonante com os objetivos deste estudo, indaga-se: qual o perfil dos trabalhadores da gestão escolar, em específico da liderança principal? Há estudos que investigam o perfil dos trabalhadores da gestão escolar na perspectiva de gênero?

Para responder a essas indagações empreendeu-se uma pesquisa bibliográfica denominada de “estado do conhecimento” que difere dos estudos caracterizados como “estado da arte”, na amplitude do tempo e na diversidade de publicações científicas.

Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) argumentam que os estudos bibliográficos caracterizados como “estado da arte”, recebem essa denominação quando

abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções, sejam elas, as dissertações e teses; as produções em congressos; e as publicações em periódicos da área. No entanto, para as autoras, o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado Tem sido denominado de “estado do conhecimento”. Os estudos tipo “estado da arte” “são justificados por possibilitarem uma visão geral do produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; TEODORA-ENS, 2006, p.141).

Marília Morosini e Cleone Fernandes (2014) definem

[...] estado de conhecimento como identificação, registro e categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica (MOROSINI; FERNANDES, 2014)

Essas autoras estacam a presença do novo na monografia, seja o novo ligado às problematizações, ao corpo teórico, ao método e/ou metodologias (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155). O *corpus* de análise poderá constituir-se de livros – produção amadurecida; teses e dissertações – produção advindas de programas legitimados pela comunidade científica da área; e textos advindos de eventos, que congregam o emergente na área acadêmica.

Haja vista o aumento crescente no quantitativo e na diversidade de publicações científicas, seja no formato de Livros, Teses, Dissertações, Trabalhos de Conclusão de Curso, Artigos científicos e os Resumos em eventos científicos, optou-se pela pesquisa bibliográfica do tipo “Estado do Conhecimento” por compreendê-la como uma fotografia panorâmica do tema e da problemática de pesquisa em um determinado tempo cronológico e em um determinado espaço, que envolve a área de conhecimento e os tipos de publicações científicas que utilizará.

Para construir esse Estado do Conhecimento, recorreu-se às seguintes produções científicas: dissertações, teses e artigos científicos na área da Educação, em específico na área da gestão educacional/escolar. As dissertações e teses foram recolhidas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, plataforma criada em 2002 pelo IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, sendo relevante por conter o maior número de metadados de pesquisas nacionais; por oferecer

um *layout* de recolha de dados claro e conciso; e por disponibilizar os textos completos dos trabalhos publicados.

Os artigos foram recolhidos na Revista Brasileira de Políticas e Administração da Educação – RBP AE. Criada pela ANPAE, a revista publica, desde 1983, textos acadêmicos no campo de políticas e administração da Educação, avaliada como A2 pelo *Qualis* CAPES no triênio (2016-2018). Sua escolha deve-se à relevância acadêmico-científica e social: ser criada e mantida por uma associação de profissionais e pesquisadores na área de políticas e gestão da Educação brasileira; ser referência para os profissionais da área educacional e da gestão desde a década de 1980; e apresentar critérios de qualidade nas avaliações da CAPES.

A recolha das publicações científicas ocorreu em três momentos: fevereiro de 2019; abril de 2020 e atualizada em outubro de 2021. A análise dos dados permitiu a organização em quatro seções: o perfil dos dirigentes escolares e as relações de gênero — o que as pesquisas educacionais anunciam; a gestão escolar e os estudos de gênero nas dissertações e teses; gênero e gestão escolar na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação; e uma síntese sobre os estudos de gênero no Brasil e na Educação – um diálogo em construção.

#### **4.1 O PERFIL DOS DIRIGENTES ESCOLARES E AS RELAÇÕES DE GÊNERO: O QUE AS PESQUISAS EDUCACIONAIS ANUNCIAM?**

Os primeiros levantamentos bibliográficos para a construção do Estado do Conhecimento focaram nas pesquisas de Doutorado (Teses) e nos artigos científicos que relacionaram o perfil dos dirigentes escolares da Educação Básica com as relações de gênero. A dificuldade de encontrar publicações específicas sobre a temática demandou uma pesquisa mais ampla sobre a gestão escolar. Foram selecionadas, inicialmente, 127 Teses na BDTD e 27 artigos científicos na RBP AE, publicados entre os anos de 2010 a 2020<sup>50</sup>, utilizando os seguintes descritores no título e/ou no assunto: gestão/administração escolar ou gestor/diretor (a) escolar.

A análise dos resumos evidenciou o interesse dos pesquisadores na problematização dos modelos de gestão escolar em interface com as políticas

---

50 Usualmente, os levantamentos são realizados nos últimos cinco anos. No entanto, neste período havia poucos trabalhos, logo resolveu-se ampliar por mais cinco anos.

educacionais brasileiras e internacionais; e a relação do perfil dos dirigentes escolares com os resultados educacionais (efeito gestão).

Sobre a Concepção de Administração/Gestão Escolar, as teses e artigos analisados, nos últimos dez anos, demonstraram que a gestão democrática não acontece em sua inteireza, com a participação da comunidade escolar e local nas diversas dimensões da gestão. Constatou-se a existência de um modelo de gestão gerencialista na perspectiva da Nova Gestão Pública — aplicação de preceitos da administração empresarial nas escolas, com responsabilização da equipe diretiva, principalmente do diretor (a) e dos docentes pelo sucesso do desempenho estudantil e escolar (MARTINS; SILVA, 2011; OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017; SILVA, 2016; MOURA, 2017).

Tal qual preconizado nos documentos educacionais brasileiros, o alcance da Educação escolar com qualidade social torna-se o objetivo fim da gestão, desde em âmbito da União, dos Estados e dos Municípios até os gestores das unidades escolares, em um processo de colaboração entre os diversos atores sociais envolvidos no processo educativo. Os estudos levantados na pesquisa bibliográfica revelaram que a gestão escolar produz efeitos nos resultados educacionais. No entanto, há questionamentos sobre as avaliações externas, seja as de nível internacional, seja nacional ou estadual, sobre a capacidade de medir a qualidade da Educação e se as avaliações são utilizadas pelos dirigentes escolares como parâmetros para sua gestão (ESQUINSANI; SILVEIRA, 2015; WERLE; AUDINO, 2015; GHISLENI, 2015; UREL, 2016). Interessante notar que as pesquisas enfocam o efeito da gestão da liderança principal, principalmente das diretoras; mas pouco mencionam o papel da equipe gestora como a vice-direção e a coordenação pedagógica (LUZ, 2016); relatam a desarticulação dos dispositivos de democratização da gestão escolar como os Conselhos Escolares (DUBLANTE, 2016) e a participação da família (NASCIMENTO; MARQUES, 2012) no processo de gestão.

Vera Regina Pinto (2016) fez uso dos microdados dos questionários contextuais respondidos pelos professores e pelos diretores de 20.131 escolas públicas dos anos finais do Ensino Fundamental (9.º ano) de todo o território nacional, tanto municipais quanto estaduais, na edição de 2013 da Prova Brasil, relacionando aspectos da liderança bem-sucedida e os resultados do IDEB de 2007 a 2013. A autora verificou que, quando a direção escolar aprimora a qualidade dos professores (formação continuada), constrói boas relações com a comunidade externa e a comunidade interna, principalmente com os pais/responsáveis, há melhoria das condições para o ensino-

aprendizagem que associado com a qualidade do ensino-aprendizagem promovido pelos docentes melhoram o resultado do IDEB. Também verificou que, quanto maior o Indicador de Nível Socioeconômico das escolas de Educação Básica (INSE), tanto menor o número de alunos matriculados e quando os diretores são providos ao cargo por seleção ou seleção mais eleição ou concurso público, as escolas apresentavam melhores resultados do IDEB. Por fim, segundo a autora,

[...] o diretor de escola brasileira tem buscado exercer a liderança transformacional combinada com a liderança pedagógica, o que representa um enorme desafio para este profissional, por abranger inúmeras áreas de conhecimento (PINTO, 2016, p. 159).

Ana Cristina Oliveira e Cynthia Carvalho (2018), por sua vez, utilizaram os microdados da Prova Brasil de 2007 a 2011 para relacionar o Índice de Liderança do Diretor (ILD)<sup>51</sup> e a forma pela qual são providos ao cargo (seleção e/ou eleição, indicação política e/ou técnica) com os resultados estudantis dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (5.º ano) na prova de Matemática de escolas públicas municipais. Por meio da análise estatística de regressão linear, as autoras observaram que “[...] controladas as características sociais (Nível Socioeconômico médio das escolas), as variáveis usadas no modelo (ILD e indicação para o cargo) explicariam cerca de 20% da variação dos resultados dos alunos do quinto ano em Matemática no período observado”, lembrando que a indicação (política, técnica e outros) foi o modo mais frequente de provimento ao cargo de diretor.

Sobre o perfil dos dirigentes escolares, identificaram-se estudos que relacionam a formação inicial e continuada, a experiência, as formas de provimento ao cargo, as práticas de gestão democrática e as práticas de liderança com o desempenho dos estudantes e da escola.

Constatou-se que algumas pesquisas analisaram a formação inicial dos gestores, principalmente, nos cursos de Pedagogia (FRANCO, 2014); outras avaliaram o impacto da formação continuada, basicamente, a Especialização em Gestão Escolar ofertada pelo Governo Federal que, atualmente, está descontinuada (FERNANDES, 2015; SENTANIN, 2017); versaram sobre a forma de provimento à função de gestão

---

51 O Índice de Liderança do Diretor (IDL) é formado pela percepção dos professores de Matemática e Português quanto às práticas de gestão dos diretores da escola onde trabalham (questões de número 58 a 67 do questionário contextual do professor da Prova Brasil). As autoras fizeram análise fatorial dos fatores, restando 07 questões das 10 iniciais. Elas partem do conceito de liderança escolar integrada de Marks e Printy (2003 *apud* OLIVEIRA; CARVALHO, 2018).

escolar (MAIA; MANFIO, 2011); investigaram a experiência na docência e na gestão (SANCHES, 2019; COSTA; LIMA; LEITE, 2015); analisaram práticas de liderança (COSTA; CASTANHEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2015; PINTO, 2016) e práticas de gestão participativa (GUEDES, 2018) .

As pesquisas apresentadas nesta seção explicitam a relação entre o papel do líder principal da escola, o(a) Diretor(a), ao processo de organização e gestão escolar e, por conseguinte, aos resultados educacionais (desempenho estudantil e desempenho escolar). Todavia, não se identificaram pesquisas que discutissem, diretamente, o perfil dos dirigentes na perspectiva de gênero.

Diante desses resultados, optou-se pela realização de nova pesquisa bibliográfica, mantendo as teses e artigos e incluindo as pesquisas em âmbito de Mestrado divulgadas na plataforma da BDTD; ampliou-se o período cronológico de 2010 a 2021 e optou-se por recolher todas as publicações que contiveram os descritores gênero, gestor/diretor e escola.

## **4.2 GESTÃO ESCOLAR E ESTUDOS DE GÊNERO NAS DISSERTAÇÕES E TESES**

Para recolher dissertações e teses na BDTD, utilizaram-se como critérios: a presença simultânea dos descritores nos resumos — gestor ou diretor, escola e gênero — e publicados no período cronológico de 2010 a 2021<sup>52</sup>.

Inicialmente, foram identificadas 219 dissertações e 83 teses. A leitura de todos os resumos possibilitou outro refinamento: dissertações e teses construídas em programas de Pós-Graduação na área da Educação e gênero significando relações de gênero, papéis sociais ou identidade de gênero. Esse refinamento justifica-se, pelo levantamento de dissertações e teses na área da Educação que focalizavam a alimentação escolar, cujos resumos continham o termo gêneros alimentícios; e pesquisas educacionais que utilizaram os gêneros literários como objeto de estudo. Além disso, foram excluídas da amostra dissertações e teses de outras áreas de conhecimento (Administração, Economia, Saúde) que investigaram as relações de gênero (masculino/feminino ou masculinidades/feminilidades) em instituições públicas e privadas não educacionais.

Dessa forma, analisaram-se 60 pesquisas — 45 dissertações e 15 teses —

---

52 Sítio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/IBICT - <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

quanto ao ano de publicação, tema, objetivos da pesquisa, arcabouço teórico-metodológico, local da pesquisa, nível e/ou etapa da Educação, principais resultados e o gênero dos pesquisadores.

No intervalo de dez anos, como ilustra a Tabela 3, houve maior número de pesquisas produzidas em Programas de Pós-Graduação em Educação em âmbito de Mestrado (45) que de Doutorado (15), sobretudo entre os anos de 2015 a 2020, totalizando 41 publicações. Especificamente, houve maior número de pesquisas de Mestrado no ano de 2017 e de Doutorado no ano de 2019.

**Tabela 3** Número de Dissertações e Teses por ano de publicação, Brasil, 2010-2021.

ANO	DISSERTAÇÃO	TESE	Total
2020	5	-	5
2019	4	4	8
2018	4	2	6
2017	9	1	10
2016	5	2	7
2015	4	1	5
2014	4	-	4
2013	1	2	3
2012	1	1	2
2011	5	2	7
2010	3	-	3
Total	45	15	60

Fonte: Elaboração desta pesquisadora, BDTD, out. 2021.

De modo geral, as pesquisas de Mestrado e de Doutorado não tiveram como foco a trajetória do(a) professor(a) gestor(a) na Educação brasileira, mas tomaram o(a) gestor(a) educacional/escolar como protagonista da pesquisa para compreender as relações de gênero presentes no ambiente escolar, como demonstra a síntese das temáticas abordadas pelas pesquisas.

#### **4.2.1 Temáticas relacionadas à gestão escolar e gênero recorrentes em pesquisas de Mestrado e Doutorado na área de Educação (2010-2021)**

A análise dos resumos das publicações selecionadas possibilitou a organização em sete categorias relacionadas às gestão educacional/escolar e gênero no âmbito da Educação brasileira (QUADRO 3). Entre as temáticas, as quatro mais frequentes estão fortemente interligadas, uma vez que os pesquisadores examinaram as concepções, as representações ou discursos dos docentes, dos alunos, dos pais e da equipe gestora (supervisores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, direção e

vice-direção) acerca de gênero e da sexualidade, como também as concepções de gênero e de sexualidade evidentes em documentos internos e externos à escola que textualizaram as políticas públicas educacionais sobre direitos humanos e diversidade. Também investigaram o quanto essas concepções se materializam no currículo, nas práticas pedagógicas, nas práticas de gestão e nas relações interpessoais construindo subjetividades e identidades de gênero.

Esses autores constataram que as concepções de masculinidades, feminilidades e orientação sexual vigentes geram opressões de gênero (misoginia, misandria, transfobia e LGBTfobia) e de etnia/raça aos sujeitos destoantes do padrão concebido para aquele contexto educacional; bem como sinalizaram políticas públicas educacionais de inclusão em direitos humanos – gênero, sexualidade e etnia/raça.

Temáticas principais	Dissertações	Teses
Opressão de gênero (misoginia, transfobia, LGBTfobia) e etnia/raça na Educação Básica e Superior.	10	03
Formação de professores, equipe pedagógica e diretores/gestores sobre direitos humanos, gênero e sexualidades.	09	01
Concepções de direitos humanos, gênero, sexualidade, raça e a construção de identidades no ambiente escolar.	06	04
Políticas públicas educacionais de inclusão em direitos humanos –gênero, sexualidade e raça na Educação Básica e no Ensino Superior.	05	04
Homens na docência e gestão da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.	07	01
Mulheres na função de gestão educacional/escolar – acesso, permanência e práticas de gestão.	06	02
Mulheres em cursos técnicos e profissionalizantes.	02	-

**Quadro 3** Temáticas principais sobre gestão escolar e gênero abordados pelas pesquisas de Mestrado e Doutorado em Educação, Brasil, 2010-2021.

Fonte: elaboração desta pesquisadora, BDTD, out. 2021.

Isabella Corrêa (2013) investigou, no Mestrado, quais sentidos de sexo, gênero e identidades são atribuídos e se mostram na prática curricular de profissionais (professores/as e gestores/as) que trabalham no Ensino Fundamental anos finais, de uma escola privada na cidade do Rio de Janeiro. Os entrevistados demonstraram dificuldades de trabalhar as questões de gênero na escola, mas, ao mesmo tempo, indicaram movimentos de desnaturalização das identidades de gênero, destacando o processo de heteronormatividade<sup>53</sup> e as diferentes maneiras de viver as sexualidades.

<sup>53</sup> O termo heteronormatividade ou heterossexualidade compulsória é um dos eixos de discussão do movimento político e teórico denominado de Estudos Queer (LOURO, 2001) que questiona a normalização binária do sistema sexo-gênero-sexualidade (homem/mulher; masculino/feminino; heterossexual/homossexual) e propõe a vivência de identidades diversas.

Também no Mestrado, Jozimara Alves (2018) analisou os discursos de três gestoras de escolas municipais do interior paulista acerca das políticas educacionais ligadas aos Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade no Ensino Fundamental anos iniciais. A pesquisadora ressaltou que a forma pela qual a escola é gerida pode (ou não) levar as práticas pedagógicas à produção e reprodução de desigualdades, pois em suas normas, métodos e na própria estrutura física da escola, pode ocorrer a naturalização dessas relações desiguais presentes na sociedade e referendadas pelas instituições escolares, quando distinguem modelos e delimitam os espaços dos/das estudantes. A pesquisa evidenciou que ainda falta, no ambiente escolar, discussão acerca de gênero e de sexualidade, principalmente a partir da figura dos/as gestores/as. No caso específico das participantes, demonstraram desconhecer a temática e as suas políticas, o que resulta na falta de um trabalho efetivo nas escolas.

Maria Aparecida Couto (2013), em seu doutoramento, desvendou representações sociais de masculinidades e de feminilidades de alunos/as do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Aracaju/SE e a relação dessas representações com os episódios de violência escolar. Por meio de um estudo etnográfico, baseado na Teoria das Representações Sociais, foram realizadas observações na escola e entrevistas com alunos/as, docentes, coordenadoras pedagógicas e a diretora. Os resultados corroboraram que as violências na escola estão atreladas às representações de masculinidades ditas tradicionais, marcadas pelo machismo, pela competição por espaços de poder e pela confirmação das identidades masculinas. A pesquisadora também constatou o aumento da violência entre as meninas, assim como a expressão da violência simbólica e de preconceitos diversos contra as identidades diferentes do modelo heteronormativo.

A temática da opressão de gênero no ambiente escolar está presente nas pesquisas e sinaliza opressões às mulheres, aos transgêneros, à comunidade LGBTQIA+, aos homens, seja na condição de alunos seja de professores, ou de ambos. Essas opressões se manifestam de forma simbólica, verbal e física, permeadas nas relações interpessoais, nas práticas curriculares, pedagógicas, de gestão e nas infraestruturas da escola, além de virem acompanhadas de outras opressões, como de classe e etnia/raça.

Filipe Silva (2019) analisou os principais consensos e dissensos sobre diversidade sexual e LGBTfobia na escola e quem são os sujeitos que falam, sofrem e negam a existência desses fenômenos no Ensino Médio de Caruaru – PE. O pesquisador realizou entrevistas com professores(as) e diretores(as) de uma escola estadual durante a

pesquisa de Mestrado. A partir do aporte teórico de Boaventura de Souza Santos, a pesquisa demonstrou que as questões de diversidade sexual e de enfrentamento da LGBTfobia nas escolas pode evidenciar o lugar da razão metonímica, quando ela elege que a diversidade sexual é ignorante, pela lógica da monocultura do saber; e inferior, pela lógica da classificação social. Na contramão dessas duas lógicas, o pesquisador encontrou a transgressão como possibilidade de reivindicar o direito à diversidade sexual e o fim do preconceito LGBTfóbico nas escolas.

A Tese de Luma Andrade (2012) buscou desvendar as resistências e assujeitamentos das jovens travestis no Ensino Médio em escolas estaduais do Ceará. Ao investigar as matrículas dos alunos na rede estadual, a pesquisa distinguiu que, dos 184 municípios do Estado do Ceará, apenas 25 possuíam jovens transgêneros matriculados. A pesquisa documental e os questionários aplicados aos alunos(as), professores(as) e gestores(as) de três escolas do Estado, apontaram a negação das travestis no espaço da sala de aula que resulta no confinamento e na exclusão. Quando as travestis abandonam os estudos, é disseminada a ideia de que foi sua própria escolha. Essa justificativa explica a pesquisadora, tenta mascarar o fracasso da escola em lidar com as diferenças, camuflando o processo de evasão involuntária induzido pela escola. Por outro lado, as travestis pesquisadas se assujeitam e resistem para poder sobreviver; em alguns momentos, elas sucumbiram “ao peso de forças adversas”, mas também conseguiram gozar “as alegrias da solidariedade”, concluiu Andrade (2012).

Tássio Acosta (2016) analisou as narrativas de seis travestis da cidade de Sorocaba-SP sobre suas vivências escolares. A pesquisa realizada no Mestrado assinala que os dispositivos disciplinares generificados mais recorrentes nas narrativas foram relacionados ao nome civil, ao uniforme escolar, ao banheiro coletivo e às aulas de Educação Física; observou-se violência simbólica (apelidos machistas) negligenciada pelo corpo docente e pela direção, que as culpabilizavam por isso; e contactou-se intersecção de opressões em relação às travestis negras. O pesquisador também relata a resistência das travestis às opressões e suas estratégias de compensação, sendo melhores alunas e esportistas.

Identificaram-se estudos sobre os docentes como vítimas das opressões de gênero. A dissertação de Cleonice Perotoni (2016) demonstrou a discriminação de mulheres negras em duas escolas municipais de Lucas Rio Verde – MT: as professoras negras vivenciam enfrentamentos para construir sua identidade diante dos pares brancos, têm que provar sua capacidade intelectual para obter o reconhecimento profissional e a

ascensão social na Educação; além de serem tratadas de modo diferenciado/inferior pelas professoras brancas e pela equipe gestora nas escolas pesquisadas.

José Aguiar Júnior (2017), em pesquisa de Mestrado, analisou a discriminação de docentes homens em berçários da Educação Infantil da rede municipal de São Paulo. Os professores sofrem preconceito por parte da comunidade escolar nas esferas pessoal (orientação sexual, temperamento e conduta social) e profissional (competência técnica, formação, experiência com a faixa etária e motivos que os levaram a escolher a carreira); o sistema educacional ainda não está preparado para receber tal profissional e dar suporte aos envolvidos, pois não há ações específicas para acolhimento e para orientação desses profissionais, em sua atuação nas creches. Aguiar Jr. (2017) concluiu que os conflitos ou problemas decorrentes sejam discutidos por gestores, por professores e por pais.

Os estudos não evidenciam apenas a presença da opressão de gênero nas escolas, mas o enfrentamento individual e coletivo. Maria Julieta Jacob (2017) realizou um estudo de caso de uma escola estadual de Recife que instituiu internamente um Núcleo de Estudos de Gênero e enfrentamento à violência contra a mulher. Por meio de observações das atividades do núcleo, de entrevistas com duas professoras responsáveis pelas atividades do núcleo e com a diretora da escola, a pesquisa de Mestrado evidenciou que o Núcleo de Gênero da escola adquiriu uma significativa importância simbólica e passou a funcionar como uma instância de acolhimento de denúncias de violações de direitos e também de defesa da diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar.

As pesquisas analisadas explicitam as relações entre a formação dos docentes e da equipe gestora acerca das concepções de gênero e de sexualidade e a implementação de políticas públicas educacionais, que reafirmam direitos humanos, como uma estratégia de enfrentamento às opressões de gênero, à medida que promove uma Educação inclusiva.

Enita Rodrigues (2017) criou um grupo de discussão sobre Educação inclusiva com sete diretores (as) da rede municipal de Educação de Diadema – SP. A pesquisa de Mestrado evidenciou a importância da discussão de temas como cidadania, ética, gênero, relações raciais, religiosas, culturais e geracionais para se promover uma Educação inclusiva. A pesquisadora concluiu que um diretor bem formado pode posicionar-se como um agente ativo e cooperativo com sua equipe escolar, um sujeito histórico e transformador da sua prática pedagógica, um profissional aberto que reflita sobre o seu papel como educador e seus conceitos, sendo essas, talvez, as principais

premissas para a efetivação de qualquer prática educativa inclusiva.

Ana Luiza Pereira (2018), por demanda da escola, realizou três encontros de formação sobre gênero e sexualidade com professoras e com a equipe gestora do Ensino Fundamental anos iniciais de uma escola municipal da região norte de São Paulo. A pesquisa de Mestrado evidenciou que as educadoras necessitavam de um espaço para discutir as próprias concepções de homem, de mulher e de sexualidade e como essas concepções afetam a prática docente. Os encontros foram marcados por relatos de medo das participantes na abordagem da temática gênero e sexualidade junto às famílias dos alunos e relatos de despreparo frente às situações consideradas por elas como tabus.

Cecília Telma Queiroz (2018), em seu doutoramento, avaliou a implementação e os resultados de onze projetos de inclusão de meninas em *Sciences, Technology, Engineering and Mathematics (STEM)*<sup>54</sup> no Ensino Médio Inovador e nas Universidades do Estado da Paraíba. A pesquisadora explica que esses projetos derivam de uma política educacional para a equidade de gênero na formação técnica e superior criado pelo Ministério da Ciência e Tecnologia em parceria com a Petrobrás - Meninas e Jovens fazendo Ciências Exatas, Engenharias e Computação (Chamada Pública n.º18/2013 MCTI/CNPq/SPM-PR/Petrobrás). Por meio da Abordagem do Ciclo de Política - ACP (*Policy Cycle Approach*) de Stephen Ball, a pesquisadora analisou documentos, fez observações e ouviu alunas e equipe gestora. Na análise do Contexto dos resultados, verificou-se a importância da iniciativa e o desejo dos/as participantes de que o programa “Meninas em STEM” seja uma política pública contínua. Para as estudantes universitárias, possibilitou a criação de redes de apoio que foram importantes para concluírem seus cursos; e para as estudantes do Ensino Médio, o contato com as jovens da universidade, com histórias de vida similares às suas, possibilitou um espelhamento e estímulo para chegarem ao Ensino Superior (QUEIROZ, 2018).

O enfrentamento das opressões de gênero, interligado à outras opressões sociais como de etnia/raça e classe, foi identificado em investigações acerca das políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil. A Tese de Adilson Santos (2018) tratou das políticas de ações afirmativas no âmbito da Educação Superior. O pesquisador explica que ações afirmativas são iniciativas públicas ou privadas que buscam mitigar os efeitos de discriminações passadas ou presentes. A Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012) configura-se como uma ação afirmativa à medida que reserva vagas para egressos de escolas

---

54 Em Português; – Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática

públicas, pessoas de baixa renda, pretos, pardos e indígenas e pessoas com deficiências nas instituições federais de Ensino Superior e de ensino técnico de nível médio. Por meio da análise de documentos de três universidades mineiras, entrevistas com gestores e aplicação de questionários aos discentes, Santos (2018) concluiu que a Lei de Cotas tem exigido uma mobilização da gestão das universidades quanto à sua operacionalização e, ainda que essa política tenha inaugurado um tempo novo de inclusão de grupos com histórico de exclusão nas instituições, não se pode ver seus objetivos ameaçados por obstáculos operacionais.

Aline Medeiros (2019), em sua pesquisa de Doutorado, analisou a implementação de dois cursos do Programa Mulheres Mil ofertado no Instituto Federal Sul Rio Grandense, em Pelotas – RS. O Programa Mulheres Mil foi criado em 2011 e incorporado ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) em 2014, tem cunho inclusivo de gênero, voltado à elevação de escolaridade e à inserção de mulheres acima de dezesseis anos, em situação de vulnerabilidade social, no mercado de trabalho. A análise de documentos e entrevistas com egressas e com gestores institucionais revelou efeitos positivos de maior autonomia das mulheres tanto no aspecto econômico quanto no emocional, além de redescobrirem direitos e vivenciarem uma Educação humana e cidadã. A partir da perspectiva teórico-metodológica do Materialismo Histórico Dialético, a autora concluiu que a experiência formativa despertou um movimento embrionário de concepção crítica, que pode levar as egressas à passagem do lumpemproletariado ao proletariado, constituir uma consciência de classe, que contribui para a transformação social.

O Quadro 3 demonstra indicadores sobre outra temática recorrente em sete pesquisas identificadas em âmbito de Mestrado e em uma de Doutorado. Tais investigações associaram gestão educacional/escolar e gênero: a trajetória de profissionais do sexo masculino na docência e gestão da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

No capítulo “A Educação no Brasil e a carreira docente: dimensões históricas sobre a inserção de homens e de mulheres”, demonstrou-se que a feminização da profissão docente no Ensino Primário e secundário, foi observada desde as primeiras décadas do século XX no Brasil (YANNOULAS, 1992, 2011; DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1998; LOURO, 2004, VIANNA, 2002, 2013).

As pesquisas de Mestrado e de Doutorado analisadas corroboram a continuidade do processo de feminização das etapas iniciais da Educação Básica

(Educação infantil e Ensino Fundamental anos iniciais) nas primeiras décadas do século XXI. Contudo, problematizam, por meio dos estudos de gênero, a necessidade de se repensar a representação da docência como profissão feminina nessas etapas, bem como as concepções de masculinidades e feminilidades vigentes norteadoras do ser e o fazer docente.

Clemerson Ramos (2020) investigou a percepção de 54 professores do sexo masculino que atuaram na Educação Infantil na rede municipal de Goiânia – GO, Waldinei Ferreira (2017) ouviu vinte professores que atuaram na rede municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte – MG e Josué Aguiar Júnior (2017) dialogou com 24 professores que atuavam em berçários da rede municipal de São Paulo – SP. Além deles, os pesquisadores, do mesmo modo, ouviram a equipe gestora, os pais e algumas professoras. Os três estudos demonstraram vivências de preconceitos, de discriminação e de estranhamento; concepções de masculinidade associadas à violência e distanciadas das concepções de cuidado e de Educação; questionamentos da comunidade escolar em torno das masculinidades dos professores; questionamentos acerca das suas práticas pedagógicas e da competência técnica para atuar; enfim, os profissionais foram vistos como se estivessem fora do lugar. Os estudos argumentaram a favor de debates e da formação continuada sobre relações de gênero e de sexualidade para a equipe gestora das escolas, para o corpo docente, para os pais e para os demais profissionais da própria rede de ensino.

Michelle Mendonça (2016), ao analisar o impacto da presença de gestores e professores do sexo masculino na rede municipal de Educação Infantil em São Paulo, problematiza a presença e atuação de homens, em um espaço majoritariamente feminino, o que torna possível o debate e a ruptura dos discursos e práticas sexistas na escola; o rompimento com a organização do trabalho baseada no gênero dos profissionais; e a oferta de referências de socialização primária e secundária, diferentes das que as profissionais mulheres possuem.

Entre as sete temáticas categorizadas, a temática “Mulheres e homens na função de gestão educacional/escolar – acesso, permanência e práticas de gestão”, foi identificada em pesquisas e se aproxima da proposta investigativa desta Tese (QUADRO 3).

Mariana Monteiro (2019) pesquisou, no Doutorado, as trajetórias de homens e de mulheres na gestão escolar e educacional da rede municipal de Educação Infantil de Campinas – SP. A pesquisadora empreendeu observações em seis escolas, entrevistou

quinze diretores (oito homens e sete mulheres) e recolheu dados empíricos do Censo Escolar/INEP/MEC e da rede municipal de Campinas acerca da docência e da gestão na Educação, principalmente, da Educação Infantil. Para ingressar nos cargos de especialistas internos à escola (vice-direção, direção das escolas e orientação pedagógica) e nos cargos de atuação externos à escola, no âmbito municipal de Campinas (coordenação pedagógica e supervisão educacional), os candidatos deveriam ser graduados em Pedagogia ou Mestres ou Doutores em Educação, terem experiência na docência e/ou gestão na Educação e serem aprovados em concurso público específico para a função de especialistas.

O provimento aos cargos de gestão mostrou-se um instrumento promotor de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres na rede municipal de Campinas. Entretanto, houve diferenças nas trajetórias de homens e de mulheres na carreira, indicando desigualdades de gênero. Mariana Monteiro (2019) demonstra que, em 2018, havia 2,3% de homens na Pré-escola e 2,7% de homens na Creche na rede municipal de Campinas, enquanto 15,1% dos homens ocuparam a função de Vice-direção; 17,8% de Direção educacional/escolar; e 28% a função de Supervisão educacional, topo da carreira no município de Campinas. As mulheres predominaram no exercício da docência, em torno de 97%; nas funções especializadas de Orientação pedagógica (92,6%); e, na Coordenação pedagógica em âmbito municipal (92,3%), atividades associadas ao cuidar/educar. A pesquisa não observou diferenças salariais para a mesma função, no entanto, os homens ingressaram na carreira docente com menos idade, ascenderam às funções de gestão rapidamente e ocuparam os cargos com maior prestígio social, mais poder e maiores salários (o salário médio do professor da Educação Infantil em Campinas foi R\$ 5.560,02 e o de Supervisor educacional foi R\$ 8.186,83).

Diferenças de gênero foram observadas pela pesquisadora nas entrevistas realizadas com os (as) quinze diretores (as). A maior parte delas ingressou com mais idade na carreira e teve experiência anterior na função de docência na Educação Infantil, enquanto os diretores ingressaram com menos idade na carreira, ocuparam funções de gestão por indicação política e/ou eleição na rede estadual de São Paulo. A maternidade e as atividades de cuidado realizadas no âmbito doméstico influenciaram a trajetória profissional de algumas diretoras, mas o mesmo não se delineou no relato dos diretores com a paternidade.

[...] O gênero também marcou uma distância ‘necessária’, seja das crianças, seja do cotidiano, seja das profissionais – em especial para sujeitos do sexo masculino. O receio de tornar-se alvo de acusações de assédio sexual leva à construção de tal distância, a partir de noções de masculinidade associadas à violência e distanciadas de noções de cuidado e Educação (MONTEIRO, 2019, p. 193).

Ivana Oliveira (2019) realizou um estudo qualitativo sobre o trabalho de três diretoras e três diretores escolares da rede municipal da cidade de São Paulo, a partir da perspectiva de gênero, considerando o contexto das reformas educacionais, particularmente as políticas de avaliação padronizada e o estabelecimento de metas para as escolas. A pesquisadora pretendia compreender gênero no âmbito da atribuição de significados nas atividades de direção, mas as entrevistas revelaram desigualdades de gênero na atuação de diretoras e diretores. As mulheres sinalizaram dificuldades de equilibrar as dimensões relacionais com o cargo hierárquico que ocupam e os(as) participantes reconhecem noções e comportamentos machistas que vinculam atividades de liderança à figura masculina. A possibilidade inicial de investigar se as

[...] políticas gerencialistas provocariam um processo de masculinização da escola, no qual valores associados à significação masculina, como competência e objetividade, estariam substituindo uma cultura feminizada das escolas de Educação básica, é um debate que demanda novas investigações (OLIVEIRA, 2019, p. 111).

Vanisse Corrêa (2010) analisou as relações de poder e de gênero presentes no acesso à gestão escolar (Direção e Vice-direção) da Rede Municipal de Ensino de Curitiba e constatou a presença do fenômeno do teto de vidro (*Glass Ceiling*) no resultado das eleições de 2008 para essas funções. A pesquisadora explica que o conceito do teto de vidro surgiu nos Estados Unidos da América na década de 1980, para descrever as barreiras sutis, invisíveis, que impedem determinados grupos sociais, incluindo as mulheres, de ascender a cargos de mando, com maior projeção social e maiores remunerações, nos ambientes de trabalho. Essas barreiras podem ser perceptíveis pela análise de brincadeiras e pelos comentários preconceituosos, pelas políticas administrativas e pela disposição do espaço físico que favorecem os homens brancos (grupo social dominante), sem levar em conta as necessidades femininas.

A análise dos microdados do SAEB (2007), dos resultados das eleições de 2008 e dos questionários aplicados aos profissionais da rede municipal de Curitiba concluiu que, apesar de as mulheres serem maioria na direção das escolas, proporcionalmente há maior número de homens em cargos de Direção e de Vice-direção

comparando com o número de professores inseridos na carreira municipal. O estudo concluiu que o fenômeno do teto de vidro se manifestou nas eleições de 2008, Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

[...] pois quando há um homem concorrendo contra uma mulher, o coletivo acredita que ela fica, automaticamente, em desvantagem. A recíproca também é verdadeira: quando concorre em parceria com os homens, acredita-se que a mulher leva mais vantagem nas eleições (CORRÊA, 2010, p. 88).

Identificaram-se trabalhos de Mestrado e de Doutorado com interface entre a História da Educação e a História das Mulheres, que tematizaram a trajetória de professoras na gestão educacional e escolar brasileira no final do século XIX e durante o século XX, mulheres que romperam com a divisão sexual e racial do trabalho presentes em sua época.

Maria Cláudia Nascimento (2017) analisou a atuação de cinco professoras/diretoras (Francisca Nolasco Fernandes, Crisan Siminéa, Ezilda Elita do Nascimento, Teresinha Pessoa Rocha e Maria Arisneide de Moraes) que dirigiram e lecionaram no Instituto de Educação Presidente Kennedy em Natal, Rio Grande do Norte, entre 1952 e 1975, escola destinada à formação de professores. A pesquisa de Mestrado evidenciou, a partir por meio da análise de documentos que, a partir de 1952, as cinco professoras inauguraram um novo quadro de gestão, predominantemente feminino, na referida instituição de formação de professores.

Jamilly Nicolete (2016), na sua tese de Doutorado em Educação, estudou a trajetória de Mary Parker Dascomb (1842-1917), primeira missionária da missão presbiteriana no Brasil — educadora, gestora, solteira — que, a partir da segunda metade do século XIX até o início do século XX, dedicou-se ao projeto educacional das Escolas Americanas no Brasil. A pesquisadora demonstrou que Mary Dascomb rompeu com o destino feminino de mulher esposa e mãe, para dedicar-se à Educação como professora, como pesquisadora e como gestora, contribuindo para a História da Educação protestante no Brasil.

Sônia Oliveira (2010) analisou a atuação de duas mulheres na gestão de uma escola confessional, entre os anos de 1960 a 2010, situada no Rio Grande do Sul. A autora explica que as mulheres religiosas administraram as Escolas da Sociedade Educação e Caridade seguindo os preceitos educacionais e de gênero preconizados pela Igreja Católica e pela ordem religiosa a que pertenciam, além de demonstrar que as mulheres

estavam à frente da gestão de escolas confessionais femininas.

Janaína Guerra (2011) investigou as representações construídas a respeito da docência e da professora primária, em Sabará - MG, a partir dos processos de produção, de circulação, de utilização e de consolidação da memória da Mestra Ritinha, cujo nome se encontra registrado em lugares públicos da cidade. Rita Cassiana Martins Pereira (1875-1934) era afrodescendente e se destacou na sociedade sabarense como professora e como diretora do primeiro grupo escolar de Sabará e o terceiro do Estado de Minas Gerais, até os anos 1930, cujas contribuições para a Educação ainda circulam pela sociedade sabarense.

Finalizando as temáticas categorizadas no Quadro 3, duas pesquisas de Mestrado evidenciaram como as relações sociais de sexo vigentes em determinado contexto social, cultural e histórico destinaram homens e mulheres a processos educacionais e ocupações diferentes, nesse caso, na Educação e no Mercado técnico profissional.

Jucélia Abel (2012) investigou a presença das primeiras alunas que ingressaram no início da década de 1970 nos cursos da Escola Técnica SATC - Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão, no Estado de Santa Catarina, destinada à formação de alunos do sexo masculino para a indústria de extração do carvão mineral. Por outro lado, Danielle Freitas (2011) estudou a Escola Profissional Feminina de Curitiba (1917-1974) destinada a atender o público feminino na aprendizagem de artes aplicadas ao trabalho até o ano de 1974, quando permitiu a inclusão de meninos, o que provocou significativas transformações institucionais.

#### **4.2.2 Abordagens teórico-metodológicas das pesquisas de Mestrado e de Doutorado em Educação**

Nesta seção, buscou identificar, nas pesquisas de Mestrado e de Doutorado em Educação (2010-2021), as principais perspectivas teórico-metodológicas que nortearam os pesquisadores na leitura de seus objetos de pesquisa, especialmente, quanto à categoria gênero. Não se pretendeu desenvolver uma meta-análise das pesquisas em Educação, tal como propõem as “pesquisas que investigam as pesquisas” – novo campo de estudo denominado de “investigações epistemológicas” ou “pesquisa epistemológica da pesquisa” que analisa tanto os aspectos internos (lógico-gnosiológicos, metodológicos e ontológicos) quanto externos (histórico-sociais) da pesquisa produzida no âmbito da

Educação (SILVA; SÁNCHEZ GAMBOA, 2014).

Augusto Triviños (1992) elucida que as principais tendências teórico-metodológicas que norteavam as pesquisas científicas brasileiras na área da Educação, na década de 1980, eram o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico dialético. Além desses, nos últimos anos, observam-se outras propostas teóricas e metodológicas na pesquisa em Educação intituladas de pós-modernas (MARTINS, 2016). José Luís Sanfelice (2003) problematiza que a teorização, o método e os procedimentos metodológicos que as pesquisas educacionais em uma perspectiva pós-moderna utilizam, propiciam reflexões sobre se o pensamento pós-moderno seria uma emergente epistemologia, um arcabouço teórico-metodológico ou se estão indicando uma falta de rigor teórico-metodológico.

As 60 pesquisas de Mestrado e de Doutorado analisadas associaram a categoria analítica gênero a outras temáticas educacionais como formação de professores, currículo, práticas pedagógicas, trabalho docente, gestão educacional/escolar, políticas públicas educacionais, direitos humanos, violência, sexualidade, etnia/raça, entre outras, que possuem corpo teórico consolidado ao longo do tempo em diferentes perspectivas teórico-metodológicas e políticas. Os pesquisadores tendem a utilizar uma perspectiva teórico-metodológica para uma temática educacional e outra perspectiva para gênero.

Ana Luiza Pereira (2018) fundamentou sua pesquisa de Mestrado na abordagem fenomenológica (Dulce Mara Critelli, *Heloisa Szymanski e Luciana Szymanski*) e nos estudos feministas (Donna Haraway, Joan Scott e Guacira Louro) para investigar as concepções de gênero e de sexualidade de professoras e da equipe gestora de uma escola municipal de São Paulo, além de realizar encontros de formação continuada na temática.

Aline Medeiros (2019) fundamentou sua pesquisa de Doutorado no Programa Mulheres Mil, no Materialismo Histórico Dialético citando Karl Marx, Antônio Gramsci, István Mészáros, Paulo Freire e Demerval Saviani que, a partir dos clássicos, consolidaram a Pedagogia Histórico-Crítico ou Pedagogia Dialética no Brasil; e com os estudos de gênero, nomeadamente na área da Sociologia, para compreender a feminização da pobreza e a inserção das mulheres no mercado de trabalho, citando autoras como Helena Hirata, Cristina Bruschini, Maria Rosa Lombardi, Maria Salete Novelino, Guacira Louro, entre outras.

Alan Isaac Caballero (2020), em pesquisa de Mestrado, utilizou a abordagem do Ciclo de Políticas elaborada por Stephen Ball e colaboradores e as contribuições do

feminismo pós-estruturalista (Paul Beatriz Preciado, Donna Haraway, Judith Butler, Joan Scott e Guacira Louro) para compreender como as políticas curriculares são implementadas pelas(os) gestoras(es) para a criação de currículos de gênero nos contextos escolares da rede municipal de ensino de Campinas.

As pesquisas de Mestrado e de Doutorado investigadas foram produzidas entre o período de 2010 a 2021. Identificam-se, no *corpus*, algumas tendências teórico-metodológicas nos estudos de gênero em Educação. Uma das tendências é a adoção, com mais frequência, da perspectiva pós-estruturalista para problematizar gênero e sexualidade no ambiente escolar, englobando os Estudos Culturais<sup>55</sup>, os Estudos Feministas<sup>56</sup> e os Estudos *Queer*<sup>57</sup>. Para a leitura de gênero e sexualidade os autores mais citados foram Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler e a pesquisadora brasileira Guacira Louro. Com a adoção dessa perspectiva, demonstraram a presença ainda dominante do padrão binário de sexo-gênero-sexualidade (homem/mulher; masculino/feminino; heterossexual/homossexual) nas relações sociais mais amplas, como na escola. Mas, igualmente, visualizaram a resistência e a transgressão dos sujeitos, individuais e coletivos, às normas vigentes; e a tentativa de construção de práticas educacionais menos hierárquicas e classificatórias.

Outra tendência identificada foi a presença de estudos interseccionais que

---

55 Os Estudos Culturais - EC são compreendidos como um movimento teórico-político que emergiu em países europeus, asiáticos e latino-americanos, a partir de 1950, pós-Segunda Guerra Mundial. Marisa Costa, Rosa Silveira e Luís Sommer (2016, p. 37) esclarecem que “[...] os EC configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular”; configuram-se como uma área inter/trans e até antidisciplinar, em que diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade. No Brasil, os autores explicam que a interface entre os EC e a Educação tem possibilitado a extensão das noções de Educação, Pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação, incluindo as de gênero.

56 Os Estudos Feministas, ver-se-á no próximo capítulo, também podem ser compreendidos como um movimento teórico e político que emerge com a inserção do grupo social das mulheres nas Universidades e que tomam como objeto de estudo o próprio grupo social das mulheres em diversos contextos.

57 *Queer*, na língua inglesa, assume significados de estranho, duvidoso, excêntrico, extraordinário, entre outros. Comumente era utilizado de forma pejorativa para designar homens e mulheres homossexuais. Guacira Louro (2001) contextualiza que, a partir dos anos de 1990, o termo foi assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais para caracterizar sua perspectiva política e teórica de oposição e de contestação à normalização, principalmente a heteronormatividade compulsória da sociedade. “[...] 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. 550). A autora esclarece que a Teoria *Queer* pode ser vinculada a pensadores ocidentais contemporâneos que, ao longo do século XX, problematizaram as concepções clássicas de sujeito, de identidade, de agência, de identificação como Freud, Lacan, Althusser, Foucault, Derrida e, nos últimos anos, Judith Butler.

problematizam a articulação de múltiplas opressões (raça, classe, gênero, território, geração, deficiência, entre outros) na construção de identidades, na definição do lugar e status dos diferentes sujeitos nas sociedades a que pertencem. Para ilustrar, Luciane Bello (2017) abordou, em sua pesquisa de Doutorado, o processo de construção da identidade e as possibilidades de resiliência de oito mulheres negras que atuaram como professoras, orientadora educacional, diretora, atriz, cantora, artesã e técnica de enfermagem em diferentes espaços no Estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa evidenciou o protagonismo das mulheres negras, as capacidades e potencialidades demonstradas nos seus ambientes de trabalho, o que promove a valorização dos saberes do povo e da mulher negra, ao mesmo tempo em que fortaleceram suas identidades étnico-raciais e de gênero.

Heloísa Buarque Hollanda (2018) situa a interseccionalidade e o “lugar de fala” como um campo de disputa no movimento feminista desde a década de 1980, com contribuições do movimento feminista negro norte-americano, incluindo as pensadoras Cherie Moraga, Gloria Anzaldúa, Angela Davis, Audre Lorde, Patrícia Hill Collins e Kimberlé Crenshaw. O crédito da formalização teórica e conceitual de interseccionalidade é dado a Kimberlé Crenshaw em 1987. Como ativista, advogada e acadêmica, cunhou o campo de estudos chamado de “Teoria Crítica da Raça”, ao abordar direitos civis e legislação constitucional, denunciando várias formas de exclusões interseccionais, relativas às mulheres negras, aos deficientes, aos imigrantes, aos indígenas e outras discriminações. O conceito de interseccionalidade no pensamento de Crenshaw seria um instrumento jurídico que permitiria olhar para as múltiplas exclusões, articuladamente, e fazer justiça de forma mais criteriosa e legítima (BUARQUE HOLLANDA, 2018). Por outro lado, Cidinha da Silva e Stephanie Ribeiro (2018) sublinham as obras de pensadoras brasileiras, feministas e negras como Lélia Gonzalez, Virgínia Bicudo, Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Jurema Werneck e Djamila Ribeiro que problematizaram e ainda problematizam a opressão tripla (raça, gênero e classe), múltipla ou multifacetada das mulheres negras no Brasil, mesmo antes da instituição do termo interseccional.

Marília Carvalho (2020) analisa um segmento crescente de pesquisas educacionais brasileiras com abordagens interseccionais. A autora cita pesquisas de sua autoria e de outros(as) pesquisadores(as) que relacionaram as diferenças de desempenho escolar entre meninos e meninas, considerando também as desigualdades econômicas e raciais; a estruturação do trabalho docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir das concepções e relações de gênero, de classe e de raça presentes na sociedade

brasileira, em um contexto histórico específico; a associação da indisciplina escolar com certos tipos de masculinidade; a relação dos modelos de gestão escolar em voga (gerencialismo) com os modelos de masculinidades e de feminilidades vigentes; além de levantar temas e problemas de pesquisa na área da Educação que podem ser investigados em uma perspectiva interseccional de gênero, de classe e de raça. Todavia, a autora teceu críticas às pesquisas educacionais interseccionais que focalizaram as experiências e identidades individuais (dimensão subjetiva) dos participantes, desconsiderando as dimensões simbólicas e institucionais. Partindo da proposta conceitual de gênero de Sandra Harding e da proposta de interseccionalidade da pesquisadora Patrícia Hill Collins, Carvalho (2020) lembra a necessidade de articular as diferentes dimensões – simbólicas, institucionais e subjetivas – na compreensão das temáticas educacionais associadas às relações de gênero, de classe e de raça<sup>58</sup>.

Outra tendência teórico-metodológica constatada nas pesquisas educacionais analisadas é a utilização de perspectivas sociológicas nos estudos sobre a trajetória profissional de homens e de mulheres no trabalho docente e na gestão educacional/escolar. Alguns trabalhos como os de Mariana Monteiro (2019), Ivana Oliveira (2019) e Aline Medeiros (2019) referenciam os estudos de Danièle Kergoat, Helena Hirata, Elizabeth Souza-Lobo, Cristina Bruschini, Maria Rosa Lombardi sobre as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho, bem como outros pesquisadores que discutem gênero e trabalho docente como Sílvia Yannoulas, Claudia Vianna, Marília Carvalho, Michael Apple, Fúlvia Rosemberg, entre outros.

Quanto aos procedimentos metodológicos, foram recorrentes as pesquisas empíricas de natureza qualitativa e de cunho etnográfico, estudos de casos, incluindo uma ou duas escolas e um pequeno número de participantes. Os pesquisadores se valeram de técnicas de recolhimento de dados como as observações, os questionários e, principalmente, as entrevistas semiestruturadas; e, para análise dos dados, foi citada, com mais frequência, a técnica da análise de conteúdo. As pesquisas de Mariana Monteiro (2019) e Vanisse Corrêa (2010) incorporaram dados empíricos de natureza quantitativa para responder seus objetivos, em específicos os microdados das pesquisas do INEP/MEC, como o Censo Escolar e o SAEB.

---

58 Sobre a imbricação de opressões, este estudo baseou-se no conceito de consubstancialidade proposto por feministas materialistas francófonas para a compreensão da divisão social, sexual e racial do trabalho, que será detalhado no próximo capítulo.

### 4.2.3 Gênero e a autoria das pesquisas de Mestrado e de Doutorado em Educação que versam sobre gênero e gestão educacional/escolar (2010-2021)

O Decreto n.º 8.727 de 28 de abril de 2016, sancionado pela então Presidenta Dilma Rousseff, reconhece a identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional e dispõe sobre o uso do nome social – “[...] designação pela qual a pessoa travesti ou transexual se identifica e é socialmente reconhecida (Art. 1º., Inciso I)”. Mediante o requerimento da pessoa interessada, a tratativa e os documentos oficiais, os registros dos sistemas de informação, de cadastros, de programas, de serviços, de fichas, de formulários, de prontuários e congêneres dos órgãos e das entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional deverão conter o campo “nome social” em destaque, acompanhado do nome civil (Art. 3º. e 4º., BRASIL, 2016).

A partir desse Decreto, pressupõe-se a utilização do nome social nas publicações científicas dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* divulgados pelo IBICT e pela CAPES. Entretanto, não foi observado o registro do nome social seguido do nome civil nas publicações das dissertações e teses que versam sobre gênero e gestão educacional/escolar, a partir de 2016.

O nome civil dos mestrandos e doutorandos permitiu inferir o gênero (masculino/feminino) dos pesquisadores. A Tabela 4, ilustra que 42 (70%) deles são do gênero feminino e 18 (30%) são do gênero masculino. Entre os pesquisadores do Doutorado, a proporção de mulheres pesquisadoras é maior (80%) que entre os pesquisadores do Mestrado, onde elas somam 67% (30).

**Tabela 4** Número de autores das pesquisas sobre gestão escolar e gênero por sexo, Brasil, 2010-2021.

	Autores das Dissertações			Autores das Teses			Total
	Total	Masculino	Feminino	Total	Masculino	Feminino	
<b>Total</b>	45	15	30	15	3	12	60

Fonte: Elaboração desta pesquisadora, BDTD, out. 2021.

Esses dados demonstram o interesse das mulheres pela temática de gênero,

talvez pelo seu próprio lugar de fala<sup>59</sup>, o que suscita problematizar a posição e o status do grupo social das mulheres nas relações de gênero estabelecidas nos espaços escolares. Igualmente, observa-se o lugar de fala de pesquisadores homens que investigaram as trajetórias profissionais de docentes homens nos anos iniciais da Educação Básica, além dos temas da heterossexualidade compulsória, LGBTfobia e Transfobia. O fato de as mulheres serem majoritárias nas pesquisas educacionais que versam sobre gênero não permite inferir que também sejam majoritárias nas pesquisas do campo da gestão educacional/escolar como da Educação em geral, o que requer novos estudos.

#### **4.3 GÊNERO E GESTÃO EDUCACIONAL/ESCOLAR NA REVISTA BRASILEIRA DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (2010-2021)**

Por meio da plataforma de busca avançada do *Google Scholar*, foram recolhidos artigos na RBPAE, entre o período cronológico de 2010 a 2021, que contêm, em qualquer parte do artigo, os descritores gestor ou diretor, escola e gênero. Inicialmente, foram selecionados 112 artigos. A escolha desse período baseou-se na pontuação de qualidade emitida pela CAPES (A2), ser editado e mantido por uma associação de profissionais da área de políticas e gestão da Educação, ser amplamente referenciado na área desde o ano de 1983.

A leitura dos resumos e/ou do conteúdo dos artigos sinalizou a recolha de publicações que mencionavam a palavra gênero, como sinônimo de sexo biológico, para caracterizarem o perfil dos participantes das pesquisas, no entanto, não a tomaram como categoria analítica. Observaram-se textos que mencionaram a existência de desigualdades de gênero no contexto educacional brasileiro, mas sem torná-la objeto de estudo. Houve também a recolha de textos que versaram sobre a gestão das políticas de alimentação

---

59 O eixo discursivo da luta dos feminismos das diferenças, que emerge a partir dos anos 1980, é o “lugar de fala”, que objetiva o fim da mediação, “[...] de modo a garantir a autorrepresentação discursiva e a busca por protagonismo e voz por parte do sujeito historicamente discriminado pelos dispositivos de fala” (BUARQUE HOLLANDA, 2018, p. 246). Heloisa Buarque Hollanda contextualiza que a origem do lugar de fala é imprecisa. Talvez venha de dois artigos seminais: “Pode o subalterno falar? ”, 1985, do norte americano Gayatri Spivak, que discute a questão do silêncio e da subalternização dos sujeitos em nações colonizadas; e *The problem of speaking for others* (O problema de falar pelos outros) de Linda Alcoff, 1991, que coloca em pauta as dificuldades políticas que as práticas do lugar de fala podem trazer para os estudos e análises sobre as desigualdades sociais e o engajamento político. No Brasil, as feministas Djamila Ribeiro, Roseane Borges e Helena Vieira se destacam nessa temática, segundo a autora.

escolar, políticas de alfabetização, metodologias de ensino que citavam os termos gêneros alimentícios, gêneros literários, entre outros.

Por conseguinte, foram escolhidos sete artigos apresentados no Quadro 4, publicados entre 2011 e 2020.

<b>Título artigo</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano de publicação</b>
Gestão da Educação com justiça social. Que gestão dos injustiçados?	Miguel Gonzalez Arroyo	2020
A função de diretor de escola pública no estado do Acre e sua política de formação e remuneração.	Lúcia de Fátima Melo e Mário Roberto Machado Torres	2017
Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal.	Maria Custódia Jorge Rocha e Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo	2015
Dimensões da desigualdade educacional no Brasil.	Gabriela Thomazinho Clementino Sampaio e Romualdo Luiz Portela de Oliveira	2015
Dirigentes municipais de Educação no Brasil: regulação intermediária do sistema educacional.	Marisa Ribeiro Teixeira Duarte e Maurício Estevam Cardoso	2014
Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas.	Nilma Lino Gomes	2011
Políticas educacionais, igualdade e diferenças.	Miguel Gonzalez Arroyo	2011

**Quadro 4** Artigos publicados na RBP AE que associaram gênero e gestão educacional/escolar (2010-2021).

Fonte: Elaboração desta pesquisadora, RBP AE, out. 2021.

Lúcia Melo e Mário Torres (2017) utilizam o termo gênero como sinônimo de sexo biológico para descrever o perfil dos gestores das escolas estaduais do Acre. Os pesquisadores investigaram o perfil dos dirigentes a partir dos registros na Secretaria Estadual de Educação e aplicação de um questionário para uma amostra de nove diretores(as). No Estado, podem candidatar-se à direção das escolas, os professores ou os servidores não-docentes com formação em nível superior na área de administração pública, administração escolar ou processos escolares. A forma de provimento é mista, havendo seleção por exame de certificação e, posteriormente, eleição pelo voto direto da comunidade escolar. A pesquisa revelou o seguinte perfil dos dirigentes na rede estadual: 64,6% são mulheres e 35,4% homens; a faixa etária mais frequente foi de 43 a 52 anos (74,4%); possuem experiência de quatro a doze anos na função de direção de escola; 42,2% são pedagogos e 57,8% são formados em outras licenciaturas; 70,8% dos(as) diretores(as) possuem especialização; os salários variaram de 2.300,00 a 6.200,00 reais, conforme o número de alunos matriculados na escola e o nível de formação dos dirigentes

(MELO; TORRES, 2017).

Marisa Duarte e Maurício Cardoso (2014) analisaram relatos de quatro homens e quatro mulheres que atuaram como Dirigentes Municipais de Educação (DME) em municípios brasileiros de médio e de grande porte, com o objetivo de explorar a intersecção entre a atividade política de administrar e os processos de regulação dos sistemas educacionais locais. Apesar de os pesquisadores não aprofundarem a temática sob as relações de gênero, os dados revelaram que as trajetórias socioprofissionais dos homens e das mulheres, que ocuparam a função de DME, indicaram lógicas de ação diferenciadas. As entrevistas com DME homens enfatizaram a importância das atividades gerenciais na área da Educação; secundarizaram a importância de uma formação pedagógica (ressaltaram a experiência/escolarização em Ciências Sociais aplicadas como Administração privada, financeira e/ou contábil); e destacaram a atuação prévia junto ao chefe do Poder Executivo como critério de assunção à função. As DME entrevistadas, mulheres com idade média em torno de 47 anos, sem filhos ou com filhos maiores (acima de 18 anos), destacaram a relevância de trajetórias decorrentes da formação como pedagogas; lógicas de ação pautadas na defesa de conhecimentos e valores provenientes dessa formação; e justificaram sua assunção ao cargo pelas atividades sociais desenvolvidas junto à comunidade.

Maria Custódia Rocha e Tânia Brabo (2015) discutiram a natureza androcêntrica da investigação e a masculinização da gestão escolar em Portugal. Primeiramente, as autoras demonstraram que, ao longo do tempo, houve uma construção generizada<sup>60</sup> da gestão: as teorias organizacionais foram desenvolvidas por homens, desde as primeiras teorias como a de Frederick Taylor, Jules Fayol, Chester Barnard, Herbert Simon e Max Weber, seguido das teorias das Relações Humanas, as teorias funcionalistas, as teorias sistêmicas e contingenciais, como também o predomínio de pensadores no campo da Teoria Crítica; as teorias organizacionais também produziram e reproduziram diferenças distintivas de gênero (masculino/feminino) ao associarem gestão à racionalidade técnica, à objetividade, à eficiência, características historicamente qualificadoras do masculino, ao mesmo tempo que subjetividade e irracionalidade foram

---

60 Maria Custódia Rocha e Tânia Brabo (2015, p. 393) fazem opção pelo neologismo generizada(s), generizado(s), como tradução do termo anglo-saxônico “*genderized*”, em função do “[...] facto de este neologismo constituir, em si, um particípio verbal simultaneamente ativo e causativo que implica fundamentalmente a ideia de que algo/alguém provoca e/ou é causa de ações e contextos que resultam e/ou se manifestam marcados por concepções (muitas vezes estereotipadas) no que às relações de gênero diz respeito”.

qualificadoras do feminino. As

[...] concepções sobre gestão escolar estão intimamente associadas à ‘dureza’ do núcleo ‘masculino’ desse contexto, em que se tende a associar gestão ou administração “a um determinado tipo de masculinidade - a do heterossexual, branco, racional e tecnicamente capaz” e “dotado de poder” (ROCHA; BRABO, 2015, p. 394).

Maria Custódia Rocha e Tânia Brabo (2015) citam pesquisas de outros autores e de sua autoria que confirmam a masculinização da gestão escolar em Portugal ao longo do tempo, inclusive no período da gestão democrática. Os estudos estatísticos destacaram “[...] a elevada taxa de masculinização existente entre os diretores executivos, não só em termos absolutos, mas tendo em conta a distribuição do corpo docente pelos dois gêneros” (ROCHA; BRABO, 2015, p. 398). Por outro lado, as autoras alertam para a eminência de uma nova gestão generizada advinda dos novos modelos gerencialistas – “gestão da diversidade” e da “gestão estratégica” – que buscam incluir estrategicamente mais mulheres em cargos de gestão escolar de topo, o que estaria em consonância com “[...] a ideologia da racionalização da emoção em favor da produtividade organizacional e em correspondência com a defesa dos deveres das mulheres para o desenvolvimento econômico sustentável” (ROCHA; BRABO, 2015, p. 402).

Gabriela Sampaio e Romualdo Portela (2016) examinaram três dimensões da desigualdade educacional — de acesso aos diferentes níveis educacionais, de tratamento e de desempenho. As três dimensões partem de concepções de igualdade educacional: todos devem ter a matrícula e a frequência à escola garantida nos diferentes níveis educacionais (acesso); as condições da oferta do ensino devem ser iguais para todos (tratamento); e deve haver equidade no aprendizado, os alunos de todos os grupos devem ter a mesma probabilidade de sucesso educacional e de bom desempenho. Os autores discutiram cada uma das dimensões de desigualdades, separadamente, quanto à concepção de igualdade associada, os indicadores utilizados para medi-la e quanto às políticas públicas que visam a reduzi-la no contexto educacional brasileiro. Assim, demonstraram que a desigualdade educacional é um

[...] fenômeno complexo, que se desloca por suas diferentes dimensões e pelos níveis de ensino. Muitas vezes, ao resolver uma dimensão em um nível ou etapa de escolarização, revela-se uma nova desigualdade” (SAMPAIO; OLIVEIRA, 2016, p. 526).

Apesar de os autores não discutirem a temática sob a categoria analítica de

gênero, citaram estudos que interseccionaram o assunto à classe social e etnia/raça.

Nilma Gomes (2011) avalia que a Educação foi uma forte bandeira nas ações e lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e XXI no Brasil. O trabalho conjunto do Movimento Negro, dos Estudos étnico-raciais na Pós-Graduação e a inserção, paulatina, de representantes da comunidade negra nas instâncias governamentais culminou na criação de políticas educacionais, programas e projetos para a diversidade étnico-racial, principalmente, a partir dos anos 2000.

[...] Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à Educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação (GOMES, 2011, p. 115).

A referida autora (2011) menciona a Lei n.º 10.639/2003<sup>61</sup>, o Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 que, além de regulamentar e instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também requalificaram o direito à Educação, ao incluir nesse o direito à diferença. Após a Lei e as Diretrizes, observou-se a implementação de várias práticas pedagógicas nas escolas, voltadas para a diversidade étnico-racial; e as pesquisas educacionais têm demonstrado que instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de maneira mais democrática e participativa tendem a desenvolver trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a Educação das relações étnico-raciais”, ao contrário das formas autoritárias de gestão (GOMES, 2011, p. 119).

Os artigos anteriores provocam reflexões sobre os desafios que os diversos agentes envolvidos na gestão educacional e escolar devem vivenciar diante da necessidade premente de promover a igualdade de direitos, nesse caso a Educação, nas diferenças construídas desiguais – como a de classe social, etnia/raça, gênero, entre outras. Os textos de Miguel Arroyo (2011, 2020) sinalizam um caminho. O autor se guia pela hipótese de que as formas de pensar os coletivos desiguais têm marcado as formas

---

61 A Lei n.º 10.639/2003 alterou a LDBEN/96 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, que também foi alterada pela Lei 11.645/2008 que incorporou a história e a cultura dos povos indígenas.

de pensar as políticas, o Estado, o sistema escolar e até as formas de pensarem dos formuladores, os gestores e os analistas de políticas. Logo,

[...]dar centralidade a uma gestão com justiça social exige formar docentes, educadores, gestores que entendam os educandos não apenas como desiguais a administrar políticas de igualdade pela Educação. Dar centralidade a administrar vítimas de injustiças sociais é mais radical e mais exigente do que incluir os desiguais. Exige-se uma formação que dê centralidade a entender que injustiças sociais produzem os educandos como vítimas. Entender que injustas estruturas sociais, econômicas, políticas, culturais e até escolares os produzem como injustiçados. Como os padrões sociais, raciais, de gênero, classe os produzem como vítimas. Entender as violências políticas que vêm do Estado, da própria Justiça, das forças da ordem. (ARROYO, 2020, p. 778)

Além de a equipe escolar formar-se criticamente acerca da produção dos coletivos desiguais, Arroyo (2011, 2020) sugere a adoção de um currículo que permita aos educandos injustiçados o conhecimento da sua própria vivência injusta. O autor conclui que a Gestão dos injustiçados com justiça social, é uma opção política e ética radical da gestão da Educação e da formação de gestores-educadores.

#### **4.4 OS ESTUDOS DE GÊNERO NO BRASIL E NA EDUCAÇÃO: UM DIÁLOGO EM CONSTRUÇÃO**

Os estudos científicos do campo educacional, em específico, da gestão educacional/escolar, demonstram que Gênero é um conceito polissêmico e dinâmico tanto no contexto linguístico como no dos Estudos de Gênero. Os usos mais frequentes do verbete foram: gêneros alimentícios, gêneros literários, gênero masculino/feminino, relações de gênero, identidade de gênero, transgênero e diversidade de gênero.

Os Estudos de Gênero se destacam no Brasil, a partir da década de 1980, no processo de democratização do País, na conjunção dos Movimentos Sociais feministas<sup>62</sup> e dos Estudos Feministas, inspirados por duas correntes de pensamento, a norte-americana e a francesa. A revisão da literatura ratificou que os estudos da historiadora norte-americana Joan Scott propondo uma definição de gênero (*gender*) e sua utilização

---

62 No Brasil, a publicação do livro “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” da educadora Nísia Floresta, em Recife, em 1832, tem sido considerada um dos marcos do feminismo. Ver-se-á no próximo capítulo que a transformação dos movimentos feministas e dos estudos feministas ao longo dos anos culminou na existência de vários feminismos.

como categoria de análise da realidade social foi, e continua sendo, amplamente citado nos estudos brasileiros, como também os estudos da filósofa estadunidense pós-estruturalista Judith Butler; os estudos interseccionais de pensadoras feministas negras, incluindo a filósofa Angela Davis, a socióloga Patrícia Hill Collins, entre outras; e pensadoras marxistas como Nancy Fraser e Sílvia Federici foram incluídos, atualmente, nos debates brasileiros.

Pensadoras feministas brasileiras exiladas na Europa<sup>63</sup> durante o período da Ditadura Civil Militar ou que optaram pelos estudos nesse continente foram influenciadas por pensadoras feministas de origem francófona. Além das problematizações teóricas de Simone de Beauvoir sobre a condição social das mulheres, outras pensadoras ligadas ao movimento social feminista de esquerda — *Mouvement Libération des Femmes* e ao Feminismo Materialista<sup>64</sup> – incluindo Christine Delphy, Colette Guillaumin, Nicole-Claude Mattieu, Monique Wittig, Paola Tabet, Danièle Kergoat, Jules Falquet, entre outras, influenciaram e influenciam pensadoras brasileiras com suas teorizações sobre sexo social, patriarcado, relações sociais de sexo, sexagem, divisão sexual do trabalho, entre outros conceitos (ABREU, 2018; CISNE; GURGEL, 2014), principalmente nas discussões de trabalho e gênero, na qual esta Tese se insere.

Christine Delphy (2009) explica que as pesquisadoras francófonas preferem o termo *rappports sociaux de sexe* em detrimento do termo gênero:

[...] as sociólogas feministas criaram termos como ‘relações sociais de sexo’, que são unicamente franceses e intraduzíveis em outra língua. Esse termo, agora o mais utilizado em Sociologia, foi inicialmente concebido como uma alternativa a patriarcado, julgado insatisfatório, e mais tarde ao termo gênero (DELPHY, 2009, p. 177).

Maria Lygia Moraes (2013) pontua a dificuldade semântica na utilização do termo gênero na Língua Portuguesa e na Francesa, o que exige uma definição constante do que seja gênero:

---

63 O livro “Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade”, 2018, organizado por Heloisa Buarque de Hollanda, dedica uma sessão às memórias das veteranas feministas brasileiras: Bila Sorj, Sueli Carneiro, Jacqueline Pitanguy, Malu Heilborn, Schuma Schumacher, Maria Betânia Ávila e Branca Moreira Alves.

64 Maira Luísa Abreu (2018) explica que o Feminismo Materialista é considerado uma das correntes feministas mais importantes na França. Surgiu no seio do *Mouvement Libération des Femmes* nos anos 1960/1970, inicialmente chamado de feminismo revolucionário, depois feminismo radical e, atualmente, feminismo materialista. As pesquisadoras feministas materialistas foram influenciadas por teorias psicanalíticas e marxistas e apresentam, em comum, o pensamento antinaturalista e materialista.

[...] enquanto que, em inglês, *gender* é um substantivo que designa exatamente a condição física e/ou social do masculino e do feminino, a palavra gênero, em português, é um substantivo masculino que designa uma classe que se divide em outras, que são chamadas espécies. [...] a mesma dificuldade ocorre com a língua francesa, daí a utilização da expressão *rappports sociaux de sexe* ao invés de *genre*” (MORAES, 2013 p. 101).

Outra influência no campo dos estudos de gênero no Brasil são os trabalhos da cientista social australiana Raewyn (Robert) Connell sobre masculinidade hegemônica, conceito proposto nos anos 1980 e amplamente pesquisado em nível internacional (CONNEL; MESSERSCHMIDT, 2013). Observa-se que suas teorizações contribuíram para pensar a subordinação do feminino ao masculino e, principalmente, a pluralidade das masculinidades e a hierarquia entre as masculinidades, que, por extensão, provoca a reflexão sobre as feminilidades. Marília Carvalho (2011) afirma que as teorizações de Connell são notórias para a compreensão das masculinidades no campo educacional, que foram referenciadas com frequência nas pesquisas apresentadas no GT de Sociologia da Educação da ANPED, entre 1999 a 2009. Tendência também observada nas dissertações e teses (QUADRO 3) que investigaram a presença dos homens na docência e na gestão da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para Heloisa Buarque Hollanda (2020), Andrea Moraes e Patrícia Farias (2018) as novas gerações de teóricas do feminismo e dos estudos de gênero brasileiras e latino-americanas, têm-se distanciado dos discursos pós-estruturalistas, que foram importantes para as teorias feministas dos anos 1980 em diante, e estão construindo perspectivas mais locais, menos eurocêntricas e mais interseccionais. Além dos estudos interseccionais, mencionado na seção anterior, incluem-se nessas novas perspectivas os estudos decoloniais<sup>65</sup> feministas e de gênero. São estudos que buscam desconstruir e reconstruir o confronto pré e pós-colonial, recuperar epistemologias silenciadas dos povos originários, dos povos racializados e escravizados, dos grupos sociais periféricos e camponeses; são estudos que questionam o sistema dominante patriarcal, capitalista, neocolonial, heteronormativo, racista e ambiental (BUARQUE HOLLANDA, 2020).

---

65 Novas gerações de feministas acadêmicas latino-americanas questionam o feminismo branco norte-americano e europeu num movimento chamado “giro decolonial” cunhado pelo filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres nos anos 1990, situa Andrea Moraes e Patrícia Farias (2018). Nas décadas de 1970/80, os estudos pós-coloniais já questionavam a construção do colonizado, mas o discurso do colonizador ainda era a base. Com o giro decolonial a pauta é “[...] descolonizar a epistemologia latino-americana e seus cânones, em grande parte de origem ocidental, formulando novas *epistemologias do sul*, necessariamente pluriversais. O pensamento decolonial propõe ainda um novo paradigma, que leva em consideração não apenas a geopolítica, mas também a corpo-política, isto é, a situação geo-histórica e corporalizada que articula a produção de conhecimento” (MORAES; FARIAS, 2018, p. 235).

As teorizações da argentina María Lugones, da mexicana Glória Anzaldúa, da brasileira Lélia Gonzales com a categoria da Amefricanidade têm sido referenciadas como inaugurais entre os estudos feministas e de gênero latino-americanos decoloniais.

Afinal que é gênero, diante da diversidade de autores que o discutem, da sua abrangência global, da diversidade de temas que são problematizados sob seu manto e diante das diferentes perspectivas teórico-metodológicas e políticas que embasam os estudos de gênero? Ao psicólogo e sexologista John Money é creditada a expressão papel de gênero (*gender role*) em 1955 e a diferença conceitual entre sexo e gênero é atribuída ao psicanalista e psiquiatra norte-americano Robert Stoller, em 1968. Esses estudos consideravam sexo como a natureza biológica da espécie humana e gênero como a natureza cultural dos papéis feminino e masculino. A apropriação de gênero ou sexo social como construção social e cultural das diferenças sexuais perpassadas por relações de poder, como um elemento estruturante das sociedades humanas e tomado como categoria de análise da realidade social, repercutiu globalmente legitimando o trabalho das intelectuais feministas nos anos 1980 e serviu para designar, naquele momento histórico, os estudos sobre as mulheres, as relações sociais entre os sexos, a construção das identidades subjetivas de homens e de mulheres, a construção e a vivência das sexualidades (SCOTT, 1990; GUEDES, 1995; MATHIEU, 2009; CARVALHO, 2011, 2020; MORAES, 2013; RAGO, 2013).

Como bem discute Maria Lygia Moraes (2000, 2013), os estudos de gênero não são apenas sinônimos de mulheres:

[...] A área que chamamos de “estudos de gênero” foi antecedida historicamente pelos “estudos sobre a mulher”, comprovando a passagem gradativa do movimento social para a esfera acadêmica. Os “estudos sobre a mulher” dominaram nos anos em que a militância feminista estava nas ruas, ao passo que os “estudos de gênero” denotam a entrada na academia de uma certa “perspectiva de análise”. Não se trata mais de denunciar a opressão da mulher, mas de entender, teoricamente, a dimensão sexista de nosso conhecimento e os riscos das generalizações. Atualmente, temos menos estudos sobre a mulher e mais estudos de gênero que podem se referir aos homens – ou ao “gênero masculino” – como bem revelam os trabalhos sobre “masculinidades e paternidades” (MORAES, 2000, p. 95).

Nesse contexto, Maria Lygia faz um alerta, considerando que a definição de homem e mulher não é produto da sexualidade biológica, mas de relações sociais baseadas em distintas estruturas de poder. A categoria gênero, neste aspecto, ressalta a dimensão “flutuante” do ser homem e do ser mulher e, logo, torna-se necessário recorrer

a outras teorias para explicar a intersecção entre o ser biológico e o ser social (MORAES, 2013).

A autora ressalta que a categoria gênero pode ser incorporada ao marxismo, à psicanálise ou a outros arcabouços teóricos metodológicos que os pesquisadores venham optar. Contudo, a autora defende que, por ser uma categoria meramente descritiva, o gênero não sobrevive sem o sustentáculo de teorias sociais e/ou psicanalíticas (MORAES, 2000).

O que parece ser comum nas diversas concepções de gênero ou sexo social ou relações sociais de sexo e nas diferentes perspectivas analíticas, construídas ao longo do tempo, é a desnaturalização do modo de ser homem e mulher: as diferentes masculinidades e feminilidades são construções conectadas com o momento histórico, a cultura, a política, os sistemas econômicos, as relações de etnia/raça, os espaços geográficos, entre outros. Essas diferenças entre os sexos foram classificadas e hierarquizadas nos diferentes agrupamentos humanos na História, portanto, construídas desiguais, concedendo privilégios a uns em detrimento de outros. Associados aos movimentos sociais, os estudos de gênero exprimem uma dimensão política, buscam denunciar e romper com as opressões geradas pelo sistema sexo-gênero-sexualidade dominante em conjunto com outras relações sociais, propondo políticas públicas que diminuam as desigualdades sociais e novas maneiras de ser e estar nas sociedades.

A revisão da literatura confirmou que os estudos de gênero não se encerram nos movimentos e estudos feministas. Vimos que se tornou ponto de pauta da agenda de lutas políticas de vários movimentos sociais: dos movimentos LGBTQiA+, dos movimentos de esquerda, dos movimentos culturais, dos movimentos dos povos racializados, dos movimentos ambientais, dos movimentos pós-coloniais e decoloniais, dos movimentos dos homens<sup>66</sup>, igualmente dos movimentos de direita que se posicionam a favor do padrão sexo-gênero-sexualidade binário (homem/mulher cisgênero heterossexuais). Associados aos estudos acadêmicos, observou-se que as pautas identitárias, isoladas ou interseccionadas, tornaram-se temas de pesquisas científicas, que quais retroalimentaram e retroalimentam os movimentos sociais.

Como categoria analítica tem sido incorporada em pesquisas de vários campos do saber, o que pode ser observado pelo número de grupos de pesquisa brasileiros

---

66 Papo de Homem ilustra o movimento dos homens no Brasil: <https://papodehomem.com.br/nossa-visao>. O documentário “Silêncio dos Homens” produzido pelo grupo sinaliza suas pautas e práticas de formação - <https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE>.

que se dedicam ao tema e pelo aumento de periódicos científicos que publicam textos nesta temática. Para ilustrar o impacto dos estudos de gênero na produção científica brasileira, identificou-se no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq<sup>67</sup> que, no Censo de 2000, havia 213 linhas de pesquisa que incorporavam “gênero”, em 2010 havia 741 linhas de pesquisa incluindo a temática. No ano de 2016, havia 2.214 grupos de pesquisa cadastrados no DGP que incorporaram “gênero” em suas linhas de pesquisa. Não foi disponibilizado Censo de 2020.

O número de periódicos científicos que se propõem a publicar artigos científicos sobre a temática de gênero também é crescente. Nos anos 1990, foram criados os primeiros periódicos científicos dedicados ao tema: a Revista Estudos Feministas (1992) e Cadernos Pagu (1993). Nas avaliações da CAPES<sup>68</sup> do triênio 2010-2012, havia 76 registros de periódicos com a palavra gênero no seu título e no quadriênio 2013-2016 foram registrados 106 periódicos. Não estão disponíveis para consulta as avaliações do último quadriênio (2017-2020). Bila Sorj (2020) exemplifica que na Sociologia,

[...] é possível afirmar que os estudos de gênero operaram uma verdadeira revolução conceitual. Todos os temas caros à disciplina foram repensados, como trabalho, família, violência, política e outros, desafiando as categorias de análise fundamentais então em voga (SORJ, 2020, p. 235).

O Estado do Conhecimento, aqui construído, exige reafirmar alguns posicionamentos teórico-metodológicos quanto à abordagem da categoria gênero nesse trabalho. A palavra “sexo ou sexo anatômico ou sexo biológico” será utilizada para referir-se às diferenças biológicas (cromossomos, genitália, composição hormonal, entre outros) que caracterizam os homens, as mulheres e os intersexos<sup>69</sup>. Ver-se-á, nos próximos capítulos, que os dados do INEP/MEC utilizam a nomenclatura “sexo” para traçar o perfil dos estudantes e trabalhadores da Educação, e não inquirir a identidade de gênero nem a orientação afetivo-sexual.

A identidade de gênero diz respeito à maneira pela qual a pessoa se reconhece dentro dos padrões de gênero, que pode —ou não — corresponder ao sexo biológico

---

67 Fez-se busca textual nos Censos de 2000 e 2010 e busca rápida na base corrente por grupos - <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/numero-por-grupos>. Acesso em: 01 dez. 2021.

68 Informações coletadas no sítio da Plataforma Sucupira - <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsultaGeralPeriodicos.jsf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

69 “Intersexuais são pessoas que nascem com genitália e/ou características sexuais secundárias que fogem aos padrões socialmente determinados para os sexos masculino ou feminino” (BRASIL, 2018, p. 11).

(BRASIL, 2018). Entre as várias expressões de gênero destaca-se a *cisgênero* (a pessoa se identifica com o gênero igual ao sexo de nascimento, tal como mulher/feminino e homem/masculino), a *transgênero* (a pessoa se identifica com um gênero diferente do sexo de nascimento – mulher trans e homem trans), a expressão *agênero* (a pessoa não se identifica ou não se sente pertencente a nenhum gênero) e *andróginos* (referem-se às pessoas que se identificam com características físicas e comportamentais de ambos os sexos). A orientação afetiva sexual diz respeito a como as pessoas sentem e vivenciam a sexualidade, sendo exemplo a vivência heterossexual, homossexual, bissexual, assexual, entre outras (BRASIL, 2018). As questões atinentes à identidade de gênero e à orientação afetiva sexual não estão no escopo deste trabalho, uma vez que as pesquisas do INEP/MEC não permitiram investigá-las.

Para investigar o quanto as relações sociais de sexo (gênero) mediaram as trajetórias profissionais do grupo social dos homens e das mulheres na carreira docente, em específico na gestão escolar, baseou-se nos estudos feministas e de gênero em uma perspectiva marxista. Compreende-se gênero tal como propõe Danièle Kergoat (2009), as sociedades em diferentes tempos e espaços se organizam em grupos sociais de sexo, homens e mulheres, cujos modos de ser são construções históricas, sociais, culturais, econômicas, perpassadas por relações de poder que conferem ao masculino privilégios.

No próximo capítulo, serão apresentadas as aproximações entre a perspectiva Materialista Histórico Dialética e os Estudos feministas, demarcando os conceitos de gênero, de classe e de raça que sustentam a leitura da imbricação de relações sociais nos percursos de homens e de mulheres à gestão escolar no Brasil.

## **5 DIVISÃO SOCIAL, SEXUAL E RACIAL DO TRABALHO: APROXIMAÇÕES ENTRE MARXISMO E FEMINISMO**

A presente pesquisa discute os percursos de homens e de mulheres à função de direção nas escolas da Educação Básica no Brasil, mediados pelas relações de gênero, de classe e de raça. A sustentação dessa premissa requer compreensão na totalidade das relações sociais de classe, de raça e de gênero vigentes na sociedade brasileira, que, em hipótese, continuam (re)produzindo o lugar e o status dos diferentes homens e das diferentes mulheres no acesso à formação educacional e sua inserção na profissão docente.

A função de gestão escolar está inserida em outras totalidades: a configuração do mercado de trabalho na área educacional no Brasil e as atividades profissionais que envolvem a carreira docente – o ensino, a pesquisa e a gestão. Nesse contexto, a organização e o funcionamento da Educação no Brasil, da Educação Básica à Educação Superior, geram diversos postos de trabalho, incluindo as funções de ensino, de pesquisa e de gestão, que são ocupados por profissionais, conforme seu gênero, sua classe e sua raça, demarcando trajetórias profissionais diferentes.

Nesse contexto, este capítulo objetiva demarcar o arcabouço teórico-metodológico que sustenta a compreensão da totalidade trabalho, em específico do trabalho docente, com suas mediações e contradições de classe, gênero e raça.

### **5.1 DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO À DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO**

No capítulo “Gestão educacional/escolar e estudos de gênero nas pesquisas educacionais” observou-se que o termo Gênero foi apropriado pelos movimentos e pelos estudos feministas a partir dos anos de 1980 e serviu para evidenciar e legitimar, naquele momento histórico, os estudos sobre a condição social das mulheres, as diferenças entre os sexos construídas desiguais e as reivindicações do grupo social das mulheres pela igualdade de direitos. Observou-se, na construção do Estado do Conhecimento, que os estudos de gênero em interface com os estudos educacionais problematizam tanto a condição social do grupo dos homens quanto das mulheres na realidade material em que se inserem. Não obstante, a História das mulheres, dos movimentos das mulheres e dos estudos feministas evidenciam a persistência das desigualdades entre os sexos no século

XXI, contribuindo para manter “a questão feminina” como pauta dos movimentos sociais e dos estudos acadêmicos. A partir dessa unidade dialética teoria-prática, movimentos sociais, estudos acadêmicos que marxismo e feminismo se aproximam, o que contribui para se pensar a divisão social, sexual e racial do trabalho, em específico, no trabalho docente.

Zuleika Alambert (1986) evidencia que as diferenças entre os sexos inquietavam homens e mulheres desde o período histórico da Antiguidade na Europa, transcorrendo pela Idade Média, Modernidade e na Contemporaneidade em outros países do ocidente. A autora historiciza opiniões e ideias de pensadores que defenderam a inferioridade das mulheres, influenciando na construção de uma imagem feminina que justificaria seu lugar de segunda categoria na sociedade, citando Platão e Aristóteles na Antiguidade, Santo Tomás de Aquino na Idade Média e, na Modernidade, pensadores como Rousseau, Kant, Schopenhauer e Nietzsche, entre outros.

Alambert (1986) buscou ressaltar homens e mulheres ocidentais que ergueram suas vozes contra a inferioridade social da mulher e, por isso, conquistaram um lugar mais ou menos destacado na História da luta por sua libertação, considerados precursores do feminismo ou das feministas. Na Antiguidade, a autora destaca a poetisa grega Safo, nascida na ilha de Lesbos; na Idade Média, a escritora Christine de Pisan e Martin Le Franc, na Europa. A partir dos séculos XVI e XVII, o tema da mulher continuou nos debates intelectuais e políticos do ocidente, destacando-se diversas escritoras que se dedicaram ao tema, entre elas Marie de Gournay com o “Tratado de Igualdade dos Homens e Mulheres” em 1620. Essas oposições em relação à inferioridade das mulheres foi apenas uma ação de elites: “[...] nenhuma mulher do povo teve meios de fazer ouvir sua voz. Por isso mesmo essa ação resumia-se num discurso”, apesar dos progressos que essas discussões propiciaram para a emergência de uma consciência da opressão feminina (ALAMBERT, 1986, p. 08).

A Revolução Norte-Americana (1776) e, principalmente, a Revolução Francesa (1789-1799), impulsionadas pelos ideais iluministas de liberdade e de igualdade de direitos, são consideradas marcantes na História das sociedades ocidentais, porque inauguraram um processo de universalização dos direitos sociais e das liberdades individuais, a partir da publicação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Os movimentos revolucionários, burgueses tiveram a participação das camadas populares e das mulheres, sendo considerados, por pensadoras feministas, como marcos históricos no nascimento do movimento feminista clássico, com a construção de uma

consciência de classe e a luta pela igualdade de direitos. A publicação da “Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã” de Olympe de Gouges, em 1791, e a publicação do livro “Defesa dos Direitos da Mulher” de Mary Wollstonecraft, em 1792, marcam esse momento histórico (ALAMBERT, 1986; FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009; DUARTE, 2019).

No Brasil, essa influência ainda é observada na publicação do primeiro livro da educadora Nísia Floresta<sup>70</sup>, “Direitos das mulheres e injustiça dos homens” de 1832, considerado o texto fundante do feminismo clássico brasileiro, por tratar-se do direito das mulheres à instrução e ao trabalho. Nísia se inspirou no livro de Mary Wollstonecraft, nos escritos de Poulain de la Barre, de Sophie e na declaração de Olympe de Gouges, que adaptou o texto à realidade do Brasil e das brasileiras (SCHUMAHER, 2006; DUARTE, 2019).

No século XIX, com a consolidação do capitalismo, as mulheres entraram em massa na produção industrial, junto com seus filhos, como mão de obra barata e, nesse contexto, o movimento da classe operária e o movimento das mulheres se aproximam, explica Zuleika Alambert (1986). Socialistas utópicos como Saint-Simon e Charles Fourier se pronunciaram pela emancipação da mulher. Flora Tristan, com seus escritos e militância, associou a luta pela emancipação da mulher ao movimento operário. Entretanto foram Karl Marx, Frederich Engels e August Bebel (discípulo dos dois criadores do socialismo científico) que,

[...] a partir da análise das relações de produção do sistema capitalista, conceberam a condição da mulher a partir das relações de exploração da sociedade de classes. Em síntese, assimilaram a escravidão da mulher ao surgimento da propriedade privada dos meios de produção” (ALAMBERT, 1986, p. 13).

Posteriormente, Lênin, Clara Zétkin e Alexandra Kollontai prosseguiram, desenvolvendo as ideias básicas dos clássicos marxistas sobre a questão da mulher, até a emergência dos estudos feministas nas décadas de 1960/1970, com a concepção de patriarcado.

Ao analisar a obra de Marx e de Engels, Zuleika Alambert (1986) afirma que os pensadores não se ocuparam com a opressão específica da mulher na sociedade nem

---

70 Mais informações ver Projeto Memórias (2006) sobre Nísia Floresta produzido pelo grupo REDEH – Rede de Desenvolvimento Humano sob coordenação de Schuma Schumaheer: <http://www.redeh.org.br/nisia-floresta-o-resgate-da-historia-fortalecendo-nossa-identidade/>.

com condições de sua libertação. A questão feminina aparece como questão social, incluída na luta de classes, cuja libertação ocorreria no processo de emancipação humana com a superação do modo de produção capitalista.

[...] A questão emergia de vez em quando, de modo secundário, durante o estudo de outros temas como, por exemplo, a análise da divisão social do trabalho, a crítica à família burguesa, o exame do processo da produção e do trabalho etc.” (ALAMBERT, 1986, p. 15)

Essa questão é tratada em escritos de Marx e de Engels, especialmente na obra “A origem da Família, da Propriedade privada e do Estado”. Mas por que Marx e Engels não se dedicaram à opressão das mulheres? Por dois motivos, explica Alambert (1986): não foi objetivo da obra dos pensadores, apesar de em vários textos pontuarem a exploração das mulheres e das crianças pelo capital; e a questão feminina ainda não estava nas discussões mundiais, tal como ocorreu no século XX.

Analisando os marcos históricos do marxismo e do feminismo na segunda metade do século XIX, observa-se que se foram desenvolvendo paralelamente, aproximando-se e distanciando-se, seja nos movimentos da classe trabalhadora e nos estudos acadêmicos. Assim como se observa a existência de vários marxismos a partir dos clássicos (Marx e Engels), concebe-se feminismos no plural.

Constância Duarte (2019, p. 14) compreende o feminismo em sentido mais amplo, “[...] como todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, por iniciativa individual ou de grupo”.

Dominique Fougeyrollas-Schwebel (2009) afirma que o feminismo, como movimento coletivo de luta de mulheres, manifestou-se na segunda metade do século XIX, uma vez que a reivindicação política de igualdade de direitos só pôde emergir em relação a uma conceituação de direitos humanos universais e nas teorias dos direitos da pessoa, cujas primeiras formulações se derivaram das revoluções norte-americana e francesa.

Na América do Norte e na Europa, historiadores e feministas distinguiram, durante muito tempo, dois momentos ou duas ondas<sup>71</sup> históricas dos movimentos

---

71 São assim chamados porque “[...] conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente), se avolumam em direção ao clímax – o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar” (DUARTE, 2019, p. 14).

feministas (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009). A primeira transcorreu na segunda metade do século XIX e no começo do século XX, frequentemente apresentada em torno das reivindicações da igualdade de direitos entre homens e mulheres e pelo direito do voto feminino. A segunda, qualificada de “neofeminismo”, abrange a metade dos anos 1960 e começo dos anos 1970 e foi demarcada pelas discussões em torno do patriarcado; pela requisição do lugar de fala – as mulheres negam aos homens o direito de falar por elas – que se acentua com os estudos feministas; pelas discussões identitárias que dividem o movimento em função do temor da criação de novas formas de dominação entre homossexuais e heterossexuais, burguesas e proletárias, mães e não mães, entre mulheres brancas e negras, principalmente nos Estados Unidos; e pela internacionalização do movimento (FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, 2009).

Stephanie Ribeiro (2018) enfatiza que não existe uma Mulher, existem Mulheres, logo não existe feminismo, existem feminismos<sup>72</sup>:

[...] caso isso não fique explícito, nós, negras, e todas as outras mulheres socialmente marcadas por opressões (indígenas, asiáticas, deficientes, trans) seremos engolidas e colocadas como coadjuvantes em uma luta que sempre pretendeu, pelo menos em seus discursos, emancipar todas as mulheres (RIBEIRO, 2018, p. 263).

O movimento feminista emergiu no Brasil, influenciado pelo modelo de organização e de pautas dos movimentos europeu e norte-americano, desenvolvendo conforme suas especificidades no bojo de uma nação colonizada. Observou-se, na literatura, que pesquisadoras feministas balizaram os momentos históricos (as ondas) do feminismo no Brasil, tomando como referência os movimentos dos países do norte global (DUARTE, 2019; BUARQUE HOLLANDA, 2018, 2019, 2020). Entretanto, a explosão de epistemologias teórico-metodológicas e de políticas que assinalam o movimento feminista, a partir dos anos 1970, incluindo os estudos decoloniais, tem suscitado, nas pesquisas e nos movimentos de mulheres, o questionamento das classificações em ondas, as pautas e, por vezes, a autoapresentação como feminista, denominando esses movimentos iniciais de movimento feminista clássico ou histórico, de caráter universal, branco, burguês/liberal, europeu e norte-americano. Com isso, provoca-se as pesquisadoras e as ativistas a demarcarem de quais cosmologias, de quais mulheres, de

---

72 No livro “Explosão feminista: arte, cultura e universidade” organizado por Heloisa Buarque Hollanda (2018), pode-se conhecer essa multiplicidade de feminismos: feminismo negro, feminismo asiático, feminismo indígena, transfeminismo, feminismo lésbico, feminismo radical, feminismo protestante.

qual feminismo e de quais epistemologias se está falando.

Nesse contexto, a conquista das mulheres pelo direito à Educação, pauta dos movimentos femininos brasileiros desde o século XIX, e o constante acesso das mulheres à pesquisa, em diferentes áreas do conhecimento, associados à sua participação em diversos movimentos sociais tem permitido identificar e publicizar ações individuais e coletivas das diferentes mulheres – europeias, africanas, indígenas, da cidade e do campo, de estratos sociais elevados e da classe trabalhadora, imigrantes e migrantes, mães, lésbicas, bissexuais, trans — que contribuíram para a construção da História do Brasil, da história das mulheres e de seus movimentos<sup>73</sup>. Dessa forma, repensar a História do feminismo brasileiro, nestas primeiras décadas do século XXI, envolve refletir a concepção de feminino para as diferentes mulheres, quais opressões vivenciaram, o quanto se conscientizaram de suas opressões, quando e como empreenderam esforços individuais e coletivos para sua superação<sup>74</sup>.

Historicizar as diferentes organizações femininas e suas pautas reivindicatórias não é objetivo desta seção. Contudo, Educação, trabalho e gestão, categorias centrais nessa Tese, são pautas recorrentes nos movimentos feministas e operários, conseqüentemente, temas de pesquisa nos estudos feministas e marxistas e na sua interface com os estudos de gênero, que serão discutidos nas próximas seções.

Maria Lygia Quartim de Moraes (2000) contextualiza que, até os anos de 1970, o marxismo e a psicanálise foram arcabouços teórico-metodológicos que sustentavam os estudos feministas e, posteriormente, os estudos de gênero. A partir dessa década, além da explosão de feminismos com suas pautas identitárias, do mesmo modo ocorreu uma explosão de epistemologias – estudos culturais, estudos *queer*, estudos interseccionais, estudos decoloniais, entre outros (BUARQUE HOLLANDA, 2018, 2019, 2020).

Observa-se, na literatura, que a aproximação entre marxismo e feminismo continua em pleno debate, seja com a revisão da questão feminina nos textos marxianos e nos textos marxistas; seja para escrever a História das mulheres na luta operária; seja

---

73 No livro “Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000”, Mary Del Priori (2020) por meio de suas pesquisas e de outros pesquisadores ilustra a contribuição das diferentes mulheres ao longo da História brasileira. Nessa temática, destacam-se os estudos de outras historiadoras brasileiras: Zuleika Alambert, Margareth Rago, Raquel Soihet, entre outras.

74 Esse movimento que protagoniza o lugar de fala das diversas mulheres é observado no livro “Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais” (2020), organizado pela Heloisa Buarque de Hollanda.

para atualizar conceptualizações marxistas nas conjunturas atuais. Tal movimento presente nas mídias brasileiras que se dedicam à teoria marxista, tais como a Editora Boitempo<sup>75</sup> e o Coletivo Marxismo<sup>76</sup> que lançam livros, periódicos, dossiês e promovem cursos e debates, sobretudo no mês de março, por ocasião do dia Internacional da Mulher.

Maria Lygia Quartim de Moraes, considerada veterana nos estudos brasileiros sobre essa temática, sintetiza a aproximação entre gênero, feminismo e marxismo. Considerando que o sexo biológico é sobredeterminado pelos valores e atributos que a cultura lhe confere, a categoria gênero se presta ao uso tanto das feministas marxistas como de qualquer pesquisador interessado nas consequências sociais da assimetria sexual. A perspectiva feminista destaca a dimensão da opressão universal sobre as mulheres (patriarcado) e busca, nas estruturas objetivas, as marcas inequívocas da desigualdade entre homens e mulheres.

O marxismo, por sua vez, constitui o arcabouço teórico que ajuda a entender a natureza íntima do capitalismo — a lógica de seu desenvolvimento que determina a proletarianização da maior parte da humanidade — e a sua superação.

[...] Que existe uma ‘questão da mulher’ não há dúvidas: os homens ainda concentram o poder econômico e político na maior parte do mundo e as mulheres persistem sendo as grandes responsáveis pela família e pelo ‘cuidar’ – dos filhos, da casa e, cada vez mais, das finanças da família (MORAES, 2000, p. 97).

Lívia Moraes e Arelys Esquenazi (2020) acreditam que a integração entre feminismo e marxismo ocorre tanto no plano teórico, político quanto no prático, sendo

[...] uma arma fundamental na luta revolucionária não só contra a ascensão da extrema direita ultraliberal e conservadora no mundo, com expressões bem evidentes no Brasil; mas mesmo para a construção coletiva e consciente de uma sociedade por ruptura, oposição e superação à lógica do capital (MORAES; ESQUENAZI, 2020, p. 98).

Para as autoras, o feminismo marxista, ao longo da sua movimentação, internacional e nacional, traz contribuições tanto para os estudos feministas quanto para os marxismos, permite uma visão ampla e integradora da realidade. O feminismo marxista parte do arcabouço teórico-metodológico da tradição marxista — Marx, Engels, Bebel, Lenin, entre outros marxistas contemporâneos — no sentido de desnaturalizar a opressão

75 Exemplo de eventos com a temática feminista organizados pela Editora Boitempo: <https://www.boitempoeditorial.com.br/eventos>. Acesso em: 20 jan. 2022.

76 Para informações: <https://marxismo21.org/o-feminismo-marxista/>. Acesso em: 20 jan. 2022.

da mulher, colocando-a dentro de um marco de análise, luta e transformação mais amplo.

Além desses resgates conceituais, feministas marxistas buscam a aplicação do método dialético, materialista e histórico em suas pesquisas, também adotam uma interpretação cada mais integrada das dimensões capitalismo, patriarcado e racismo; produção e reprodução; público e privado; macro e microsocial; exploração e opressão.

[...] Isso não só tem permitido avançar, desde uma perspectiva feminista, na crítica da Economia política; mas, ademais, retroalimentar e questionar interpretações dentro do próprio paradigma marxista, a partir dos aportes que esta síntese feminista tem produzido” (MORAES; ESQUENAZI, 2020, p. 91).

Dentro do próprio feminismo marxista, existe uma diversidade de autoras e de abordagens, ressaltam Moraes e Esquenazi (2020): há enfoques teóricos dualistas e unitários. O considerado dualista defende que a cada tipo de opressão/exploração corresponde um sistema autônomo, com regras e leis de funcionamento próprias — capitalismo, patriarcado, racismo — embora estreitamente inter-relacionados. O enfoque unitário parte da tese de que a opressão de gênero e a opressão racial são partes constitutivas, estruturantes e integradas às relações que determinam a essência do sistema capitalista, tendo por alicerce a divisão sócio-sexo-racial de trabalho.

Com proximidades, o feminismo marxista se nutre e apresenta coincidências com o feminismo socialista, que tem em Clara Zetkin e Alexandra Kollontai algumas de suas principais figuras fundacionais, afirmam Moraes e Esquenazi (2020). Ambos compartilham de uma postura antissistêmica, defendem que

[...] a realidade, tanto objetiva quanto subjetiva, vivenciada por mulheres e homens só pode ser transformada radicalmente a partir da construção coletiva e consciente de uma sociedade alternativa, essencialmente antipatriarcal, antirracista, anti-imperialista e anticapitalista (MORAES; ESQUENAZI, p. 92).

Lívia Moraes e Arelys Esquenazi (2020) reconhecem a existência de outras correntes feministas que são anticapitalistas, tais como o feminismo anarquista, o feminismo radical, o feminismo materialista e o feminismo decolonial, entretanto, não os reconhecem inclusos no espectro do feminismo marxista. Segundo as autoras, o marxismo aparece no debate que embasa tais vertentes, para atualizá-lo ou para contrapô-lo, diferindo, por vezes, no método ou nas concepções teóricas ou na postura política.

Este estudo transita entre os aportes teóricos de Marx e de Engels sobre trabalho, modo de produção capitalista, o lugar do feminino e da escravidão na divisão

social do trabalho. Ao mesmo tempo, apresenta, para o diálogo, as contribuições dos estudos feministas sobre o patriarcado e sobre o racismo e o quanto a imbricação dessas opressões promove a divisão social, sexual e racial no trabalho docente.

## **5.2 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO: CONTRIBUIÇÕES DE MARX E DE ENGELS SOBRE OS PROCESSOS DE SUBORDINAÇÃO DE CLASSE, DO FEMININO E DA ESCRAVIZAÇÃO HUMANA**

Rossandro Klinjey (2017) expõe que até os anos 1960, a família era muito claramente patriarcal, com o modelo pai orientado. Todavia, muitos motivos concorreram para a mudança desse modelo familiar:

[...] O primeiro passo foi que as mulheres precisaram sair do conforto do lar e de suas obrigações domésticas para trabalhar nas fábricas, pois os homens haviam partido em massa para a guerra. Quando eles retornaram para as casas, elas não quiseram voltar para os fogões. Ali, naquela situação, finalmente compreenderam que podiam ter autonomia e independência financeira [...] (KLINJEY, 2017, p. 13).

Esse excerto do livro “Help, me eduque” do psicólogo, escritor e palestrante Rossandro Klinjey (2017), ilustra narrativas que povoam a literatura e a realidade cotidiana brasileira de que as mulheres não trabalhavam, de que trabalho corresponde às atividades remuneradas exercidas por homens fora do lar, que promovem o sustento da família; tendem a associar a inserção das mulheres no trabalho com o processo de industrialização e com as grandes guerras mundiais do século XX. Narrativas que suscitam muitas indagações: que é trabalho? Que processos sustentam a crença de que as atividades de reprodução da vida, as atividades dos seres humanos escravizados e as atividades de subsistências não são trabalho? Por que determinadas atividades valem mais que outras, ou seja, possuem maior visibilidade, melhores condições de trabalho e maiores remunerações? As hierarquias de gênero, de classe e de raça estão presentes no trabalho docente? Pensar as relações de trabalho no contexto das relações capitalistas, racistas e patriarcais, permitem respostas.

Karl Marx e Friedrich Engels<sup>77</sup> fazem uma distinção entre trabalho e força de trabalho, que é importante para a compreensão das relações de trabalho no modo de

---

77 Não obstante Marx e Engels terem publicações em coautoria e separadamente, marxistas contemporâneos reconhecem que o conjunto da obra foi construído pelo constante diálogo entre os dois pensadores.

produção capitalista.

Consideram trabalho como toda atividade orientada a um fim, um processo pelo qual o ser humano, a partir de uma finalidade/objetivo e utilizando meios de trabalho (que podem ser suas capacidades físicas e intelectuais, outros seres vivos, instrumentos de trabalho), age sobre um objeto, sobre a natureza (objeto universal do trabalho humano) ou sobre as matérias-primas (elementos da natureza que já sofreram modificações mediadas pelo trabalho), transformando-os em valores de uso – produtos que podem ser utilizados para sua subsistência ou trocados. Ao transformar a natureza para sua própria sobrevivência, o ser humano transforma a si mesmo, a sua realidade material, o seu modo de viver e demarca as formações sociais ao longo do tempo.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural (*Naturmacht*). A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (MARX, O Capital, tomo I, 2017, p. 255).

[...] o processo de trabalho, como expusemos em seus momentos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso – apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais (MARX, 2017, p. 261).

Marx analisa a existência de incomensurável intervalo de tempo, separando o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho (modo de produção capitalista) daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva – trabalho para sua própria subsistência.

[...] Por força de trabalho ou capacidade de trabalho entendemos o conjunto das capacidades física e mentais que existem na corporeidade (*Leiblichkeit*), na personalidade viva de um homem e que ele põe em movimento sempre que produz valores de uso de qualquer tipo” (MARX, 2017, p. 242).

Para os autores, o que caracteriza esse modo de produzir a vida, denominado de capitalista, ordem social que emerge com o fim do modo de produção feudalista por volta do século XIV na Europa, são: a propriedade capitalista dos meios de produção; a divisão da sociedade entre os proprietários dos meios de produção (capitalistas) e os produtores — trabalhadores livres, expropriados dos seus meios de produção e de subsistência, levados a trocar sua força de trabalho por salários em um mercado de trabalho livre, e que diferem dos escravos e servos (considerados à época como meios de produção) e do trabalhador camponês, que trabalhava por conta própria; e a acumulação constante de mais valor (lucro) pelos capitalistas. A transformação do dinheiro, da mercadoria, dos meios de produção e da subsistência em capital só pode operar-se em determinadas circunstâncias:

[...] é preciso que duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias se defrontem e estabeleçam contato; de um lado, possuidores de dinheiro, meios de produção e meios de subsistência, que buscam valorizar a quantia de valor de que dispõem por meio da compra de força de trabalho alheia; de outro, trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, por conseguinte, vendedores de trabalho. Trabalhadores livres no duplo sentido de que nem integram diretamente os meios de produção, como os escravos, servos etc., nem lhes pertencem os meios de produção, como no caso, por exemplo, do camponês que trabalha por sua própria conta etc., mas estão, antes, livres e desvinculados desses meios de produção (MARX, 2017, p. 786).

Segundo Marx a natureza não produziu capitalistas de um lado e simples possuidores de suas próprias forças de trabalho de outro. Essa relação não é histórico-natural, tampouco uma relação social comum a todos os períodos históricos, mas “[...] é claramente o resultado de um desenvolvimento histórico anterior, o produto de muitas revoluções econômicas, da destruição de toda uma série de formas anteriores de produção social” (MARX, 2017, p. 244).

No capítulo “A acumulação primitiva”, na transição entre o feudalismo, o capitalismo mercantil e o capitalismo industrial na Europa, entre os séculos XIV e XVII, Marx analisou como os movimentos de expropriação e de exploração, perpetrados entre os seres humanos e dos homens com a natureza, criaram e reatualizaram o capital, por meio de: (a) expropriação da terra pertencente à população rural; (b) intervenção do Estado com legislações que legitimaram a grande massa de trabalhadores expropriados como trabalhadores assalariados e a legitimação da classe de capitalistas fundiários e industriais na exploração da força de trabalho; (c) processos de expropriação no sistema

de colonização nas Américas, na Ásia, na África, com o soterramento das populações nativas, escravização, saqueamento de matérias-primas, dívidas públicas, impostos, protecionismo, conflitos armados e guerras comerciais etc.; pelo roubo e escravidão de crianças; pela exploração das mulheres<sup>78</sup> etc. Como afirma Marx, o capital nasce escorrendo sangue e lama por todos os poros, da cabeça aos pés e está constantemente sendo atualizado:

[...] quem será expropriado, agora, não é mais o trabalhador que trabalha para si próprio, mas o capitalista que explora muitos trabalhadores. Essa expropriação se consuma por meio do jogo das leis imanentes da própria produção capitalista, por meio da centralização dos capitais. Cada capitalista liquida outros (MARX, 2017, p. 832).

As contribuições de Marx e de Engels demonstram a centralidade do trabalho para compreender a organização e o funcionamento das sociedades humanas e sua estruturação em classes sociais - construções humanas de caráter antagônico e complementar que expressam uma relação de superior/inferior, opressor/oprimido. Marx pretendia dedicar uma seção em sua obra para a conceituação de classe (O capital, tomo III, capítulo 52 – As classes), entretanto permaneceu inconcluso com apenas duas páginas. Nessa seção, Marx indaga: o que vem a ser uma classe? O que faz com que assalariados, capitalistas e proprietários da terra constituam as três classes sociais?

[...] A resposta se encontra, à primeira vista, na identidade entre rendimentos e fontes de rendimento. Trata-se de três grandes grupos sociais, cujas partes integrantes, os indivíduos que os formam, vivem respectivamente de salário, lucro e renda da terra, da valorização de sua força de trabalho, de seu capital e de sua propriedade fundiária (MARX, 2017, p. 948).

O mesmo raciocínio, continua Marx, serve para compreender a fragmentação infinita de interesses e das posições em que a divisão social do trabalho separa tanto os trabalhadores quanto os capitalistas e os proprietários fundiários.

Nessa tessitura inicial, Marx insere o fator econômico (rendimento e fontes de rendimento) como central na definição de classe, e ressalta os interesses em comum, a posição (status, hierarquia?) na divisão social do trabalho; reconhece, dessa forma, a existência de classes sociais. Diante dessa definição, caberiam outras indagações: O que

---

78 Silvia Federici na obra “Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva”, traduzido e publicado em 2017 no Brasil, faz uma releitura de Marx demonstrando como o corpo feminino foi transformado em instrumento para a reprodução do trabalho e para a expansão da força de trabalho nesse período histórico de transição do feudalismo para o capitalismo, além dos seus movimentos de resistência.

permite a dominação de uns sobre os outros? O modo de produzir e de reproduzir a vida, os impulsos e as paixões mais vis do homem, a ambição e a propriedade privada do excedente social (riquezas) indicam ser a resposta para os pensadores, ideias que foram sintetizadas por Engels no livro “A origem da Família, da Propriedade privada e do Estado”:

[...] A civilização realizou coisas de que a sociedade gentílica jamais seria capaz. Mas realizou-as pondo em movimento os impulsos e as paixões mais vis do homem e em detrimento de todas as suas melhores disposições. A ambição mais vulgar tem sido a força motriz da civilização, desde seus primeiros dias até o presente e a riqueza, a riqueza e sempre a riqueza, não da sociedade, mas desse vil indivíduo isolado, era seu objetivo determinante. [...] Como a base da civilização é a exploração de uma classe por outra, todo o seu desenvolvimento se opera numa constante contradição. Cada progresso na produção é ao mesmo tempo um retrocesso na condição da classe oprimida, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; qualquer nova libertação de uma classe é o novo elemento de opressão para a outra (ENGELS, s/d, p. 191).

Nessa publicação, editada inicialmente em 1884, Engels relaciona os conceitos de Economia política de Marx na obra “O capital” com os estudos de Morgan<sup>79</sup> sobre as sociedades primitivas, em específico, as tribos de Iroqueses na América do Norte. Para Marx e Engels, a produção e a reprodução da vida imediata são fatores determinantes para compreender as organizações sociais engendradas ao longo do tempo. A *produção* compreendida como a produção de meios de subsistência, de produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para isso. A *reprodução da vida* compreendida como a produção dos seres humanos, a reprodução da espécie.

[...] A ordem social em que vivem os homens de determinada época histórica e de determinado país está condicionada por esses dois tipos de produção: de um lado, pelo grau de desenvolvimento do trabalho e, de outro, pela família (ENGELS, s/d, p. 14).

Engels desenvolve o raciocínio materialista dialético de que, em cada momento histórico da humanidade (Estado Selvagem, Barbárie, Civilização), há um

---

<sup>79</sup> Cientista americano e historiador da sociedade primitiva, Lewis Henry Morgan (1818-1881). Engels dialogou com o autor a partir das publicações: *Systems of Consanguinity and Affinity* (1871) e *Ancient Society or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery Through Barbarism to Civilization* (1877). Entretanto, há discussões se Engels teve acesso e fez a leitura da obra original e completa de Morgan para a primeira publicação de “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado” ou se leu somente as anotações de Marx acerca da obra *Ancient Society* (ÁLVARES, 2019).

modo de produzir e de reproduzir a vida, gerando sucessivas divisões sociais do trabalho, conforme aumentava a população — inicialmente, o trabalho de homem/mulher, depois o pastoreio e a pecuária, a horticultura e a agricultura, as artes e os ofícios, o comércio e a indústria. Para cada época histórica, houve uma organização familiar correspondente (casamento por grupos, família consanguínea, família punaluana, família pré-monogâmica, família monogâmica) e uma estrutura social (*Gens*, Tribo, Fratria, Confederação, Estado-território). A produção de excedentes (as riquezas) e a sua destinação, se coletivo ou individual, tangenciou cada época histórica, demarcou as relações de subordinação. Alguns desses momentos são destacados neste estudo, para se compreender a origem das relações de subordinação para os autores.

Nas primeiras formações sociais humanas estruturadas pelos laços de parentesco, a *Gens* (círculo fechado de parentes consanguíneos por linha feminina que não podiam casar entre si) não havia dominação ou servidão, afirma Engels. Nelas ocorreu, naturalmente, a primeira forma de divisão social do trabalho, o trabalho de homens e de mulheres:

[...] o homem vai à guerra, à caça e à pesca, procura as matérias-primas para a alimentação e produz alimentos necessários para isso. A mulher cuida da casa, prepara a comida e confecciona as roupas: cozinha, fia e costura”, cada um confecciona e é proprietário dos seus instrumentos de trabalho (ENGELS, s/d, p. 173).

A Economia doméstica era comunista, as famílias produziam e usufruíam do excedente em comum. Homens e mulheres relacionavam-se sexualmente com liberdade e as famílias eram baseadas no direito materno — a descendência e o direito à herança contava por linha feminina<sup>80</sup>.

A divisão social do trabalho com a domesticação dos animais, o pastoreio e a criação de gado, as atividades de horticultura e agricultura, as artes e os ofícios domésticos permitiram produzir mais do que o necessário para a subsistência, continua Engels, ao mesmo tempo em que aumentou o trabalho diário. Logo, passou a ser conveniente conseguir mais força de trabalho, o que se conseguiu por meio da guerra — os prisioneiros foram transformados em escravos. “[...]Dessa primeira divisão social do

---

80 Gerda Lerner (2019) afirma que as principais explicações da subordinação feminina a partir do século XIX são de cunho econômico-marxista e maternalista, que objetivaram provar, melhorar ou refutar a obra de Engels. Temas como a divisão sexual do trabalho entre homens e mulheres, a liberdade nas relações sexuais, famílias matrilineares e patrilineares são problematizadas, na atualidade, com os estudos sobre as sociedades organizadas em caçadores-coletores.

trabalho, resultou a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados” (ENGELS, s/d, p. 175). O pensador afirma que essa cisão (explorador/explorado) permaneceu nas demais formações sociais, atingindo seu mais alto grau de desenvolvimento na civilização com o modo de produção capitalista. “[...] A escravidão é a primeira forma de exploração, própria do mundo antigo. Sucede-na a servidão na Idade Média e o trabalho assalariado nos tempos recentes” (ENGELS, s/d, p. 190).

Na primeira divisão social que se apresentou na organização gentílica, cabiam ao grupo social dos homens, as atividades externas ao lar: ir à guerra, à caça e à pesca, procurar as matérias-primas para a alimentação e produzir alimentos necessários para isso. Engels explica que, à medida que essas atividades se foram desenvolvendo e produzindo cada vez mais riquezas, conferiu-se aos homens uma posição mais importante que aquela da mulher na família e, por outro lado, faziam com que nele surgisse a ideia de valer-se dessa vantagem para modificar, em favor dos filhos<sup>81</sup>, a ordem tradicional da herança. Destarte, afirma Engels, o grupo social dos homens aboliu a instituição da descendência por linha feminina e o direito hereditário materno, substituindo-o pelo direito hereditário paterno e pela linha de descendência masculina. Ocorre aqui, para o autor, a subjugação do feminino pelo masculino:

[...] A derrocada do direito materno foi a derrocada do sexo feminino na história universal. O homem tomou posse também da direção da casa, ao passo que a mulher foi degradada, convertida em servidora, em escrava do prazer do homem e em mero instrumento de reprodução. Esse rebaixamento da condição da mulher, tal como aparece abertamente sobretudo entre os gregos dos tempos heroicos e mais ainda dos tempos clássicos, tem sido gradualmente retocado, dissimulado e, em alguns lugares, até revestido de formas suaves, mas de modo algum eliminado (ENGELS, s/d, p. 67).

A partir dessa subjugação, a família adquire outra configuração: a presença de certo número de indivíduos, livres e escravos; a presença do casal heterossexual; a exigência da monogamia feminina como forma de garantir a paternidade, em decorrência, a institucionalização do casamento monogâmico e da prostituição; o direito paterno e a supremacia masculina sobre todos os membros da família. Essa família patriarcal tornou-se a unidade econômica da sociedade consolidando a propriedade privada (ENGELS,

---

81 Como os filhos do casal eram herdeiros diretos da mãe e como o pai era de outra *gens*, quando esse falecia, tudo que ele produziu iria para os consanguíneos dele por linha materna (sua mãe, seus irmãos e irmãs), os filhos dele não herdava os bens, pois pertenciam à *gens* da mãe.

s/d).

Nessa conjuntura, Engels afirma que o trabalho doméstico da mulher perdia agora sua importância perante o trabalho produtivo do homem. O trabalho produtivo passou a ser tudo e o reprodutivo uma insignificante contribuição. No entanto, a emancipação da mulher (sua equiparação ao homem) “[...] só se tornará possível quando ela puder tomar parte em grande escala, em escala social, da produção e quando o trabalho doméstico só a ocupar em grau insignificante” (ENGELS, s/d, p. 176). Essa condição, continua o autor, aconteceria com a inserção formal das mulheres na indústria moderna e a transformação do trabalho doméstico privado em uma indústria pública.

Da antiga estruturação social (*Gens*), baseada nas relações de parentesco e de subsistência, até a instauração do comércio mundial e da industrialização, a divisão social do trabalho *versus* a posse do excedente do trabalho (riquezas) produzia cada vez mais classes antagônicas, senhores/escravos, ricos/pobres, direitos/deveres, cidade/campo, produtor/comerciante, usurário/devedor, capitalista/proletário, até que, por fim, os conflitos de interesse e a incompatibilidade entre elas

[...] tornaram necessário um poder situado aparentemente acima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da ‘ordem’. Esse poder, surgido da sociedade, mas que se coloca acima dela e que se aliena cada vez mais dela, é o Estado (ENGELS, s/d, p. 184).

Para exercer esse poder conciliador, primeiramente, o Estado caracterizou-se pela distribuição de seus súditos segundo o território, permitindo que os cidadãos exercessem seus direitos e deveres públicos onde estivessem estabelecidos. A segunda característica é a instituição de uma força pública armada (força de polícia), constituída por homens armados, acessórios materiais, cárceres e instituições coercitivas de todos os tipos, com a função de manter a ordem entre os cidadãos. Para manter essa força pública, são exigidas contribuições dos cidadãos, criaram-se, então, os impostos. Todavia, de posse da força pública e do direito de recolher impostos, os funcionários que ocupavam essas funções surgem como órgãos da sociedade acima da sociedade, exercendo sobre todos uma relação de dominação, afirma Engels:

[...] Como o Estado surgiu da necessidade de conter as oposições de classes, mas ao mesmo tempo surgiu no meio do conflito subsistente entre elas, ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos

meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo era, sobretudo, o Estado dos donos de escravos para manter os escravos subjugados, tal qual o Estado feudal era o órgão de que se valeu a nobreza para manter a submissão dos servos e camponeses dependentes. E o moderno Estado representativo é o instrumento da exploração do trabalho assalariado pelo capital (ENGELS, s/d, p. 186).

A concepção de Estado de Marx e de Engels foi retomada pelos estudos feministas e pelos estudos sobre racialização com objetivos de pensar quem é o grupo social dominante que ocupa os órgãos e as funções estatais, o quanto há recortes de gênero, de classe e de raça. Essa questão será discutida nos próximos capítulos, ao tratar da assunção a cargos de gestão na Educação.

As teorizações de Marx e de Engels, no recorte aqui apresentado, ratificam a relação dialética entre fatores macrosociais (meio ambiente, Economia, política, religião, estado etc.) e microsociais (família, as relações interpessoais, as subjetividades etc.) para a compreensão das formações sociais em cada momento histórico. Evidenciam a centralidade do Trabalho, que, ao mesmo tempo, produz uma forma de viver em cada época histórica e se modifica nesse processo. Fica evidente que a existência das relações de subordinação, de classe, do masculino sobre o feminino, de pessoas livres sobre escravos, é determinada por fatores objetivos e subjetivos: a divisão social do trabalho, associada à forma de distribuir as riquezas, neste caso, a instauração da propriedade privada. Todavia, a usura e a ambição mencionadas pelos autores em vários textos, permite acrescentar um fator subjetivo, a necessidade de superioridade<sup>82</sup>.

Dessa forma, as cisões — detentores de riquezas/alijados de riquezas, trabalho produtivo/trabalho reprodutivo, trabalho livre/trabalho escravo (“racializado”), trabalho/força de trabalho — criadas ao longo do tempo e exacerbadas no modo de produção capitalista, tal como teorizadas por Marx e por Engels, permitem responder as indagações suscitadas com o excerto de Rossandro Klinjey (2017). Homens e mulheres sempre trabalharam e, por meio do trabalho, agiram sobre a natureza e, de forma dialética, sobre si mesmos, criando a História da humanidade. As divisões, sucessivas, do trabalho *versus* a posse do excedente social (associado a fatores subjetivos de superioridade) criou,

---

82 A busca por explicações acerca das relações de poder no ambiente de trabalho motivou a pesquisa de Mestrado na área da Psicologia, “O poder nas organizações: um estudo preliminar a partir da percepção dos trabalhadores”, publicada em 2007. Aspectos subjetivos das relações de poder teorizados como necessidade de poder, motivação para o poder, ambição e usura instigam a pensar na temática da necessidade de superioridade, o quanto classificamos e hierarquizamos o humano e o não humano, e provocam uma agenda de pesquisa.

paulatinamente, classificações e hierarquias no trabalho, tornando visível e importante o trabalho produtivo desempenhado pelos homens de estratos sociais superiores e menos visível e relevante o trabalho das mulheres e dos homens feitos escravos ou subordinados. A cisão entre trabalho e força de trabalho permitiu a criação de um mercado de trabalho, em que a força de trabalho de homens e de mulheres é vendida aos donos dos meios de produção em troca de salários.

Portanto, os constructos de Marx e de Engels acerca das relações de classe, a subordinação feminina e a escravização de humanos, contribuem para a análise das relações de gênero ou raça, construtos contemporâneos. Nas próximas seções, ver-se-ão as contribuições dos estudos feministas com a categoria patriarcado, gênero, raça e a consubstancialidade dessas relações sociais para pensar a divisão sexual e racial do trabalho.

### **5.3 DIVISÃO SOCIAL DO TRABALHO E OS ESTUDOS FEMINISTAS MARXISTAS: ARTICULAÇÕES DE CLASSE, GÊNERO E DE RAÇA**

O processo de subordinação feminina pontuado por Marx e por Engels no século XIX tem sido teorizado a partir da categoria do patriarcado pelos estudos feministas, em vários campos do saber, a partir de 1960/1970. As discussões em torno da temática demonstram que há um sistema opressor/oprimido anterior ao modo de produção capitalista, ao modo de produção feudal, ao modo de produção escravista: o sistema de dominação masculina, que se origina na relação de subordinação do grupo social das mulheres ao dos homens, com o desenvolvimento dos primeiros agrupamentos humanos. A categoria adquiriu importância para as pesquisas que se dedicam às relações de trabalho e gênero.

Zuleika Alambert (1985) compreende o patriarcado como a relação de poder estabelecida pelo sexo masculino sobre o feminino e que se expressa na utilização cultural, social e econômica que os homens fazem do corpo da mulher e da sua função reprodutiva. Tem um caráter universal e histórico, que perpassa todas as sociedades classistas e não classistas (caso dos países socialistas), variando em sua forma, de acordo com as diferentes formações socioeconômicas.

Nos dicionários, o termo designa, frequentemente, as organizações sociais em que a descendência é patrilinear e a autoridade e a dignidade do chefe de família são veneradas e respeitadas; o patriarcado está presente em quase todas as culturas do mundo;

define-se como sistema em que os homens têm a tarefa de alimentar e de proteger a família, assumindo todas as funções fora de casa (DEL' PRIORE, 2020).

Em sua versão limitada e tradicional, patriarcado se refere ao sistema derivado do direito grego e romano, em que o homem chefe de família tinha o total poder legal e econômico sobre seus familiares dependentes, homens e mulheres. Nessa versão, o sistema teria começado na Antiguidade clássica e terminado no século XI, com a outorga de direitos civis para mulheres, em particular, as casadas (LERNER, 2019).

Em uma abordagem mais ampla, sugerida pela autora, patriarcado significa a manifestação e a institucionalização da dominância masculina sobre as mulheres e crianças na família, havendo extensão dessa dominância na sociedade em geral.

[...] A definição sugere que homens têm o poder em todas as instituições importantes da sociedade e que as mulheres são privadas de acesso a esse poder. Mas não significa que as mulheres sejam totalmente impotentes ou privadas de direitos, influência e recursos (LERNER, 2019, p. 290).

A autora defende um tipo específico de patriarcado que moldou a vida de homens e de mulheres há milênios, a dominação paternalista, que expressa a relação de um grupo dominante, considerado superior, com um grupo subordinado, considerado inferior, em que a dominação é mitigada por obrigações mútuas e direitos recíprocos. Na relação homens/mulheres, “[...] a base do paternalismo é um contrato verbal de troca: o sustento econômico e proteção do homem em troca de subordinação em todos os aspectos, servidão sexual e trabalho doméstico não remunerado, oferecidos pela mulher” (LERNER, 2019, p. 291).

Gerda Lerner (2019) realizou uma pesquisa bibliográfica e documental demonstrando que a dominância patriarcal, nas sociedades ocidentais, é mais antiga que a Antiguidade Clássica, ela começa no terceiro milênio a.C., com a troca e o comércio de noivas dentro e entre agrupamentos humanos e, posteriormente, com a escravização de mulheres e crianças feitas prisioneiras. Fatos que antecedem a escravização de homens e a divisão da sociedade em classes sociais — baseados na divisão do trabalho produtivo *versus* a propriedade privada do excedente social - tal como defendida por Engels.

[...] A invenção cultural da escravidão baseia-se tanto na elaboração de símbolos de subordinação das mulheres quanto na conquista real de mulheres. Subjugando mulheres do próprio grupo, e depois mulheres prisioneiras, os homens aprenderam o poder simbólico do controle sexual sobre as mulheres e elaboraram a linguagem simbólica na qual

expressar dominância e criar uma classe de pessoas escravizadas no âmbito psicológico. Com a experiência da escravização de mulheres e crianças, os homens entenderam que todos os seres humanos podem tolerar a escravidão, e desenvolveram técnicas e formas de escravização que lhes permitiram transformar essa dominância absoluta em instituição social (LERNER, 2019, p. 116).

A autora defende que a criação da dominância masculina não foi um evento, mas um processo de milênios paulatinamente atualizado por homens e por mulheres. O sistema do patriarcado só pôde funcionar com a cooperação do grupo social das mulheres por diversos meios: doutrinação dos papéis de gênero (homem x mulher); carência educacional para a maioria das mulheres (a Educação era restrita a mulheres de estratos sociais elevados); negação às mulheres do conhecimento da própria história; divisão de mulheres pela definição de “respeitabilidade” e “desvio” de acordo com suas atividades sexuais (mulheres para casamento *versus* para prostituição); por restrições e coerções morais, legais, físicas etc.; por meio de discriminação no acesso a recursos econômicos e poder político; e pela concessão de privilégios de classe a mulheres que obedecessem. Conclui a autora: “[...] enquanto homens e mulheres considerarem ‘natural’ a subordinação de metade da raça humana à outra metade, será impossível conceber uma sociedade na qual as diferenças não signifiquem dominância ou subordinação” (LERNER, 2019, p. 280).

As discussões em torno da questão feminina na perspectiva marxista e as discussões em torno do patriarcado conduziram um grupo de pesquisadoras de origem francófona a repensar a categoria trabalho, em uma perspectiva que denominaram de Sociologia Feminista Materialista. Descrito no capítulo anterior, o nascedouro dessa perspectiva está ligado ao movimento social feminista de esquerda - *Mouvement Libération des Femmes* e ao Feminismo Materialista – incluindo os estudos de Christine Delphy, Colette Guillaumin, Nicole-Claude Mattieau, Monique Wittig, Paola Tabet, Danièle Kergoat, Jules Falquet, entre outras. Seus estudos em parceria com outras pesquisadoras<sup>83</sup> brasileiras, Elizabeth Souza Lobo (em memória), Helena Hirata, Albertina Costa, Maria Rosa Lombardi, Bila Sorj, Cristina Bruschini, Flávia Biroli, Mirla Cisne entre outras, trazem contribuições para pensar trabalho e gênero.

Na perspectiva da Sociologia feminista materialista, a categoria Trabalho é compreendida para além do trabalho “produtivo”, não é uma simples produção de objetos,

---

83 O intercâmbio científico entre pesquisadores (as) franceses (as) e brasileiros (as) se materializa na rede de pesquisa MAGE – Mercado de Trabalho e Gênero.

de bens, é uma atividade política, compreendida como “a produção do viver em sociedade”— trabalhar é transformar a sociedade e a natureza e, no mesmo movimento, transformar-se a si mesmo (HIRATA; ZARAFIAN, 2009; KERGOAT, 2014, 2016).

Danièle Kergoat (2014, 2016) nomeia vários estudos que contribuíram para essa redefinição de trabalho: modo de produção doméstico (Christine Delphy), sexagem (Colette Guillaumin), trabalho doméstico da saúde (Geneviève Cresson), trabalho militante (Xavier Dunezat), trabalho de procriação (Paola Tabet), trabalho do cuidado (Pascale Molinier, Helena Hirata), divisão sexual do mercado de trabalho (Margaret Maruani), divisão sexual do trabalho (Danièle Kergoat). Esses estudos vieram para modificar a definição clássica do trabalho e demonstrar que o trabalho doméstico gratuito, excluído do mercado, entra plenamente na categoria do trabalho explorado; que a figura do trabalhador “livre para vender sua força de trabalho” não era a única figura explorada nas sociedades; que a “divisão social do trabalho” pensada em torno do trabalho produtor de mais valor (trabalho produtivo), logo merecedor de salário, deverá ser compreendida conjuntamente com as diversas formas de trabalho fornecidas socialmente. Concluiu a autora, que o trabalho das mulheres ou de outros “subalternos” deve ser pensado em termos da noção de exploração e a de apropriação, de forma conjunta. Exploração da força de trabalho nas ocupações assalariadas e apropriação da força de trabalho nas atividades ligadas à reprodução da vida (trabalho doméstico, cuidado com entes familiares, com a comunidade, entre outros).

Partindo de uma concepção marxiana de relação social (relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa - *enjeu*) e das discussões em torno do patriarcado, sociólogas feministas materialistas utilizam o termo gênero como sinônimo de sexo social e nomeiam a terminologia “relações sociais de sexo” (*rappports sociaux de sexe*) ao defenderem que as sociedades em diferentes tempos e espaços se organizam em grupos sociais de sexo, homens e mulheres, cujos modos de ser são construções históricas, sociais, culturais, econômicas, perpassadas por relações de poder que conferem privilégios ao masculino. Criticam as ideias naturalistas (Biologia, Religião) que justificam as diferenças e o lugar de subalternidade do feminino.

[...]. As condições em que vivem homens e mulheres não são produtos de um destino biológico, mas, sobretudo, construções sociais. Homens e mulheres não são uma coleção – ou duas coleções – de indivíduos biologicamente diferentes. Eles formam dois grupos sociais envolvidos numa relação social específica: as relações sociais de sexo. Estas, como todas as relações sociais, possuem uma base material, no caso o

trabalho, e se exprimem por meio da divisão social do trabalho entre os sexos, chamada, concisamente, divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009, p. 67).

Kergoat (2009) explica que a divisão sexual do trabalho é uma forma de divisão social do trabalho, decorrente das relações sociais de sexo e se baseia em dois princípios organizadores: separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e a hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher). Essa forma de divisão é, historicamente, adaptada a cada sociedade e tem como característica

[...] a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a ocupação pelos homens das funções de forte valor social agregado - políticas, religiosas, militares etc. (KERGOAT, 2009 p. 67).

As teorizações de Marx e de Engels sobre a divisão social do trabalho baseado nas relações sociais de classe, a separação entre aqueles que detém as riquezas e aqueles que dela são alijados, e as teorizações da Sociologia feminista materialista sobre a divisão social do trabalho baseado nas relações sociais de sexo (divisão sexual do trabalho), explicitam que há trabalhos de ricos e pobres, homens e mulheres. Todavia, estudos sobre racismo evidenciam outros processos de divisão social do trabalho, a divisão racial.

A leitura dos textos de Marx e de Engels, até o momento empreendida, não revelou discussões em torno do racismo. Observaram-se problematizações em torno da escravização de crianças, de mulheres, de prisioneiros de guerra, de endividados, de criminosos, porém, não se observaram discussões em torno da escravização por raça ou por cor.

O grupo de pesquisadoras feministas materialistas comungam com os estudos de Colette Guillaumin<sup>84</sup> sobre os processos de racialização. O termo “raça” é utilizado da mesma forma que classe ou sexo, isto é, como categoria socialmente construída, resultado de discriminação e de produção ideológica (KERGOAT, 2010).

Ao mesmo tempo em que o termo expressa as relações de opressão dos povos racializados, possui um sentido político, de luta contra o racismo. De acordo com Nilma Gomes (2011), o Movimento Negro e outros estudiosos do campo das relações raciais no Brasil, compreende raça como uma construção social e histórica. Raça é ainda compreendida no seu sentido político, ressignificada na luta política pela superação do racismo na sociedade brasileira. Nesse sentido, o termo refere-se ao reconhecimento de

---

84 GUILLAUMIN, Colette. *L'idéologie raciste*. Paris: Editora Gallimard, 2002 [1972].

uma diferença, a ancestralidade negra e africana.

Para Aníbal Quijano (2005), raça é uma construção mental da modernidade, que remete ao processo histórico de colonização das Américas e de outros continentes pelo povo Europeu, com objetivos de classificar e de distribuir a população mundial em níveis, em lugares e em papéis na estrutura de poder da nova sociedade moderna, global, capitalista, eurocentrada e racista. Dentro dessa lógica superior/inferior, a divisão racial do trabalho mantém o controle colonizador e retroalimenta o capital: ao povo branco europeu a posse dos meios de produção, os postos médios e altos na administração civil e militar, as melhores condições de trabalho e salários. Aos indígenas, negros, mestiços e a outras classificações adicionadas, amarelos e oliváceos, o trabalho inferior, não remunerado ou remunerado com menores valores (QUIJANO, 2005).

As discussões em torno do modo de produção capitalista e seus regimes acumulativos ao longo do tempo, do mesmo modo, é objeto de estudos de feministas marxistas. Se à época de Marx e de Engels, o modo de produção capitalista se encontrava em seus estágios mercantil e industrial (chamado de capitalismo liberal concorrencial), seus regimes de acumulação mudaram ao longo do tempo, passando pelo capitalismo monopolista administrado pelo Estado (ou capitalismo socialdemocrata) e pelo capitalismo financeirizado ou neoliberal, regime atual (FRASER; JAEGGI, 2020). O capitalismo não é apenas um sistema econômico, mas algo mais amplo, uma ordem social institucionalizada (Nancy Fraser) ou modo de vida (Rahel Jaeggi).

Subvertendo a lógica marxista ortodoxa da base/superestrutura, Fraser (2020) propõe que a Economia oficial (primeiro plano) se nutre e se mantém das condições de fundo, aparentemente não econômicas – a política (Estados territoriais, organizações políticas, a sociedade civil), a natureza e a reprodução social – por meio de processos de exploração e de expropriação, incluindo os processos de racialização.

Partindo dessa conceituação ampla de capitalismo, Fraser (2020) reconhece que o capitalismo abriga outras contradições “não econômicas” e propensas à crise: a contradição ecológica, a política e a de reprodução social. A contradição ecológica se baseia na prática do capital de apropriar-se, gratuitamente, dos recursos da natureza, não os repor, além de jogar resíduos, desestabilizando os ecossistemas que sustentam a vida. A contradição política pode ser observada na limitação do campo de ação da política, transferindo questões fundamentais da vida e da morte ao domínio dos “mercados” e transformando instituições estatais que deveriam servir ao público em serviços do capital. A reprodução social, compreendida como “[...] a criação, a socialização e a subjetivação

de seres humanos de modo mais geral, em todos os seus aspectos” (FRASER, 2020, p. 48), ainda desempenhada, em maior parte, pelo grupo das mulheres abriga contradições: à medida que o capital se apropria do máximo possível de trabalho reprodutivo livre, gratuito, para a produção de força de trabalho, ainda expõe as famílias a jornadas de trabalho extenuantes e a baixos salários, retirando-lhes o tempo e os recursos para a manutenção da vida. Dessa forma, conclui a autora, crise capitalista não é apenas econômica, mas igualmente ecológica, política e de reprodução social (FRASER, 2020).

Nancy Fraser (2020), ao caracterizar o capitalismo, anuncia proposições teóricas, construídas ao longo da sua carreira, que favorecem a análise da imbricação de opressões sociais no trabalho docente. No entanto, a parceria e a consolidação de um campo de pesquisa entre brasileiras e pesquisadoras da área da Sociologia feminista materialista influenciam na escolha do conceito de consubstancialidade para a investigação da presença de múltiplas opressões no trabalho docente, em específico, nas funções de gestão educacional/escolar.

As contribuições dos estudos feministas de orientação marxista evidenciam que, ao mesmo tempo em que o capital aumenta o lucro e a acumulação, cresce a exploração da força de trabalho da maioria da população. Essa população de trabalhadores é composta de pessoas que têm sexo e raça. As classificações e hierarquizações das diferenças entre os sexos e entre os povos são utilizadas, então, para direcionar o lugar e o status dos seres humanos nas atividades de trabalho, favorecer ao capital adquirir mais valor com a exploração (salários menores, jornadas de trabalhos intermitentes, condições precárias, entre outros) e a apropriação da força de trabalho gratuita com as atividades de cuidado, que permitem a reprodução da vida.

#### **5.4 CONSUBSTANCIALIDADE NAS RELAÇÕES DE GÊNERO, DE CLASSE E DE RAÇA**

Ao reconhecimento, na dimensão teórico-metodológica, da divisão social do trabalho por classe, por gênero e por raça impõe-se um novo desafio à própria ciência: pensar o sujeito político que vivencia múltiplas opressões. Novas perguntas emergem nessa conjuntura: mulheres brancas e pobres possuem trajetórias profissionais semelhantes às mulheres negras e pobres? Mulheres brancas de estratos sociais superiores possuem as mesmas condições de trabalho que homens brancos dos mesmos estratos sociais? A busca por respostas a essas questões requer a construção, no plano teórico

metodológico, de uma estratégia de análise capaz de indagar a imbricação de relações sociais de opressões.

Danièle Kergoat (2010, 2016) propôs o conceito de consubstancialidade, no fim dos anos de 1970, com objetivos iniciais de articular sexo e classe. O termo veio emprestado da Teologia que enuncia a unidade e a identidade de substância das três pessoas da Trindade: o Pai, o filho e o Espírito Santo. Na concepção da autora, o termo significa a unidade de substância entre três entidades distintas (classe, gênero e raça) e convida a pensar o mesmo e o diferente em um só movimento.

[...] Não obstante sejam distintas, as relações sociais têm propriedades comuns – daí o emprego do conceito marxiano de relação social com seu conteúdo dialético e materialista para pensar, ademais, o sexo e a raça; as relações sociais, embora distintas, não podem ser entendidas separadamente, sob o risco de serem reificadas (KERGOAT, 2016, p. 20).

Na compreensão da Sociologia feminista materialista, continua Kergoat (2010, 2016), o social estrutura-se em torno de tensões, de disputas, que produzem grupos sociais – classes, classe sociais, classes de sexo, classes de raça. As relações de antagonismo que permeiam essas relações se constituem na materialidade do trabalho, em torno da divisão do trabalho. Logo, as configurações da divisão social do trabalho instigam a pensar as relações sociais em suas analogias e em suas diferenças. Conclui a autora, “[...] é isso que permite a consubstancialidade: pensar conjuntamente as diferentes formas da divisão do trabalho e as divisões dentro de uma mesma classe” (KERGOAT, 2016, p. 22). Neste estudo, o termo classe será compreendido como identidade de rendimentos e fontes, retomando um dos conceitos de Marx.

O conjunto das pesquisas empreendidas por essas pesquisadoras ilustra consubstancialidades no trabalho. Nas últimas décadas, no contexto capitalista, neoliberal, imperialista, patriarcal e racista, as mulheres brancas, de estratos sociais elevados, com nível de Educação Superior, do Norte global e das grandes metrópoles do Sul global, têm ocupado funções de médio e alto escalão com rendimentos maiores. Ao mesmo tempo, se observa uma externalização ou desamalgamação das funções reprodutivas femininas (trabalho sexual, procriativo, doméstico e emocional) com o trabalho assalariado doméstico, as atividades de cuidado, a prostituição, a gestação de aluguel, funções que têm sido desempenhadas, em grande parte, por mulheres pobres, racializadas, com baixa escolarização, imigrantes do sul global ou migrantes de regiões menos favorecidas (KERGOAT, HIRATA, 2007; ABREU; HIRATA; LOMBARDI,

2016; HIRATA, 2016; FALQUET, 2016).

No espectro do feminismo marxista, as discussões em torno do capital, do patriarcado, do racismo e da consubstanciação de múltiplas opressões, demonstradas ao longo deste capítulo, retroalimentam os movimentos sociais. Os feminismos das diferenças que marcaram os movimentos sociais das décadas 1970/1980, parecem anunciar que a emancipação feminina pressupõe não a emancipação de uma classe de mulheres, mas de todas as mulheres. Contrário aos movimentos feministas de cunho liberal que pregam a igualdade de direitos ou o acesso a “oportunidades iguais de dominação”, Cizzia Arruza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019) convocam as trabalhadoras, que compõem a metade da população mundial, para um movimento internacionalista de cunho anticapitalista, antipatriarcal, anti-heteronormativo, anti-imperialista e ecossocialista.

Os entrelaçamentos teóricos elencados entre marxismo e feminismo, neste capítulo, permitem pensar o lugar do trabalho docente na divisão social, racial e sexual do trabalho, no Brasil, na última década. No próximo capítulo, apresentar-se-ão dados empíricos que permitem inferir que a aparente feminização do trabalho docente é marcada por contradições de classe, de gênero e de raça.

## **6 HOMENS E MULHERES NO TRABALHO DOCENTE BRASILEIRO: RELAÇÕES DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA NO SÉCULO XXI**

O presente capítulo pretende apresentar e discutir dados empíricos à luz do arcabouço bibliográfico, que sustentam a Tese de que os percursos de homens e de mulheres à função de direção nas escolas da Educação Básica no Brasil é consubstanciado pelas relações de gênero, de classe e de raça.

A construção desse raciocínio teve um longo percurso, que se iniciou no prólogo. As experiências de vida da pesquisadora como mulher, de cor branca, de origem camponesa, de estratos sociais de baixa renda, que se inseriu no mercado de trabalho aos onze anos de idade, vendendo trabalho de cuidado (doméstico e crianças), que ousou estudar e não se casar, que escolheu o exercício de profissões “femininas” (Psicologia e Educação), que lecionou na Educação Básica e na Educação Superior, que ousou pensar e dedicar-se às atividades intelectuais e que enfrenta os desafios de conciliar trabalho produtivo e reprodutivo são percebidos hoje, aos 44 anos de idade, como fatores decisivos na escolha do objeto de estudo e do arcabouço teórico-metodológico-político.

No conjunto de obras revisitadas, dois textos em particular, motivaram o diálogo e a construção do capítulo: “Educação no Brasil e a carreira docente: dimensões históricas sobre a inserção de homens e mulheres”, o artigo de Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) e a Tese de Ângelo Souza (2007). Embora as relações de gênero não fossem objeto de pesquisa dos autores, o tema emergiu na análise dos resultados.

Demartini e Antunes (1993) defendem a abordagem de que o exercício do magistério nas primeiras décadas do século XX (1900-1930) era feminino, mas a carreira docente era masculina, pois as mulheres permaneciam em sala de aula, com menores salários, e os homens eram direcionados à formação de professores, aos cargos técnicos e de gestão na estrutura educacional daquela época; as mulheres que conseguiam ascender à gestão eram de estratos sociais elevados, mais velhas, com mais experiência e conhecimentos especializados que os homens.

Souza (2007), ao analisar os microdados do SAEB de 2003, um século de diferença, trouxe outros elementos. Em um contexto educacional de quase cem anos do contexto da pesquisa anterior, conclui o autor que os perfis dos dirigentes escolares eram, preponderantemente, femininos (80%); as mulheres ascendiam à função com mais idade, com mais experiência e maior nível de conhecimento que os homens e menores salários em geral. Segundo os dados apurados havia maior proporção de homens diretores, nas

escolas que ofertavam os anos iniciais da Educação Básica, do que de mulheres. A busca na literatura educacional e de gênero sobre a inserção das mulheres e dos homens na educação como discentes, como docentes e como gestores, desde os primórdios da História da educação no Brasil brasileira, apresentou algumas evidências: aos homens, brancos, de estratos sociais elevados, era facultado o direito de aprender, de lecionar, de organizar e de administrar a Educação no Brasil. Todavia, nem todas as mulheres estavam alijadas desses direitos. A luta dos movimentos das mulheres, de estratos sociais médios e elevados, pelo direito à instrução e inserção na profissão docente associado à expansão de projetos de escolarização públicos e privados, em um contexto das relações sociais de sexo, culminou na feminização do trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica, fenômeno observado logo nas primeiras décadas do século XX (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1998; VIANNA, 2002; YANNOULAS, 2011).

Além do crescente aumento das mulheres no trabalho docente, os estudos corroboram os dados de que, a partir dos anos de 1990, ocorreu um crescimento da taxa de escolarização do grupo social das mulheres comparado com o grupo social dos homens (ROSEMBERG, 2001; CARVALHO, 2009; ALMEIDA, 2012; IBGE, 2017). O levantamento histórico permitiu elaborar a ideia de que homens e mulheres possuem percursos diferentes à gestão das escolas na Educação Básica brasileira no século XXI, pelo motivo de que ao longo da História da sociedade brasileira, os dois grupos sociais tiveram acesso e permanência aos processos de escolarização e à carreira docente consubstanciados nas relações de gênero, de classe e de raça vigentes.

No capítulo “Gestão escolar, suas dimensões e seus dirigentes na legislação educacional brasileira (1980-2019)” buscou-se compreender a organização do sistema nacional de Educação, os níveis educacionais e etapas de escolarização, os atores envolvidos na organização e gestão da Educação, as dimensões da gestão educacional/escolar e o perfil dos dirigentes escolares. A análise dessas informações contribuiu para pensar que existe um mercado de trabalho em Educação, com ofertas públicas (municipais, estaduais, federais) e privadas de trabalho, desde as funções de limpeza dos estabelecimentos de ensino à função de Ministro da Educação.

O trabalho docente não se encerra nas atividades de ensino, há uma divisão social interna com as atividades de gestão e de pesquisa. A despeito de nomear os dirigentes escolares no masculino genérico, a exigência da formação inicial em Pedagogia para a assunção ao cargo sinaliza maiores possibilidades de as mulheres ocuparem a função, uma vez que são maioria nos cursos de Pedagogia no Brasil (INEP/MEC, 2019).

Destaca-se no capítulo “Gestão educacional/escolar e estudos de gênero nas pesquisas educacionais”, a centralidade das lideranças principais na organização e no funcionamento da Educação no Brasil, observada com o crescente interesse dos pesquisadores na investigação dos efeitos das ações e características socioprofissionais dos (as) diretores(as) na atividade fim educacional — a aprendizagem social do aluno — a despeito das expectativas de uma gestão democrática. No conjunto dos estudos de gênero, várias temáticas são abordadas na Educação: construção de identidades de gênero; relações e violência de gênero; trajetórias acadêmicas dos discentes; formação e trajetórias profissionais dos docentes, incluindo a função de gestão.

As aproximações entre marxismo e feminismo sintetizadas no capítulo “Divisão social, sexual e racial do trabalho: aproximações entre marxismo e feminismo” permitem questionar a aparente feminização da profissão docente: homens e mulheres exercem atividades de ensino em quais níveis e em que etapas da Educação brasileira? Se a profissão é feminina, quais as mulheres que, segundo sua estratificação de classe social e sua cor/raça exercem o magistério na Educação brasileira? Qual a participação de homens e de mulheres nas funções de formação de professores, na construção e definição de políticas públicas educacionais, na organização e gestão da Educação?

Na busca por respostas, este capítulo está organizado em cinco seções: a composição da população brasileira e o mercado ocupacional; o mercado educacional brasileiro e a estrutura da carreira docente; as carreiras do Magistério na Educação Básica; as carreiras no Magistério Superior; o perfil dos docentes da Educação Básica e da Educação Superior: pensando as relações de classe, gênero e raça; e o perfil dos pesquisadores no Brasil.

## **6.1 COMPOSIÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA E O MERCADO OCUPACIONAL**

Os estudos brasileiros feministas de orientação marxista que abordam a relação trabalho e gênero demonstram a permanência das mulheres, em maior percentual, em atividades e empregos precários; maior contingente de mulheres em jornadas parciais; segregação ocupacional por sexo; desigualdades de rendimento; duplas ou triplas jornadas de trabalho com as atividades reprodutivas; vivência de violências no ambiente de trabalho (assédio moral e sexual) e no ambiente doméstico; acesso e mobilidade reduzida às carreiras de maior prestígio social (Direito, Medicina, Engenharias);

dificuldade de ascender às altas categorias hierárquicas nas profissões, nas organizações de trabalho, nos órgãos de Estado (ABREU; HIRATA; LOMBARDI, 2016; LOMBARDI, 2017; BIROLI, 2018).

Algumas informações de contexto sobre o perfil da população brasileira quanto ao sexo, à cor ou à raça, rendimentos mensais e principais ocupações situam o lugar do trabalho docente na divisão social do trabalho presente no Brasil no ano de 2017. As pesquisas do IBGE, especialmente os dados gerados pelo Censo Demográfico e pela PNAD-contínua (APÊNDICE 01), foram utilizadas para essa finalidade.

O ano de 2017 foi escolhido, em função da centralidade dos microdados do SAEB, referentes ao perfil dos(as) diretores(as) nas escolas. Embora haja informações mais recentes, o questionário sofreu mudanças na pesquisa realizada em 2019, retirando características socioprofissionais importantes para a pesquisa, logo a opção de utilizar os microdados de 2017, que serão apresentados detalhadamente no próximo capítulo.

A pesquisa da PNAD Contínua<sup>85</sup> de 2017, revela que dos 207 milhões de residentes no País, 52% foram do grupo social das mulheres e 48% foram do grupo social dos homens (Tabela B, APÊNDICE 2). Desses, 44% se declararam brancos, 47% pardos e 9% pretos. A PNAD Contínua insere, no total da população, as pessoas declaradas amarelas e indígenas. Entretanto, registra-se que o Censo demográfico de 2010<sup>86</sup> indicou 1,1% de residentes brasileiros declarados amarelos e 0,4% declarados indígenas (Tabela A APÊNDICE 2).

O IBGE utiliza o critério de cor ou raça como principal característica para a identificação de pertença racial, compreendendo raça como uma construção sociocultural. O sistema classificatório inclui cinco grupos (brancos, pretos, pardos, amarelos e indígenas) e utiliza dos métodos de autoatribuição e da heteroatribuição de pertença para a identificação étnico-racial (OZÓRIO, 2003). No Brasil, comumente associa-se a cor branca aos povos europeus; cor parda e preta aos povos negros; cor amarela aos povos asiáticos; e a categoria indígena aos povos nativos.

As pesquisas do IBGE analisadas não indagaram sobre a identidade de gênero nem sobre a orientação sexual dos residentes no País, apenas o sexo – masculino ou

---

<sup>85</sup> Informações dos indicadores sociais organizados em Tabelas ver SIDRA - Sistema IBGE de Recuperação Automática: <http://sidra.ibge.gov.br>. Acesso em: 15 de setembro 2021.

<sup>86</sup> O Censo da população brasileira é realizado com uma periodicidade de dez anos, entretanto, no ano de 2020, as pesquisas não ocorreram, em função das medidas sanitárias de isolamento social adotadas no contexto da Pandemia pelo Coronavírus *SarsCOV19* e os cortes de verbas públicas destinadas ao IBGE, pelo Governo Federal.

feminino. Neste estudo, as informações coletadas com essa variável permitirão inferir as relações sociais de sexo (gênero) entre o grupo social dos homens e o grupo social das mulheres no desempenho do trabalho.

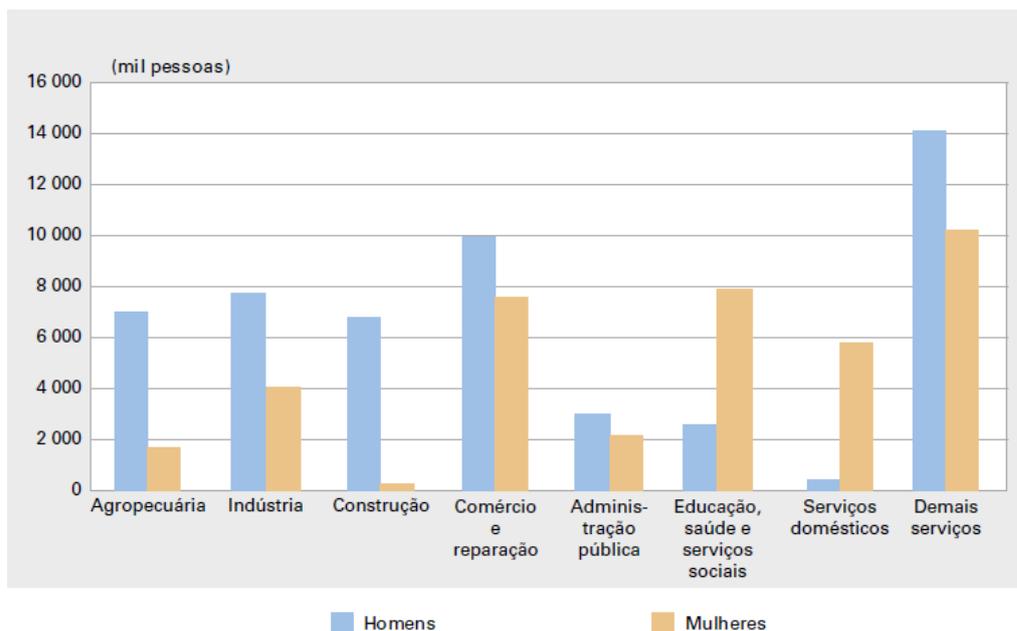
A despeito da prevalência do grupo social das mulheres (52%) e da população negra (56%) no Brasil, observam-se hierarquias de gênero e de raça nas atividades de trabalho, nível de instrução e rendimentos.

Para o IBGE (2017), o conceito de trabalho abrange diferentes formas de produção de bens e serviços para consumo próprio ou de terceiros: 1) *trabalho em ocupação* - trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.) na produção de bens e serviços; ou trabalho sem remuneração direta ao trabalhador, realizado em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, que recebe em conjunto a remuneração pelo trabalho; 2) *trabalho na produção de bens e de serviços destinados somente ao próprio consumo* das pessoas moradoras do domicílio ou de parentes que residem em outro domicílio; 3) *trabalho voluntário*; 4) *trabalho sem remuneração no cuidado de pessoas*; ou e) *trabalho nos afazeres domésticos*.

Entre os trabalhadores ocupados<sup>87</sup>, formal e informalmente, em 2017 (91,4 milhões), o maior percentual era do sexo masculino (56,6%), enquanto as mulheres representavam 43,4%, embora sejam a maioria em idade para trabalhar, sinaliza os indicadores sociais do IBGE (2018). Conforme a Figura 1, as principais ocupações do grupo social dos homens, em comparação com as mulheres, são desempenhadas no setor da Construção, da Agropecuária e da Indústria. O grupo social das mulheres, por sua vez, está mais concentrado nos setores da Educação, da Saúde e dos Serviços sociais e no setor dos Serviços domésticos.

---

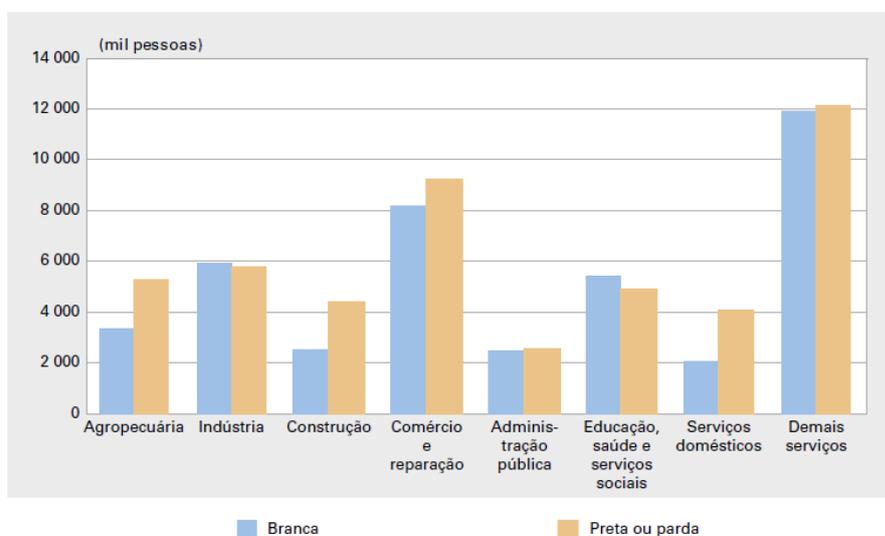
<sup>87</sup> “[...] Pessoas de quatorze anos ou mais de idade que, na semana de referência, trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.), ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou parente que reside em outro domicílio, ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana por motivo de férias, licença, falta, greve etc.” (IBGE, 2018, p.136) No trabalho formal inclui-se os trabalhadores com vínculo empregatício ou contribuintes individuais, e no trabalho informal o contrário.



**Figura 1** Gráfico da população ocupada por sexo segundo os grupos de atividade, 2017.

Fonte: PNAD Contínua 2017, IBGE, 2018, p. 26.

As pessoas pretas e pardas representavam 53,2% dos trabalhadores ocupados em 2017, para 46,8% das pessoas declaradas brancas (IBGE, 2018). Os trabalhadores negros desempenharam ocupações, em maior número que o grupo de trabalhadores de cor branca, no setor da Agropecuária, Construção Civil, Comércio e Reparação e no setor de Serviços Domésticos. O setor da Educação, Saúde e Serviços sociais estão concentrados maior número de trabalhadores declarados brancos (FIGURA 3).

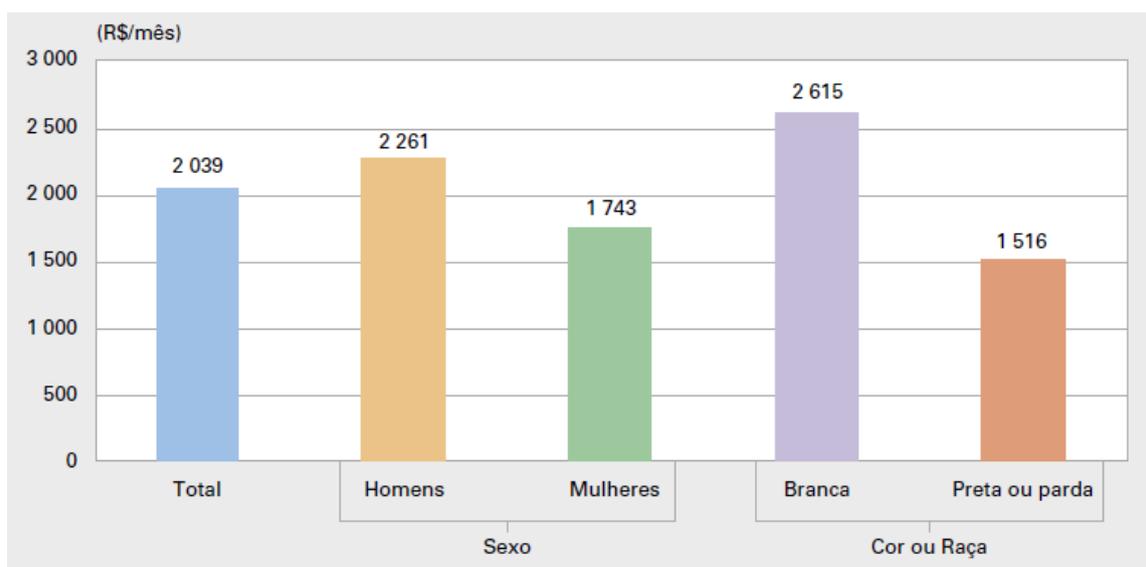


**Figura 2** Gráfico da população ocupada por cor ou raça segundo os grupos de atividade em 2017.

Fonte: PNAD Contínua 2017, IBGE, 2018, p. 27.

Associando rendimentos das pessoas ocupadas, nível de instrução e hierarquias sociais, houve maior presença de pretos e pardos nas três atividades que apresentaram os menores rendimentos médios e os menores níveis de instrução – Agropecuária (R\$ 1.223,00), Construção Civil (R\$ 1.687,00) e Serviços domésticos (R\$ 832,00). Nesse último, destaca-se a presença marcante das mulheres negras. Ao contrário, no setor da Administração Pública (R\$ 3.721,00) e da Educação, Saúde e Serviços sociais (R\$ 2.748,00) estão alocados maior número de trabalhadores de cor branca, com Ensino Superior completo ou mais e com maiores rendimentos médios mensais. Destaca-se a presença maior de mulheres brancas na Educação, Saúde e Serviços sociais (IBGE, 2018).

De modo geral, no ano de 2017, os trabalhadores brancos ganharam em média (R\$ 2.615,00), 72,5% mais do que pretos ou pardos (R\$ 1.516); e, o grupo dos homens (R\$ 2.261,00) ganharam em média, 29,7% mais que as mulheres (1.743,00 reais), ilustra a Figura 4.



**Figura 3** Gráfico Rendimento médio real habitual do trabalho principal das pessoas ocupadas por sexo e cor ou raça, 2017.

Fonte: PNAD Contínua 2017, IBGE, 2018, p. 29.

Entre os trabalhadores ocupados (91,4 milhões) no mercado de trabalho brasileiro em 2017, 41,5% deles estava na informalidade. Os homens apresentaram maior participação na condição de empregados sem carteira e como trabalhadores por conta própria; as mulheres concentraram-se no trabalho auxiliar familiar e compuseram quase que integralmente o trabalho doméstico sem carteira. O setor de serviços domésticos foi o que possuía maior número de trabalhadores na informalidade (70,1%). “Já o recorte por

cor ou raça indica que há maior participação da população preta ou parda em trabalhos informais (46,9%) quando comparada com os trabalhadores brancos (33,7%)” (IBGE, 2018, p. 45).

As hierarquias de gênero e raça igualmente estavam presentes na distribuição da renda no Brasil. Em 2017, 55 milhões de pessoas (26.5%) estavam vivendo com rendimentos mensais abaixo de R\$406,00, configurando pobreza monetária. Um dos grupos vulneráveis

[...] são pessoas que moram em domicílios formados por arranjos cujo responsável é mulher sem cônjuge, com filhos de até 14 anos de idade (56,9%), e se o responsável desse tipo de domicílio (monoparental com filhos) é mulher preta ou parda, a incidência de pobreza sobe ainda mais, a 64,4% (IBGE, 2018, p. 60).

Embora o nível de instrução do grupo social das mulheres esteja aumentando, nas últimas décadas, com menor taxa de analfabetismo (6,8%) e mais anos de estudo (9,3 anos) que o grupo dos homens (7,1% de analfabetismo e 8,9 anos de estudo), isso parece não ser suficiente para promover o acesso ao mercado de trabalho brasileiro, em proporção maior ou similar ao do grupo dos homens. Um dos motivos, mencionado anteriormente, são as horas dedicadas ao trabalho reprodutivo:

[...] as mulheres dedicavam, em média, 20,9 horas semanais a afazeres domésticos no domicílio ou em domicílio de parente e/ou cuidados de moradores ou de parentes não moradores. Os homens dedicavam, em média, 10,8 horas a essas atividades” (IBGE, 2018, p. 33).

Lívia Moraes e Arelys Esquenazi (2020) identificaram que o grupo das mulheres cumprem uma atuação fundamental na perpetuação das relações capitalistas ao trabalharem, gratuitamente, para a reprodução da força de trabalho e do capital: cuidados com os filhos, com os idosos e com os homens em idade produtiva. Mesmo com as contrarreformas brasileiras em curso, elas se concretizam em propostas altamente feminizadas, tais como: *homeschooling*; ensino à distância desde a Educação básica; teletrabalho; incentivo ao trabalho intermitente<sup>88</sup>; as várias modalidades de “trabalho por peça” em contratos mediados por aplicativos; aposentadorias com menor remuneração ou impossibilidade de se aposentar; dentre outros. Propostas que impactam de forma

<sup>88</sup> A reforma trabalhista de 2017 (Lei 13. 467) prevê a modalidade de trabalho intermitente, contratos de trabalho para a prestação de serviços de forma esporádica, havendo remuneração e direitos trabalhistas proporcionais ao período. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

diferenciada mulheres brancas, negras, indígenas, trans, migrantes, com deficiência etc.” (MORAES, ESQUENAZI, 2020, p. 98).

A despeito de as pessoas declaradas pretas e pardas constituírem o maior percentual de ocupação no mercado de trabalho (53,2%), apresentam menor nível de instrução (taxa de analfabetismo de 9,3% e 8,2 anos de estudo) em comparação com o grupo de pessoas declaradas brancas (10,1 anos de estudo e 4% de taxa de analfabetismo); e ocupam funções com menor rendimento, em condições informais, além de estarem em maior proporção entre os desempregados e na linha da pobreza (IBGE, 2018).

O racismo, o sexismo e as relações de classe observados ao longo desta seção, foram denunciados pela pensadora brasileira Lélia Gonzalez (1984):

[...] o lugar natural do grupo branco dominante são moradias saudáveis, situadas nos mais belos recantos da cidade ou do campo e devidamente protegidas por diferentes formas de policiamento”, enquanto o lugar natural do negro são as favelas, cortiços, invasões, alagados, onde famílias inteiras vivem em condições precárias de higiene e saúde; o outro lugar são as prisões; e o policiamento não visa proteger, mas reprimir, violentar e amedrontar qualquer forma de unidade coletiva. A autora também discorre sobre o lugar e o status destinado às mulheres negras: da mucama à empregada doméstica, da “mãe preta” à babá e da exploração sexual à “mulata tipo exportação”. “Por que será que, nas casas das madames, ela só pode ser cozinheira, arrumadeira ou faxineira e raramente copeira? Por que é ‘natural’ que ela seja a servente nas escolas, supermercados, hospitais, etc. e tal? (GONZALEZ,1984, p.233).

Gonzalez (1984) explicita que a classe dominante, masculina, branca, europeia impõe sua ideologia de branqueamento, “a lógica da dominação que visa a dominação da negrada mediante a internalização e a reprodução dos valores brancos ocidentais” (p. 237) e o que se observa é uma neurose da cultura brasileira - a negação da ancestralidade africana, da contribuição cultural, econômica e política do povo negro à América Africana.

Conforme explicitou o IBGE (2018), analisar a estrutura social brasileira a partir de suas atividades econômicas e da inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho propicia um retrato das desigualdades estruturais da sociedade nos seus mais distintos aspectos, classe, gênero, cor ou raça, região, dentre outros, frutos de seu processo de formação histórica e social. Os indicadores sociais de 2017, demonstram que a economia brasileira possui a maior parcela da renda gerada nas atividades do grupo

Serviços<sup>89</sup>, seguido por Indústria e, em menor escala, pela Agropecuária. Os Serviços continuaram a crescer relativamente na economia brasileira e alcançaram 73,3%, em termos de geração de valor adicionado bruto, em 2017; além de ofertar maior número de ocupações, com jornadas flexíveis e parciais (IBGE, 2018). A área da Educação pública e privada está inclusa nesse setor. Analisar-se-á esse mercado de trabalho na próxima seção.

## **6.2 O MERCADO EDUCACIONAL BRASILEIRO E A ESTRUTURA DA CARREIRA DOCENTE**

O objetivo desta seção é estabelecer um panorama do mercado educacional brasileiro, com vistas a compreender as principais atividades que o trabalhador docente poderá desempenhar. Os dados das pesquisas realizadas pelo INEP/MEC – Censo Escolar e Censo da Educação Superior e pela CAPES – Censo da Pós-graduação *Stricto Sensu* (APÊNDICE 1) foram empregados para responder esses objetivos. Optou-se por acessar as informações do Censo Escolar e da Educação Superior, por meio da plataforma Laboratório de Dados Educacionais – LDE<sup>90</sup>, organizado por pesquisadores da Universidade Federal do Paraná e da Universidade Federal de Goiás, que permite aos usuários agrupar os microdados dos Censos, construindo tabelas com as variáveis específicas de interesse do estudo.

Segundo os dados obtidos nesta Plataforma, no ano de 2017, havia 184.145 escolas na Educação Básica que ofertavam atividades de ensino-aprendizagem em várias etapas e modalidades para, aproximadamente, 48,6 milhões de alunos. Entre as etapas e modalidades de ensino-aprendizagem, o Ensino Fundamental anos iniciais e finais concentrou 56% das matrículas (27.348.080 milhões). A Educação Básica empregou 2.192.224 milhões<sup>91</sup> de professores (as), como ilustra o Quadro 5.

---

<sup>89</sup> O setor de serviços envolve: Comércio; Transporte; Armazenagem e correio; Informação e comunicação; Atividades financeiras, de seguros e serviços relacionados; Atividades imobiliárias; Outras atividades de serviços; Administração, defesa, saúde e educação públicas (IBGE, 2018).

<sup>90</sup> Acesso aos dados do Censo Escolar e Censo da Educação Superior na plataforma Laboratório de Dados Educacionais - <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>.

<sup>91</sup> Esse valor representa o total de docentes cadastrados no Censo Escolar em 2017, que poderá aumentar dependendo do filtro utilizado para o cálculo estatístico. Um (a) professor (a) pode ser contado (a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade (LDE, 2017).

Nível da Educação	Número instituições	Número Docentes	Etapa e modalidade da Educação	Matrículas	Total Matrículas
Educação Básica	184.145	2.192.224	Educação Infantil (Creche/Pré-escola)	8.508.731	48.608.093
			Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais	27.348.080	
			Ensino Médio (Propedêutico e Técnico)	7.930.384	
			EJA (Ens. Fund. e Médio)	3.598.716	
			Educação Profissional	1.222.182	
			Educação Especial Exclusiva (escolas especializadas e/ou classes especiais)	169.637	
Educação Superior – Graduação	2.448	392.036	Bacharelados	5.662.351	8.286.663
			Licenciaturas	1.589.440	
			Tecnológicos	999.289	
			Não classificado	35.583	
Educação Superior - Pós-graduação <i>Stricto Sensu</i>	4.347	101.281	Mestrado	178.376	360.649
			Doutorado	133.434	
			Mestrado Profissional	48.792	
			Doutorado Profissional	47	

**Quadro 5** Panorama do mercado educacional brasileiro, 2017.

Fonte: Censo Escolar/INEP, Censo da Educação Superior/INEP, Censo Pós-graduação/CAPES, Brasil, 2017.

A Educação Superior no Brasil abrange cursos sequenciais em vários campos do saber, em nível de Graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tecnológicos) e de Pós-graduação *Lato Sensu* (Especializações) e *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado), conforme LDBEN/96. No ano de 2017, identificaram-se 2.448 Instituições de Ensino Superior – IES que ofertaram 8.286.663 milhões de matrículas nos cursos de bacharelado, licenciatura e tecnológico, sendo os cursos de bacharelado responsáveis por 68% das matrículas. As IES empregaram 392.036 mil professores (as).

Na última etapa do processo educacional brasileiro encontram-se os 4.347<sup>92</sup> programas de Mestrado e de Doutorado ofertados por IES públicas e privadas. Os

<sup>92</sup> Corresponde à quantidade de programas ofertados nas Instituições de Educação Superior públicas e privadas. Informações foram consolidadas pela CAPES: <https://geocapes.capes.gov.br/geocapes/>. Acesso em: 22 set. 2021.

programas matricularam 360.649 alunos no ano de 2017 e empregaram 101.281 professores/as. Importante ressaltar que os professores das graduações podem ser os professores da Pós-graduação *Stricto Sensu*, uma vez que os cursos são ofertados pelas próprias IES. A CAPES oferece informações acerca dos programas, discentes e docentes dos programas de Mestrado e Doutorado, mas não oferece informações em relação aos Cursos de Especialização.

Nesse panorama, a Educação Básica no Brasil concentrou o maior número de vagas para docentes (2.192.224) e, em hipótese, também ofertaria maior número de empregos diretos e indiretos, da limpeza das escolas aos setores de alto escalão da gestão educacional/escolar. Considerando que o foco desta pesquisa é a função de gestão escolar na Educação Básica, logo concentrar-se-á no trabalho docente.

A LDBEN/96, no Art. 67, define como funções de magistério na Educação Básica, o exercício da docência, as funções de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico, sendo a experiência docente pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério. Na Educação Superior, além das atividades de ensino e de gestão, as atividades de extensão e de pesquisa compõem as funções do magistério superior (Art. 43 e 44). Dessa maneira, considera-se o trabalho docente envolvendo o *ensino* na Educação Básica e na Educação Superior; a *gestão educacional/escolar*, seja ela político-pedagógica e/ou administrativa, exercida nos estabelecimentos de ensino, nos órgãos educacionais e na gestão dos sistemas de ensino; e as atividades de *pesquisa*.

Nessa lógica, a profissão docente apresenta divisões de trabalho que permitem ajuizar quem são os profissionais que ocupam essas funções e se há hierarquias de gênero, classe e raça. Ao mesmo tempo, essas divisões deverão ser compreendidas nas diversas possibilidades de carreira que os docentes poderão se inserir, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, no setor público e no privado, em nível municipal, estadual e federal.

### 6.3 CARREIRAS DO MAGISTÉRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No ano de 2017, os dados evidenciaram que as 184.145 mil escolas da Educação Básica no Brasil empregaram 2.442.877 milhões<sup>93</sup> de docentes (TABELA 5), concentrados na região urbana do país (2.088.183 milhões). O setor público absorveu maior percentual de docentes, em torno de 77,6%. Desse total, o sistema de ensino municipal abarcou o maior número de docentes (1.170.781 milhões).

**Tabela 5** Número de docentes na *Educação* Básica por localidade e dependência administrativa, Brasil, 2017.

Área da localidade	Dependência Administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Urbana	30.491	629.986	886.708	540.998	2.088.183
Rural sem especificação	4.762	44.153	241.219	5.469	295.603
Rural – assentamento	163	3.814	21.997	292	26.266
Rural - Terra indígena	0	10.218	7.544	16	17.778
Rural – quilombos	0	1.080	11.411	56	12.547
Rural - uso sustentável	0	526	1.902	72	2.500
<b>Total</b>	<b>35.416</b>	<b>689.777</b>	<b>1.170.781</b>	<b>546.903</b>	<b>2.442.877</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017

Calculando a proporção de alunos<sup>94</sup> por professor, nas escolas federais, houve menor proporção, onze alunos por professor, seguido do setor privado com dezesseis e dos municípios com vinte alunos por professor. A maior proporção ficou nas redes estaduais com 24 alunos por professor (TABELA 6).

**Tabela 6** Proporção aluno/professor por dependência administrativa na Educação Básica, Brasil, 2017

Dependência Administrativa	Número Matrículas	Número Docentes	Proporção Aluno/professor
Federal	396.482	35.416	11
Estadual	16.222.814	689.777	24
Municipal	23.101.736	1.170.781	20
Privado	8.887.061	546.903	16
<b>Total</b>	<b>48.608.093</b>	<b>2.442.877</b>	<b>20</b>

Fonte: Censo Escolar/INEP/LDE, 2017, construção desta pesquisadora.

<sup>93</sup> Esse valor diferiu dos 2.192.224 milhões de docentes cadastrados no Censo Escolar de 2017, pois foi contado (a) mais de uma vez, por atuar em mais de uma unidade de agregação: área de localidade e dependência administrativa.

<sup>94</sup> As taxas de matrículas na Educação Básica no ano de 2017 podem ser visualizadas na Tabela C no Apêndice 2.

Quanto ao vínculo de trabalho (TABELA 7), 54% dos docentes (1.323.364 milhões) eram concursados/efetivos/estáveis nos sistemas de ensino federal, estadual e municipal. Comparando o número de docentes de cada sistema de ensino público com o número de concursados, o sistema de ensino federal emprega mais docentes, via concurso público, em torno de 83% (35.987), seguido dos sistemas municipais (73%) e dos estaduais (63%). Ainda nessa comparação, destaca-se que aproximadamente 38% dos docentes das redes estaduais de ensino (255.444) possuem contratos temporários. A rede privada de ensino, no ano de 2017, não classificou o vínculo de trabalho que estabelecem com os docentes.

**Tabela 7** Número de Docentes da *Educação* Básica por Dependência Administrativa e Tipo de Vínculo - Brasil, 2017

Dependência Administrativa	Tipo de Vínculo					Total
	Concursado Efetivo Estável	Contrato temporário	Contrato terceirizado	Contrato CLT	Não classificado	
Federal	29.927	5.833	185	42	0	35.987
Estadual	436.202	255.444	796	2.578	0	695.020
Municipal	857.235	297.820	3.333	14.716	0	1.173.104
Privada	0	0	0	0	546.577	546.577
<b>Total</b>	<b>1.323.364</b>	<b>559.097</b>	<b>4.314</b>	<b>17.336</b>	<b>546.577</b>	<b>2.450.688</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017

O piso salarial do Magistério público da EB<sup>95</sup> para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais foi de 2. 298,80 reais (em torno de 2,5 salários mínimos)<sup>96</sup> no ano de 2017. O INEP/MEC não investiga a condição salarial dos docentes nos formulários do Censo Escolar, logo não foi possível averiguar os rendimentos dos professores da Educação Básica (EB). Todavia, os resultados na Tabela 7 permitem inferir a existência de salários variados entre o setor público e privado; entre os diferentes sistemas públicos de Educação; e, entre os diferentes sistemas privados de ensino, em função dos diferentes vínculos de trabalho que são estabelecidos.

Sobre os salários dos professores da Educação Básica (EB) ofertados pelos

<sup>95</sup> Previsto na Lei do Piso 11.738/2008, [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm). Acesso em: 10 nov. 2021.

<sup>96</sup> O salário mínimo em 2017 foi R\$937,00.

entes federativos, o INEP verificou, no ano de 2014, que as escolas federais de EB ofertavam médias salariais maiores para os professores de nível superior (R\$7.788,80) cotejando com as remunerações das escolas estaduais, municipais e privadas. Tomando como base o salário médio das escolas federais, a rede estadual pagava 46% desse valor, a rede municipal 44% e a rede privada 38%. As jornadas de trabalho das escolas federais são maiores (39.3 horas), pois incluem a carga horária para pesquisa e extensão, diferentemente das demais redes de ensino (INEP, 2017).

Para finalizar o mapeamento das ocupações e funções no campo de trabalho da Educação Básica, conforme informações do Censo Escolar na Tabela 8, há outra categoria de profissionais da Educação, os Auxiliares Docentes. Conforme nota técnica do LDE<sup>97</sup>, entre os anos de 2007 e 2012, o Censo Escolar considerou como auxiliares docentes os profissionais identificados com a função de auxiliar de Educação Infantil; a partir de 2013 foram identificados como auxiliar/assistente educacional. O Laboratório de Dados Educacionais avaliou, nessa contagem, apenas os profissionais que atuavam em turmas, cujo tipo de atendimento não foi de Atividade complementar, nem de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A Educação Básica brasileira demandou 257.456 assistentes educacionais<sup>98</sup> que auxiliaram os (as) docentes (as) nas salas de aula. Os municípios empregaram 73% desses profissionais (187.162), seguido das escolas privadas com 24%. Esse resultado está relacionado com o fato de os Municípios e de o setor privado ofertarem maior número de matrículas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (TABELA 8). Essa informação será relevante para se pensar o sexo e a cor/raça desses profissionais nas próximas seções.

---

<sup>97</sup> Nota técnica de auxiliares docentes -

<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/static/0a5989196cf02296101cc492d118cb9b.pdf>. Acesso em 26/11/2020.

<sup>98</sup> Um(a) auxiliar docente pode ser contado(a) mais de uma vez, se atuar em mais de uma unidade de agregação: regiões, unidades da federação, municípios, área de localidade, dependência administrativa e etapa/modalidade. Portanto, o total representa o número de auxiliares docentes em unidades de agregação diferentes (LDE, 2017).

**Tabela 8** Número de Auxiliares Docentes na *Educação* Básica por Dependência Administrativa - Brasil, 2017

Dependência Administrativa	Total	Percentual
Federal	354	0,14%
Estadual	8.325	3,23%
Municipal	187.162	72,70%
Privada conveniada sem fins lucrativos	61.615	23,93%
<b>Total</b>	<b>257.456</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo Escolar/INEP (arquivo Docentes) 2017.

Demonstrou-se, nesta seção, que, em termos de ofertas de trabalho para professores/as da Educação Básica, a rede municipal ofertou maior número de ocupações (1.170.781), com proporção de vinte alunos por professor, o terceiro melhor salário e o segundo setor com mais ofertas de concursos públicos para o cargo. As redes federais ofertam menos empregos (35.416), entretanto maiores salários, menor número de alunos/professor (onze) e estabilidade por concurso público. A rede estadual de ensino ofertou o segundo maior número de empregos (689.777), o segundo maior salário, mas com maior proporção de alunos/professor (24) e maior oferta de empregos temporários. Finalizando, as redes privadas não registraram seus regimes de trabalho em 2017, ofertaram menos empregos (546.903), com proporção de dezesseis alunos por professor, e em hipótese, ofertou os menores salários.

#### 6.4 CARREIRAS DO MAGISTÉRIO SUPERIOR

As 2.248 Instituições de Educação Superior em atividade no Brasil empregaram 392.036 docentes no ano de 2017. Isso indica o Censo da Educação Superior/INEP na Tabela 9. O setor privado, com e sem fins lucrativos, predomina nesse nível da Educação empregando mais docentes (54%) que o setor público, somando os docentes das IES federais, estaduais e municipais (46%).

O regime de trabalho que é estabelecido entre as IES e os docentes é, em grande parte, regime de tempo integral com dedicação exclusiva (120.477) e sem dedicação exclusiva (80.960), correspondendo a 51% do total de docentes. As IES públicas federais empregam 76% dos seus docentes (90.987) em regime de trabalho integral com dedicação exclusiva. O setor privado emprega a maioria dos seus docentes em regime de tempo parcial e horista, em torno de 73%, sendo 85.048 docentes em tempo parcial e 70.156 docentes como horistas.

**Tabela 9** Número de Docentes da *Educação* Superior por Categoria Administrativa e Regime de Trabalho - Brasil, 2017

Dependência Administrativa	Regime de Trabalho					Total
	Tempo Integral com dedicação exclusiva	Tempo Integral sem dedicação exclusiva	Tempo Parcial	Horista	Não declarado	
Pública federal	90.987	14.483	8.041	396	5.637	119.544
Pública estadual	25.943	12.946	8.990	2.824	2.450	53.153
Pública municipal	267	1.671	1.689	2.092	194	5.913
Privada com e sem fins lucrativos	3.280	51.860	85.048	70.156	3.082	213.426
<b>Total</b>	<b>120.477</b>	<b>80.960</b>	<b>103.768</b>	<b>75.468</b>	<b>11.363</b>	<b>392.036</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior/INEP 2017.

Não obstante as IES federais ofertarem menos matrículas (1.306.351), emprega mais docentes (119.544 mil) por aluno que as IES privadas, que contrataram 213.426 docentes para promover o ensino-aprendizagem de 6.254.535 de estudantes. Sobre a proporção de estudantes por professor, nas IES federais identificaram-se onze estudantes por professor e, nas IES privadas, 29 estudantes por professor, confirma a Tabela 10.

**Tabela 10** Proporção aluno/professor por dependência administrativa na *Educação* Superior, Brasil, 2017

Dependência Administrativa	Número Matrículas <sup>99</sup>	Número Docentes	Proporção Aluno/professor
Federal	1.306.351	119.544	11
Estadual	641.865	53.153	12
Municipal	83.912	5.913	14
Privado	6.254.535	213.426	29
<b>Total</b>	<b>8.286.663</b>	<b>392.036</b>	<b>21</b>

Fonte: Censo Escolar/INEP/LDE, 2017, construção desta pesquisadora.

Os rendimentos mensais dos professores no Magistério Superior não são levantados pelos questionários do INEP/MEC no Censo da Educação Superior. Na rede federal, um professor ingressante na carreira do Magistério Superior para uma jornada de trabalho de 40 horas, com dedicação exclusiva, com apenas a Graduação, recebeu em 2017<sup>100</sup>, o equivalente a R\$ 4.446,51. No topo da carreira, um professor com titulação de

<sup>99</sup> Visualizar informações das matrículas na graduação do Ensino Superior na Tabela D no Apêndice 2.

<sup>100</sup> Ver Ministério da Economia, tabela de remuneração dos docentes do Magistério Superior federal: <https://www.gov.br/economia/pt-br/assuntos/gestao/outros/gestao-publica/arquivos-e-publicacoes/tabela-de-remuneracao-70-marco-2017.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2022.

Doutorado (Professor Titular-Livre), com dedicação exclusiva, recebeu o valor bruto de R\$ 18.895,71.

Nas redes privadas do Magistério Superior, não há uma regulação nacional sobre remunerações, geralmente, os rendimentos são pautados pelas negociações coletivas entre os sindicatos dos professores e a rede particular de cada Estado. No Estado de São Paulo, o SINPRO – Sindicato dos professores<sup>101</sup> divulgou que a Fundação Getúlio Vargas (FGV) remunerou a hora-aula do professor com Mestrado no valor de R\$ 152,14, enquanto a Universidade Estácio de Sá remunerou no valor de R\$ 37,70 em 2021.

As IES credenciadas como Universidades, além das atividades de ensino e de extensão, caracterizam-se pela construção de pesquisas científicas – “[...] produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional” (LDBEN/96, Art. 52, inciso I). Dessa forma, os(as) professores(as) que trabalham nessas instituições ocupam lugar de relevo na divisão social do trabalho, ao se dedicarem à atividade intelectual e à produção de pesquisa.

#### **6.4.1 Pós-Graduação *Stricto Sensu***

O Censo da Educação Superior não fornece informações acerca do número de IES que ofertam cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* e *Lato Sensu* no Brasil, somente indaga aos docentes se atuam nessa área. Dessa forma, foram consideradas, nesta subseção, as informações publicizadas pela CAPES, órgão ligado ao Ministério da Educação, responsável pela coordenação, pelo monitoramento e pela avaliação da Pós-Graduação no País.

No ano de 2017, segundo os dados da CAPES, havia 4.347 programas de Mestrado e de Doutorado ativos no Brasil, que matricularam 360.649 alunos (as) e empregaram 101.281 professores (as). As Universidades Federais foram responsáveis por 58% dos programas ofertados e absorveram 60% dos docentes (61.613), e a média era de três alunos por professor (a) orientador (a), conforme sinaliza a Tabela 11.

---

<sup>101</sup> SINPRO SP, ranqueamento de remunerações no ensino superior: <https://ranking.sinprosp.org.br/ranking.php?nivel=5>. Acesso em: 11 jan. 2022.

**Tabela 11** Número de programas, discentes e docentes na *Pós-Graduação* Stricto Sensu por dependência administrativa, Brasil, 2017.

<b>Dependência Administrativa</b>	<b>Número Programas</b>	<b>Número Discentes</b>	<b>Número Docentes</b>	<b>Proporção Aluno/professor</b>
Federal	2.510	209.573	61.613	3,4
Estadual	1.001	92.158	26.180	3,5
Municipal	34	1.711	493	3,4
Privado	802	57.207	12.955	4,4
<b>Total</b>	<b>4.347</b>	<b>360.649</b>	<b>101.281</b>	<b>3,5</b>

Fonte: Geocapes, 2017, construção desta pesquisadora.

Nas carreiras do Magistério Superior, houve mais oportunidades de trabalho nas IES privadas que ofertaram em torno de 213.426 vagas, em regime de trabalho parcial ou horista, em uma proporção de 29 alunos por professor. As IES federais, embora ofertassem menos empregos, 119.544, proporcionaram maiores rendimentos, menor número de alunos por professor (onze), maior estabilidade na carreira com acesso via concurso público, e oportunidade de construir conhecimento com as atividades de pesquisa na graduação e nos programas de Mestrado e de Doutorado. Observou-se que dos professores das IES federais, em torno de 51% deles, também estavam inseridos na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, cruzando as informações do Censo da Educação Superior/INEP com as informações da CAPES.

## **6.5 PERFIL DOS DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: PENSANDO AS RELAÇÕES DE CLASSE, GÊNERO E RAÇA**

As subseções anteriores demonstraram a existência de hierarquias de classe no exercício do trabalho docente, observadas pelas diferenças de rendimentos e de condições de trabalho entre a Educação Básica e a Educação Superior e entre as carreiras geradas pelos entes federativos (Municípios, Estados e a União). Entre as carreiras, o magistério da rede federal de ensino tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, oferece melhores condições de trabalho, de carreira e de formação, em termos do regime de trabalho estável via concurso público, níveis salariais mais elevados, menor proporção aluno/professor e incentivo de promoção na carreira docente. Esta seção objetiva investigar o perfil dos docentes da Educação Básica à Educação Superior em termos do sexo e de cor/raça.

Na Educação Básica, do total de professores (2.192.224) em 2017, 80% são mulheres e 20% são homens (TABELA 12). Há maior percentual de docentes declarados brancos (42%) para 29% declarados pretos e pardos (negros), 1% asiáticos (cor amarela)

e 1% declarados indígenas. Observando a consubstanciação gênero e raça, o maior percentual de professores são mulheres brancas (34%), seguida de mulheres negras (23%), homens brancos (7%), homens negros (6%), mulheres asiáticas (1%), homens e mulheres indígenas (0,3%) e homens asiáticos (0,1%). Não declarados somaram 28%. Importante destacar percentual elevado de docentes que não declararam sua cor/raça.

**Tabela 12** Número de Docentes da *Educação* Básica por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Cor/Raça						Total
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	
Masculino	164.001	19.447	114.745	3.097	7.067	130.820	439.177
	7%	1%	5%	0,1%	0,3%	6%	20%
Feminino	752.395	69.463	437.409	12.054	6.364	475.362	1.753.047
	34%	3%	20%	1%	0,3%	22%	80%
Total	916.396	88.910	552.154	15.151	13.431	606.182	2.192.224
	42%	4%	25%	1%	1%	28%	100%

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017.

A despeito de haver maior número de mulheres brancas na Educação Básica de um modo geral, o número de homens brancos (23%) prevalece, quando a carreira é no magistério federal, seguido das mulheres brancas (18%) e dos homens pardos (11%), ilustra a Tabela 13.

**Tabela 13** Número de Docentes da *Educação* Básica, dependência administrativa (federal) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017.

Sexo	Cor/Raça						Total
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	
Masculino	8.209	684	3.980	138	35	7.688	20.734
	23%	2%	11%	0%	0%	22%	59%
Feminino	6.195	411	2.567	95	27	5.091	14.386
	18%	1%	7%	0%	0%	14%	41%
Total	14.404	1.095	6.547	233	62	12.779	35.120
	41%	3%	19%	1%	0%	36%	100%

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017

Na Educação Superior, identificou-se maior percentual de homens (54%) que de mulheres (46%); maior percentual de docentes brancos (53%) que de negros (16%). Homens brancos (29%) e mulheres brancas (24%) prevaleceram como docentes. O percentual de professores indígenas foi muito pequeno (0,1%), dentre eles maior número de docentes homens (282), conforme Tabela 14. Destaca-se percentual elevado de

docentes que não declararam sua cor/raça (30%).

**Tabela 14** Número de Docentes da *Educação* Superior por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Cor/Raça						Total
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	
Masculino	112.471	4.295	29.728	2.087	282	63.317	212.180
	29%	1%	8%	1%	0,1%	16%	54%
Feminino	95.809	3.066	25.150	1.718	188	53.925	179.856
	24%	1%	6%	0,4%	0,05%	14%	46%
Total	208.280	7.361	54.878	3.805	470	117.242	392.036
	53%	2%	14%	1%	0,1%	30%	100%

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior/INEP 2017.

Na carreira do Magistério Superior Federal (TABELA 15) observa-se a mesma tendência observada na Educação Básica, homens brancos prevalecem com 21%, seguidos das mulheres brancas (17%) e de homens pardos (6%). Destaca-se, nessas informações, a alta taxa de docentes que optaram por não declarar sua cor ou raça (49%).

**Tabela 15** Número de Docentes da *Educação* Superior, categoria administrativa (pública federal) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017.

Sexo	Cor/Raça						Total
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	
Masculino	24.566	1.352	7.516	600	108	32.390	66.532
	21%	1%	6%	1%	0%	27%	56%
Feminino	19.944	971	5.652	502	66	25.877	53.012
	17%	1%	5%	0%	0%	22%	44%
Total	44.510	2.323	13.168	1.102	174	58.267	119.544
	37%	2%	11%	1%	0%	49%	100%

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior/INEP 2017.

A CAPES não publicizou informações acerca do sexo e cor/raça dos docentes que desenvolveram atividades nos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em 2017. Entretanto, o INEP, no Censo da Educação Superior, indagou aos docentes se participavam de atividades na Pós-Graduação. Dos(as) professores(as) que responderam sim, observou-se que maior percentual é do grupo social dos homens (57%) e pessoas declaradas brancas (47%), como ilustra a Tabela 16. O percentual de pessoas negras diminuiu 5% comparando com o total dos professores da Educação Superior em geral. O

percentual elevado de professores (as) que optaram por não declarar sua cor/raça também é evidente (44%).

**Tabela 16** Número de Docentes da *Educação Superior*, atuação em Pós-Graduação Stricto-Sensu presencial (sim) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017.

Sexo	Cor/Raça						Total
	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	
Masculino	14.487 27%	463 1%	2.126 4%	297 1%	51 0,1%	13.504 25%	30.928 57%
Feminino	11.209 21%	283 1%	1.466 3%	285 1%	28 0,1%	10.339 19%	23.610 43%
Total	25.696 47%	746 1%	3.592 7%	582 1%	79 0,1%	23.843 44%	54.538 100%

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo da Educação Superior/INEP 2017.

A análise das informações do Censo Escolar, do Censo da Educação Superior e da CAPES demonstraram a consubstancialidade das relações de classe, de gênero e de raça nos percursos de homens e mulheres no trabalho docente. Homens brancos ocupam as funções de maior prestígio nas atividades de ensino e de pesquisa na Educação brasileira, uma vez que prevalecem nos cargos do magistério público federal em nível da Educação Básica e do Ensino Superior.

As contribuições de Marx e Engels para a desnaturalização das relações de classe, ao demonstrarem que a posse do excedente social (riquezas) cria classificações e hierarquias baseadas nos rendimentos econômicos, concedendo a alguns mais direitos e à maioria, mais deveres, acesso às ocupações com maior prestígio social para alguns e trabalho precário a tantos outros, também são observadas no trabalho docente. As contribuições das pensadoras marxistas sobre a subordinação feminina e as contribuições dos estudos sobre processos de racialização ampliam o pensamento marxiano ao elucidarem que a classe com maior rendimento econômico tem gênero e raça, pertence ao grupo social dos homens, de cor branca. (GONZALEZ, 1984; KERGOAT, 2016; FRASER; JAEGGI, 2020). Nessa conjuntura, o trabalho docente igualmente reproduz em seu interior a divisão social, sexual e racial do trabalho presente em nossa sociedade.

Se os homens brancos desempenham o trabalho docente nas carreiras do magistério com maior prestígio social, que funções os homens negros, as mulheres brancas e negras ocupam na hierarquia educacional? A análise do perfil dos docentes na Educação Básica e na Educação Superior, cruzando as variáveis sexo e cor/raça para cada

etapa e modalidade educacional<sup>102</sup>, permitiu um espelho das trajetórias profissionais e as consubstancialidades de classe, gênero e raça.

Os dados de 2017 confirmam quantitativo maior de mulheres – 1.753.047 de professoras (80%) — nas atividades de ensino na Educação Básica, confirmando o processo de feminilização (YANNOULAS, 2013). Todavia, na hierarquia educacional que se atualiza no século XXI, elas prevalecem na base da pirâmide ocupando a função de auxiliar docente (96%)<sup>103</sup>, professoras na Educação Infantil (97%) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (89%), havendo decréscimo numérico de mulheres à medida que cresce o nível educacional. O predomínio do grupo social dos homens se observa na Educação profissional (55%), no Ensino Superior (54%) e na Pós-Graduação *stricto sensu* (57%), sinaliza o Quadro 6.

A feminilização de uma profissão não significa igualdade de condições, afirma Maria Rosa Lombardi (2017). Os estudos de trabalho e gênero têm demonstrado que, no processo de feminização de uma profissão outrora masculina, reproduz-se internamente a divisão sexual do trabalho e se reconfiguram as relações de poder, assim como persistem as concepções de gênero que geram discriminações e violências simbólicas e explícitas contra as mulheres, que desvalorizam as profissionais e obstaculizam as suas carreiras (LOMBARDI, 2017).

---

<sup>102</sup> As tabelas com os percentuais do cruzamento de dados sobre sexo, cor/raça e etapa da Educação Básica foram apresentadas no Apêndice 02 (TABELAS E, F, G, H, I, J, K e L) com objetivos de deixar a escrita do capítulo mais objetiva, clara e coesa.

<sup>103</sup> O percentual foi calculado dividindo o número de cada grupo de professores (homens/mulheres; homens brancos, homens negros, mulheres brancas, mulheres negras) pelo total de professores empregados em 2017.

Níveis, etapas e modalidades da Educação	Homens	Mulheres	Homem branco	Mulher branca	Mulher negra	Homem negro
Auxiliar docente	4%	96%	1%	41%	30%	1,2%
Educação Infantil (Creche e Pré-escola)	3%	97%	1%	42%	28%	1,2%
Turmas multisseriadas e multietapas	25%	75%	4%	19%	31%	11%
Ensino Fundamental anos iniciais	11%	89%	4%	39%	27%	4%
Ensino Fundamental anos finais	32%	68%	12%	31%	18%	11%
Ensino Médio, Ensino Médio Integrado	40%	60%	17%	29%	13%	11%
EJA (Ensino Fundamental e Médio)	34%	66%	11%	23%	21%	12%
Educação profissional concomitante ou subsequente	55%	45%	27%	23%	8%	11%
Educação Superior em geral	54%	46%	29%	24%	7%	9%
Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> presencial	57%	43%	27%	21%	4%	5%

**Quadro 6** Percentual de homens e mulheres, brancos e negros, por nível, etapa e modalidade da Educação, Brasil, 2017.

Fonte: Censo Escolar e Censo da Educação Superior/INEP/LDE, 2017, criação desta pesquisadora.

A concepção de feminilidades associada ao cuidado continua persistente na atualidade. Se o discurso da maternagem justificou a inserção do grupo social das mulheres no trabalho docente no final do século XIX e início do século XX (ALMEIDA, 1998; LOURO, 2002), nota-se a continuidade, a persistência, no século XXI, ainda que a formação específica e contínua para o exercício do magistério, nas etapas iniciais da Educação Básica, ressignifiquem a noção de cuidado e o conceito de desenvolvimento profissional docente.

A elevação do nível de instrução do grupo social das mulheres, o cuidado transformado em profissão na Educação Básica não tem impedido que a unidade feminilidade/cuidado tenha menos valor na sociedade brasileira, haja vista os menores salários pagos pela rede municipal de ensino. Importante ressaltar que a rede municipal de ensino é o ente federativo responsável pela Educação infantil e pelos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme preconiza a LDBEN/1996. Em 2017, foi responsável por 48% das matrículas e da oferta de emprego para os/as professores/as (TABELA 5, p. 177).

A subjugação feminina com a dominância patriarcal (LERNER, 2019) ou/e as relações sociais de sexo, consubstanciadas às hierarquias de raça e classe (KERGOAT, 2010; 2016), justificam o percentual elevado de mulheres brancas nas etapas iniciais da

Educação Básica e, entre as mulheres, o maior percentual de mulheres brancas no Ensino Superior (24%) que de mulheres negras (7%), visualizado no Quadro 6.

As mulheres negras brasileiras com o processo de escravização e de racialização, no contexto da divisão social, sexual e racial do trabalho, desempenharam funções de cuidado doméstico, sexual, maternagem, explica Lélia Gonzalez (1984). As trajetórias das mulheres negras no exercício da docência parecem reproduzir essas hierarquias, uma vez que as mulheres negras exerceram mais funções, em 2017, como auxiliares docentes (30%), professoras na Educação Infantil (28%), nas turmas multisseriadas e multietapas (31%) e anos iniciais do Ensino Fundamental (27%), indica o Quadro 6, p.184. Destaca-se nas turmas multisseriadas e multietapas, a predominância de professores negros em comparação com professores brancos e maior percentual de mulheres negras, o que se explica pela concentração dessas turmas nas comunidades rurais quilombolas.

As trajetórias profissionais dos homens negros requerem problematizações, pois é o grupo social com menor participação no trabalho docente, desde as etapas iniciais na Educação Básica: 1,2% na função de Auxiliar docente, oscilando para um teto máximo de 12% no EJA e caindo para 5% na Pós-Graduação *Stricto Sensu* (QUADRO 6). A consubstancialização das relações de classe, de raça e de gênero que posiciona o grupo social dos homens negros para ocupações na construção civil e na agropecuária (IBGE, 2018), baixos rendimentos mensais, associados aos menores níveis de instrução (IBGE, 2018; ROSEMBERG, 2005; CARVALHO, 2009) explica a baixa participação no exercício das atividades de ensino nas escolas públicas e privadas.

A investigação das consubstancialidades de classe, gênero e raça no exercício das atividades de ensino nas carreiras do magistério na Educação Básica e na Educação Superior elucida contradições. Na medida que o acesso à Educação foi uma extraordinária conquista dos movimentos feministas (SCHUMA SCHUMAHER, 2006; DUARTE, 2019), dos movimentos dos povos racializados (GOMES, 2011), aqui corroborados por indicadores educacionais e pelos estudos de gênero consubstanciados a outras opressões sociais, a organização da Educação brasileira reatualiza e reproduz essas mesmas hierarquias na divisão do trabalho docente.

## 6.6 O PERFIL DOS PROFESSORES PESQUISADORES NA ESTRUTURA EDUCACIONAL BRASILEIRA

Compreendendo a pesquisa como um componente da carreira docente, elegeu-se as informações coletadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq<sup>104</sup> (APÊNDICE 01) para investigar o perfil dos profissionais que pensam, investigam a Educação em vários campos do saber. O CNPq disponibiliza a Plataforma Lattes<sup>105</sup> para o cadastro dos currículos dos pesquisadores e o Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/Lattes<sup>106</sup> para o cadastro dos grupos de pesquisa em funcionamento no Brasil. Para esse estudo, foram consideradas as estatísticas do ano de 2016, que versam sobre o perfil dos pesquisadores, disponibilizadas pela Plataforma Lattes e pelo DGP em seus *sites*, haja vista a não publicação de informações mais recentes à época da pesquisa.

Conforme a LDBEN de 1996, a pesquisa é uma atividade inerente à Educação Superior, constituindo uma de suas finalidades “[...] incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (Art. 43, inciso III).

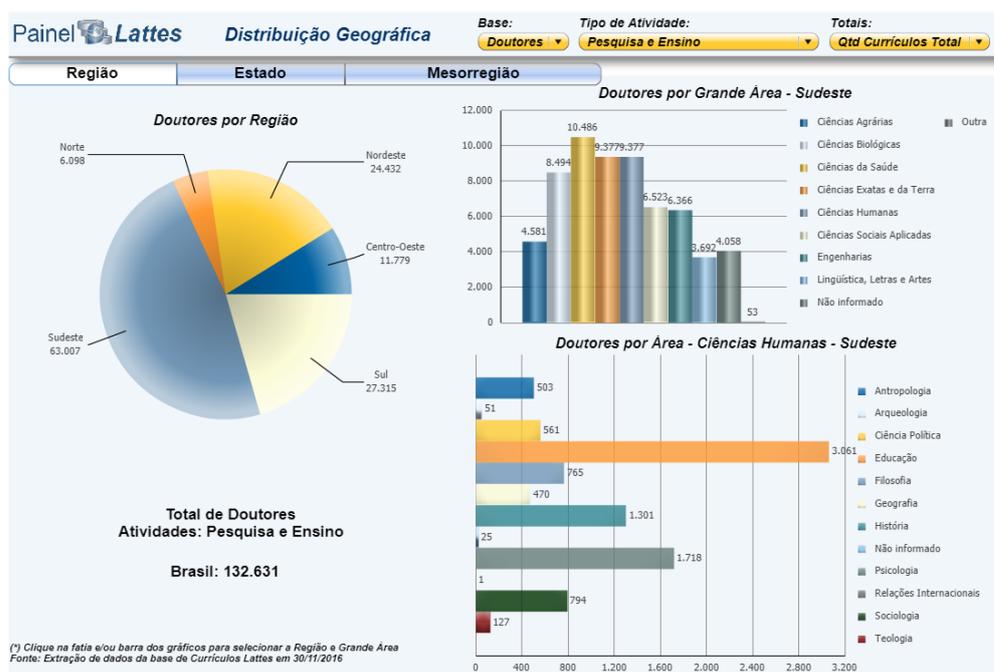
No ano de 2016, havia 132.631 currículos de professores pesquisadores com nível de Doutorado na Plataforma Lattes, conforme ilustra a Figura 5. O maior percentual de currículos de pesquisadores doutores eram oriundos da região sudeste (63.007) e do sul (27.315) do País. Ao focalizar a região sudeste, os dados demonstram que quatro grandes áreas do conhecimento aglutinam o maior número de pesquisadores doutores: Ciências da Saúde (10.486), Ciências Exatas e da Terra (9.377), Ciências Humanas (9.377) e Ciências Biológicas (8.494). Especificamente, a área de Ciências Humanas, da região sudeste, os doutores dedicam atividades de pesquisas, preponderantemente, vinculadas à Educação (3.061), depois à Psicologia (1.718) e à História (1.301).

---

<sup>104</sup> Sobre o CNPq visualizar o link: [http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao\\_institucional/](http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/). Acesso em: 01 nov. 2020.

<sup>105</sup> Para os dados e estatísticas da Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 01 nov. 2020.

<sup>106</sup> Para os dados estatísticos do DGP acessar: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/sobre>. Acesso em: 01 nov. 2020.

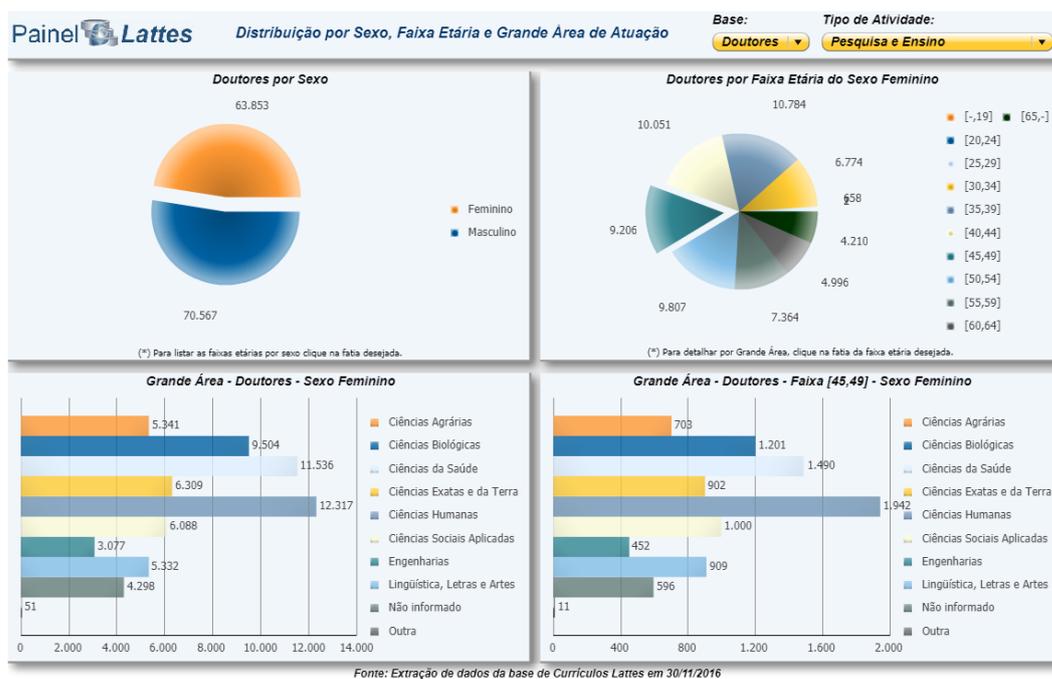


**Figura 4** Doutores pesquisadores no Brasil, por região e área de conhecimento, 2016

Fonte: <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>, CNPQ, 2020.

A plataforma Lattes disponibilizou, publicamente, o perfil dos pesquisadores doutores quanto ao sexo, à faixa etária e à área de atuação, cujos currículos estavam cadastrados no ano de 2016. As Figuras 3 e 4 delineiam que 52,5% dos pesquisadores doutores são do sexo masculino (70.567) e 47,5% são do sexo feminino (63.853).

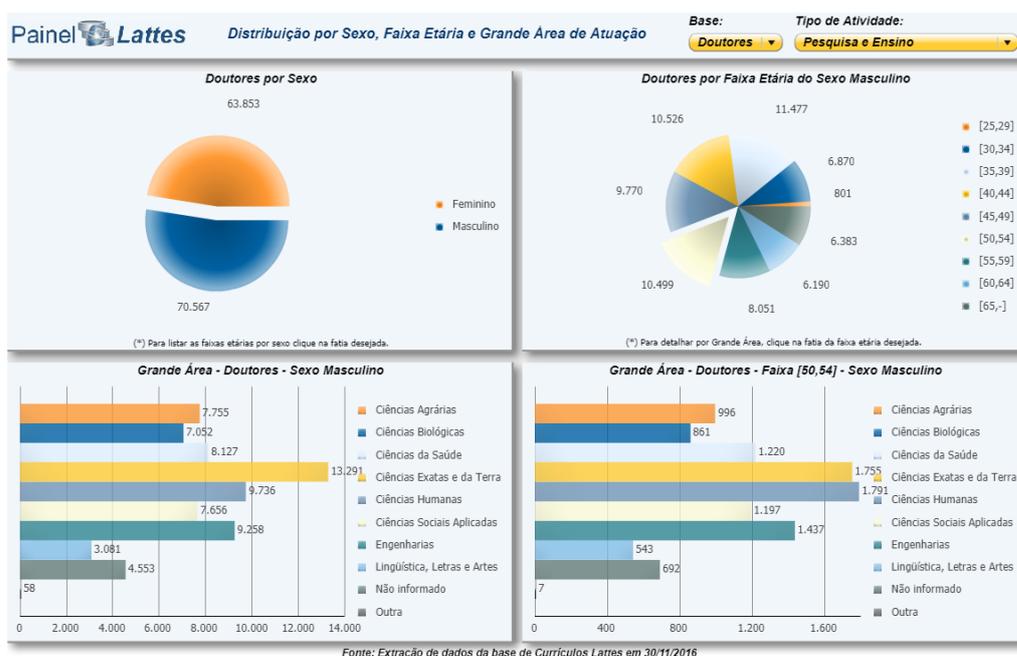
As pesquisadoras doutoras, Figura 6, concentravam seus estudos, em primeiro lugar, na área de Ciências Humanas (12.317), em segundo Ciências da Saúde (11.536), em terceiro Ciências Biológicas (9.504) e por último nas Engenharias (3.077). Quanto à idade, 62,4% das doutoras estavam na faixa etária dos 35 aos 54 anos; a faixa dos 35-39 anos concentra o maior percentual de mulheres doutoras pesquisadoras (10.784). Analisando a faixa etária e a área de conhecimento, predominou maior número de pesquisadoras doutoras entre 25 e 40 anos na área das Ciências Biológicas; e, maior percentual na área das Ciências Humanas (onde se inclui a Educação) na faixa etária dos 45-49 anos (1.942).



**Figura 5** Pesquisadores Doutores do sexo feminino por faixa etária e área de atuação, Brasil, 2016.

Fonte: <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/sexofaixaetaria/>, CNPQ, 2020.

Os pesquisadores doutores, Figura 4, concentravam suas pesquisas, em primeiro lugar às Ciências Exatas e da Terra (13.291), em segundo às Ciências Humanas (9.736), em terceiro às Engenharias (9.258) e, por último, à área de Linguística, Letras e Artes (3.081). Em relação à faixa etária, havia maior concentração de doutores pesquisadores entre 35 e 54 anos de idade (59,9%), com maior número entre 35-39 anos (11.477). Relacionando a faixa etária e a preferência por áreas de pesquisa, as Ciências Exatas e da Terra são a preferência dos doutores pesquisadores, desde a faixa etária dos 25 anos, porém dos 50 aos 54 anos; o número de pesquisadores na área das Ciências Humanas (1.791) ultrapassa a área das Ciências Exatas e da Terra (1.755).



**Figura 6** Pesquisadores doutores do sexo masculino por faixa etária e área de atuação no Brasil, 2016.

Fonte: <http://estatico.cnpq.br/painelLattes/sexoefaixaetaria/>, CNPQ, 2020.

Conforme informações do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil - DGP/Lattes (2020), havia cadastrados 37.640 grupos de pesquisa no ano de 2016, reunidos em maior número nas universidades públicas, sendo a Universidade de São Paulo (USP), a unidade de Educação Superior que concentrava o maior número de grupos (1.811). Entre os grupos, identificou-se maior número na grande área de conhecimento das Ciências Humanas (8.091), seguida das Ciências da Saúde (5.877) e das Ciências Sociais Aplicadas (5.363), menor número na grande área da Linguística, Letras e Artes (2.655). Observando os grupos de pesquisa por área de conhecimento, a Educação possui o maior percentual de grupos cadastrados (3.595), seguida da Medicina (1.619) e do Direito (1.386). Não se identificou, nesse ano investigado, grupo cadastrado na área da Bioética, Defesa, Economia Doméstica, Microeletrônica e na área da Robótica, Mecatrônica e Automação.

Quanto ao perfil dos pesquisadores cadastrados no DGP, no ano de 2016, havia 199.566 pesquisadores, desses, 65,21% possuíam a titulação de Doutorado (130.140). Quanto ao sexo dos pesquisadores, identificou-se maior número de mulheres pesquisadoras (100.514) do que de homens (99.014). Todavia, os homens se destacaram nas lideranças dos grupos de pesquisa (17.326) em relação às mulheres (15.092), conforme evidencia a Figura 8.

Condição de liderança	2014		2016	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Líderes	16.281	13.873	17.326	15.092
Não-líderes	73.844	76.195	81.688	85.422
Total	90.125	90.068	99.014	100.514

**Figura 7** Pesquisadores brasileiros por sexo e condição de liderança nos grupos de pesquisa, Brasil, 2016.

Fonte: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/por-lideranca-e-sexo>, DGPB/Lattes, 2020.

A Plataforma Lattes e o DGP não fornecem informações acerca da cor ou da raça dos pesquisadores brasileiros.

As informações apresentadas ao longo desta subseção confirmam a crescente inserção do grupo das mulheres nos processos de escolarização e de construção de conhecimento, os currículos das professoras doutoras cadastradas na Plataforma Lattes em 2016 somaram 47,5% e no DGP houve maior número de pesquisadoras cadastradas (100.514). Observou-se, ainda, percentual maior de jovens doutoras (62,5%) entre a idade de 34 a 54 anos que do grupo masculino (59,9%). Todavia, a divisão sexual do trabalho entre os professores pesquisadores se faz presente na concentração maior do grupo social das mulheres, em primeiro lugar nas Ciências Humanas (19%) e por último nas Engenharias (4%) enquanto a preferência do grupo dos homens foram as Ciências Exatas e da Terra (19%) e por último, a área de Linguística, Letras e Artes (4%), observado na Figuras 6 e 7; e do grupo social dos homens prevalecerem na liderança dos grupos de pesquisa cadastrados no DGP, totalizando 17.326 líderes de pesquisa, conforme Figura 8.

Alice Abreu e colaboradores (2016) confirmam avanços importantes na taxa de participação das mulheres à sociedade do conhecimento, elas são a maioria dos mestres e doutores formados no país, ainda que concentradas em áreas específicas, baixa participação nas Engenharias, Matemática, Computação e Física. Para atenuar esse fato, Cecília Queiroz (2018) sinaliza a emergência de programas e projetos educacionais de incentivo à participação feminina nas áreas STEM (*Sciences, Technology, Engineering and Mathematics*) no Brasil, a despeito de concluir sobre a necessidade dos projetos se tornarem políticas públicas contínuas.

Retomando o conceito marxiano de trabalho – atividade orientada a fim, processo pelo qual o ser humano age sobre a natureza e modifica a si mesmo (MARX, 2017) – e compreendendo a história das formações socioeconômicas como resultado da produção e reprodução humana (ENGELS, s/d), afirma-se que homens e mulheres sempre

trabalharam e produziram saberes ao longo do tempo.

Considerando a Educação como uma “[...] prática social que envolve o desenvolvimento dos indivíduos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva, criadora, a atividade humana prática” (LIBÂNEO, 2011, p. 130), ela pode ocorrer em todos os espaços de convivência humana – na família, na comunidade, nos ambientes de trabalho, nas escolas, etc. — sendo promovida pelo grupo social dos homens e das mulheres.

Considerando os saberes construídos ao longo das formações socioeconômicas pelos homens e pelas mulheres, novas gerações de seres humanos poderão adquirir esses saberes por meio dos processos de escolarização. A Educação escolar,

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” preconiza a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (Art. 205).

Considerando as contribuições dos estudos feministas e de gênero na perspectiva marxista, a divisão sexual do trabalho observada nos primeiros agrupamentos humanos, associada aos processos de subordinação feminina (patriarcado) demarcaram a construção dos papéis sociais dos homens e das mulheres: aos homens as atividades produtivas fora do lar, com forte valor social agregado e ao grupo das mulheres as atividades de reprodução da vida (cuidados domésticos e dos entes familiares) com salários suplementares e de menor prestígio social (KERGOAT, 2009; HIRATA, 2016; LERNER, 2019).

A Educação como prática social ocorre em vários espaços educativos, especialmente no ambiente familiar e na Educação escolar. Considerando que, no interior das famílias, há uma divisão sexual do trabalho, ficando a cargo do grupo feminino os processos de cuidado, nesse contexto, os processos educativos tornam-se tarefas para o grupo feminino desempenhar. Por conseguinte, o grupo das mulheres que trabalham nas etapas iniciais da Educação Básica brasileira talvez vivenciem a exploração e a apropriação (KERGOAT, 2010, 2016; HIRATA, 2016) da sua força de trabalho com mais intensidade do que em outras profissões, haja vista ser as atividades docentes nessa etapa associadas ao cuidado.

Os estudos na área da Sociologia Feminista Materialista evidenciam a externalização ou desamalgamação das atividades femininas (trabalho sexual, procriativo, doméstico e emocional), o crescente nível de instrução das mulheres, a inserção das mulheres brancas de estratos sociais elevados em profissões e cargos de prestígio social. No entanto, isso não agregou valor social às atividades associadas ao cuidado. Essas continuam sendo desempenhadas por mulheres, mas por mulheres imbricadas nas relações de classe e de raça: elas são pobres, racializadas, com baixa escolarização, imigrantes do sul global ou migrantes de regiões menos favorecidas (KERGOAT, HIRATA, 2007; ABREU; HIRATA; LOMBARDI, 2016; HIRATA, 2016; FALQUET, 2016).

No trabalho docente, as consubstancialidades de gênero, de classe e de raça também foram assinaladas nas trajetórias das mulheres negras, ainda fixadas nas etapas iniciais da Educação Básica, mantidas pelos entes municipais que ofertam salários menores comparados com os da rede federal de ensino, que paga maiores salários e emprega homens brancos.

Portanto, os resultados apresentados ao longo deste capítulo demonstraram que as relações de gênero, de classe e de raça que permeiam a sociedade brasileira medeiam os percursos de homens e mulheres no trabalho docente, em específico nas atividades de ensino e pesquisa. No próximo capítulo buscar-se-á elucidar que esse contexto, por sua vez, medeia a assunção dos professores à função de gestão educacional e escolar na estrutura educacional brasileira.

## **7 CONSUBSTANCIALIDADE DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA NO FAZER-SE GESTOR E GESTORA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

No capítulo anterior, elucidou-se a imbricação de relações sociais de classe, de gênero e de raça na divisão do trabalho, na conjuntura socioeconômica brasileira no ano de 2017. Não obstante o grupo social das mulheres constitua a maioria da mão de obra apta, na faixa etária para o trabalho (acima de quatorze anos), apresentou-se como grupo com menor taxa de ocupação (43,4%) que o dos homens (56,6%). As mulheres desempenhavam mais ocupações no setor de serviços, que envolvem jornadas de trabalho mais flexíveis. As mulheres de estratos sociais mais elevados, com maior nível de escolarização e, comumente, de cor branca, ocuparam funções nos setores da Educação, da Saúde e dos Serviços sociais; e, no setor dos Serviços domésticos, as mulheres com menos escolarização, de estratos sociais baixos e racializadas. O grupo dos homens prevaleceu no setor da Construção Civil, da Agropecuária e da Indústria. O grupo masculino com maior nível de instrução, de estratos sociais elevados e de cor branca ocuparam mais cargos na Administração Pública, que ofertou os maiores rendimentos em 2017, enquanto homens negros, com menor nível de instrução desempenharam funções na construção civil e na agropecuária com menores rendimentos (IBGE, 2018).

Situada nessa conjuntura, a estrutura educacional demanda força de trabalho da Educação Básica à Educação Superior. Considerando o trabalho docente envolvendo as atividades de ensino, de gestão e de pesquisa demonstrou-se a presença de uma divisão social, sexual e racial interna ao trabalho docente. O grupo social das mulheres ocupa os postos inerentes às etapas iniciais da Educação Básica, sobretudo na Educação Infantil (97%) e anos iniciais do Ensino Fundamental (89%). O grupo social dos homens preponderou na Educação Profissional (55%), na Educação Superior (54%) e na Pós-Graduação *Stricto Sensu* (57%). Os homens declarados brancos foram majoritários nas carreiras de maior prestígio social — magistério federal na Educação Básica e na Educação Superior — que ofertam salários maiores, menor proporção aluno/professor e horas dedicadas à pesquisa. As mulheres declaradas brancas tiveram maior participação na Educação Básica e na Educação Superior, comparadas com as mulheres negras que se concentraram nos anos iniciais da Educação Básica, especialmente nas turmas multisseriadas e multietapas (31%), frequentes nas comunidades rurais quilombolas. Os homens negros, de modo geral, participam menos do trabalho docente: a maior participação (12%) corresponde à docência na EJA e menor participação na função de

Auxiliar docente (1,2%) e de professor na Educação Infantil (1,2%).

A partir dessa totalidade, neste capítulo, objetiva-se, a partir do diálogo entre os dados empíricos e a literatura, discutir a Tese de que os percursos de homens e mulheres à gestão escolar no Brasil são consubstanciados por relações de gênero, de classe e de raça; que esses percursos expressam as condições macrossociais presentes na sociedade brasileira; e que as trajetórias de inserção e de permanência nas atividades de gestão são mediadas pelas experiências de ensino e pesquisa vivenciadas nas carreiras do magistério brasileiro e mantêm interdependência com elas.

O capítulo está organizado em três seções: poder, gestão, liderança e suas interrelações; gestão educacional e escolar no Brasil, estrutura e lideranças principais; o perfil dos(as) gestores(as) escolares e as consubstancialidades de gênero, de classe e de raça.

## **7.1 PODER, GESTÃO, LIDERANÇA E SUAS INTERRELAÇÕES**

Os estudos sobre as opressões sociais de classe, de gênero e de raça procuram denunciar um sistema de classificação e de hierarquização engendradas pelos seres humanos ao longo da sua História. Os motivos que levam a espécie humana a criar e a reproduzir esses processos podem ser compreendidos por razões objetivas de sobrevivência e por necessidade de superioridade, estrutura subjetiva à qual se pretende dedicar em uma futura agenda de pesquisa. O raciocínio de que a necessidade de superioridade da espécie humana leva o conjunto dos seus membros a classificarem os eventos à sua volta e atribuir-lhes valor social, criar hierarquias que são chamadas, na literatura, de relações de poder.

As relações de poder no ambiente de trabalho foram objeto de estudo na pesquisa de Mestrado empreendida pela pesquisadora entre 2005 e 2006, na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho (SILVA, 2007). A categoria Poder é polissêmica, complexa e dinâmica; estudada em âmbito macrossocial (intra e entre sociedades, Estados, grupos, empresas) e em nível microssocial (família, relações interpessoais e intrapsíquicas); e problematizada em vários campos do saber – Filosofia, Sociologia, Ciências Políticas, Psicologia e Educação, entre outras, sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas e políticas.

Alguns conceitos de poder serão apresentados, para que se possa situar o lugar e o status da função de liderança, de gestão e de mando em uma organização de trabalho

e identificar quem exerce essas funções.

Retomando os conceitos desenvolvidos por Marx e por Engels, “poder” seria compreendido como uma relação de dominação entre classes, entre grupos, entre pessoas, baseada na propriedade privada do excedente social (mais valor); de um lado, aqueles que são os donos do capital (expressiva minoria) e de outro, a maioria, que produz capital e, alijados dos meios de produção, são explorados e/ou expropriados em sua força de trabalho. Os donos do capital estão representados, direta e indiretamente, nas funções de mando, de gestão, disseminadas pelas estruturas socioeconômicas e políticas: o Estado, as grandes corporações e empresas, entre outras (MARX, 2017; ENGELS, s/d).

Entretanto, o grupo dominado não se apresenta ausente de poder, por meio da organização individual e coletiva os grupos podem resistir e se emancipar, conforme a proposta do Manifesto Comunista (MARX; ENGELS, 1998). Os estudos feministas marxistas acrescentam que tanto os donos do capital quanto os trabalhadores produtores de mais valia têm sexo, cor/raça e posição geopolítica. Nesse contexto, na conjuntura socioeconômica global que se apresenta nas primeiras décadas do século XXI, a figura do homem, branco, do norte global e heterossexual expressaria o grupo social dominante (MORAES; ESQUENAZI, 2020; ARRIZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019; KERGOAT, 2016; HIRATA, 2016; ABREU; HIRATA; LOMBARDI, 2016).

Todavia, a compreensão do “poder” no âmbito das relações interpessoais (micro) mostrará que todos, independentemente da sua posição na estrutura macrossocial, exercem poder. French e Raven, em 1959, posteriormente Raven (1993, 1998)<sup>107</sup>, psicólogos sociais norte-americanos, definiram poder como a capacidade de um agente (pessoa, grupo, norma) influenciar um sujeito (individual ou coletivo) a mudar seu comportamento, mesmo contra sua vontade. Para essa “influência potencial”, o influenciador poderá utilizar bases ou fontes de poder: recompensas, coerções, legitimidade, a referência (valores, carisma etc.), a perícia (conhecimentos e habilidades) e a informação; e, necessariamente, o influenciado deverá perceber que o influenciador possui capacidade para tal. Com essa compreensão, as pessoas, em diferentes espaços e tempos, independentemente de sua classe, gênero ou raça, exerceriam poder entre si.

Embora se considere poder, não como coisa ou objeto que se detém, mas

---

<sup>107</sup> A Teoria do Poder Social (RAVEN, 1993) é amplamente citada nos livros de gestão ou comportamento humano no trabalho, literatura de orientação gerencialista que se preocupa em mapear a dinâmica do poder nas organizações (onde ele está, quais suas fontes e como se manifesta na estrutura organizacional), para ensinar os administradores, gerentes e líderes a alcançar e exercer poder com eficácia a fim de atingir os objetivos organizacionais (SILVA, 2007).

como uma relação baseada em hierarquias, as quais são coconstruídas e reproduzidas, a pesquisa de Carliene Silva (2007) evidenciou que os participantes, quando indagados sobre quem tem poder nas organizações de trabalho, afirmam que as pessoas que ocupam os cargos de mando (supervisores, coordenadores, gerentes, diretores, presidentes, acionistas) possuem e exercem o poder, como se os demais estivessem dele excluídos. A Teoria do Poder Social de French e Raven (1993, 1998) colabora para essa compreensão, a medida que a função de gestão encerra em si uma base de poder, a legitimidade. A forma pela qual uma instituição pública ou privada, com ou sem fins lucrativos, organiza a divisão do trabalho, se verticalmente, cria cargos e funções com legitimidade para o mando e tomada de decisões, e recebe em troca rendimentos maiores, status, privilégios de informações, controle de insumos, entre outros. Logo, as pessoas que ascendem a esses cargos e funções são investidas de poder legítimo para o mando, conseqüentemente percebidas como detentoras de poder.

Na literatura sobre comportamento humano no trabalho, o estudo do poder nas organizações faz interface com outras temáticas: política, gerência e liderança, influência interpessoal, conflito e negociação, justiça, assédio moral e sexual, comportamento ético, cultura, entre outros, afirma Silva (2007). Comumente se define a *liderança* como um processo de influência, ligado às capacidades de uma pessoa em influenciar outras para atingir determinados objetivos, levando em consideração as características dos liderados e o contexto organizacional. Nesse caso, o(a) gestor(a), não necessariamente, possui liderança e um/uma líder não necessariamente ocupa o cargo ou função de gestão em uma organização de trabalho, mas ambos podem aprender a utilizar as bases de poder para o exercício de influenciar pessoas, com vistas a atingir as metas organizacionais (SILVA, 2007).

Estudos sobre a História das mulheres sinalizam que o grupo social feminino não esteve excluído da função de gestão ou de mando, isento da capacidade de liderança ou aliado de fontes de poder. As mulheres são e sempre foram sujeitos e agentes da História, afirmam historiadoras feministas (DEL'PRIORE, 2020; LERNER, 2019; SHOJET, 1997). O fato de o registro gravado e interpretado do passado da espécie humana (História), até tempos recentes, ser realizado por historiadores do grupo masculino que, geralmente, registravam o que homens haviam feito, vivenciado e considerado significativo, principalmente, os homens da classe dominante, o que contribuiu para a subordinação do feminino, dos grupos sociais racializados e para uma concepção a-histórica desses grupos, explicam as pesquisadoras.

No contexto educacional e no escolar, pesquisas brasileiras de cunho histórico revelam que, nas instituições religiosas educacionais femininas, as próprias religiosas (solteiras e sem filhos) organizavam e exerciam o mando, embora sob a dominância de outros religiosos masculinos que ocupavam os altos escalões nas hierarquias institucionais religiosas (WERLE; AUDINO, 2015; NICOLETE, 2016); também se observava que as mulheres de estratos sociais elevados, que tiveram acesso à instrução, abriam e administravam suas próprias escolas, com financiamento de suas famílias (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; SCHUMAHER, 2006); com a emergência dos grupos escolares na Educação pública e a feminização da docência nas primeiras décadas do século XX, há relatos de ascensão paulatina das mulheres à gestão das unidades escolares, principalmente, mulheres brancas de estratos sociais elevados (LOURO, 2004; GUERRA, 2011; PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012; NASCIMENTO, 2017).

Os documentos públicos de âmbito nacional, analisados no capítulo “Gestão escolar, suas dimensões e seus dirigentes na legislação educacional brasileira (1980-2019)”, evidenciam uma concepção de gestão escolar multidimensional e democrática. O ato de organizar e gerir a Educação escolar envolve ações de planejamento, de elaboração ou de desenvolvimento, execução ou implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos e procedimentos pedagógicos, políticos, interpessoais, administrativos, financeiros e da cultura escolar, sendo realizados de forma democrática pela comunidade escolar, pelos pais e pela comunidade local, com objetivos de atingir a qualidade social do ensino-aprendizagem.

A despeito de os documentos educacionais expressarem o anseio da comunidade acadêmica por processos de gestão democrática na Educação pública, a partir da década de 1980, com o fim da Ditadura Civil Militar, é possível questionar se, de fato, anterior ou posteriormente, processos democráticos aconteceram ou acontecem na gestão educacional/escolar, em sua inteireza. Sônia Fonseca e Ana Paula Menardi (2012) analisam que, durante a vigência do Brasil Colônia, no período jesuítico, tanto a administração da ordem jesuítica como o programa de evangelização e Educação era estabelecido pelo *Ratio Studiorum*, prevendo uma sistemática hierarquia, desde a posição mais alta com a figura do provincial geral (administrador geral), com sede em Roma, responsável pelo funcionamento das casas e colégios da Ordem em todas as províncias, até o aluno, a quem cabia a instrução e a obediência. A partir dos anos 1990, no Brasil aos dias atuais, a conjuntura socioeconômica capitalista neoliberal faz observar a adoção, por parte do Estado, de modelos de administração pública pautadas pela perspectiva da

Nova Gestão Pública (NGP) — aplicação de preceitos da administração empresarial, em uma lógica mercantil, buscando a racionalidade e a eficiência do Estado (OLIVEIRA, 2015). Na Educação e nas unidades escolares, a NGP se faz presente com modelos de gestão gerencialistas, que responsabilizam a equipe diretiva, principalmente o diretor (a) e os docentes pelo sucesso do desempenho estudantil; as políticas de avaliação escolar; o financiamento educacional por resultados; as remunerações dos profissionais baseadas no desempenho; as parcerias público-privado, entre outros (MARTINS; DA SILVA, 2011; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO, 2017; SILVA, 2016; MOURA, 2017).

A centralidade da função dos dirigentes educacionais e escolares nesta perspectiva da NGP é ressaltada nas pesquisas educacionais sobre o efeito da gestão, da liderança escolar e a influência das características socioprofissionais dos (as) gestores (as) nos resultados educacionais (SOUZA, 2007; COSTA; CASTANHEIRA, 2015; PINTO, 2016; OLIVEIRA; CARVALHO, 2018; OLIVEIRA, 2019; entre outros). Assim sendo, reitera-se a importância em investigar o perfil das pessoas que desempenham a função de gestão escolar.

## **7.2 GESTÃO EDUCACIONAL E ESCOLAR NO BRASIL: ESTRUTURA E PRINCIPAIS GESTORES**

A LDBEN/96 preconiza, no Art. 8.º, que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus respectivos sistemas de ensino. A função da União é “[...] a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”; ao mesmo tempo em que confere aos entes federativos a liberdade de organizar suas redes de ensino a partir das políticas nacionais.

Os Estados, de forma integrada e colaborativa com seus respectivos Municípios, são responsáveis por organizar, desenvolver e manter, prioritariamente, a Educação Básica pública em suas diversas etapas — Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e anos finais, e Ensino Médio. De maneira específica, os Municípios incumbir-se-ão de “[...] oferecer a Educação Infantil em creches e em pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental” (Art. 11, inciso V); e os Estados incumbir-se-ão de “[...] assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o

Ensino Médio a todos que o demandarem” (Art. 10, inciso VI). No entanto, a LDBEN/96 não obstaculiza os Estados e os Municípios na oferta da Educação Superior, desde que cumpram as necessidades de sua área de competência.

Para organizar e gerir a Educação, a União, os Estados e os Municípios estruturam uma rede de gestão, da direção dos estabelecimentos de ensino à direção do Ministério da Educação. As direções das unidades de ensino municipais se reportam às Secretarias Municipais. As direções das unidades estaduais se reportam às Diretorias Regionais de Ensino, que, por sua vez, se reportam às Secretarias Estaduais de Educação. As redes municipais, estaduais, federais e do Distrito Federal se articulam com o Ministério da Educação, órgão da União responsável pela administração da Educação em âmbito nacional, respeitando as normas comuns e de seus respectivos sistemas de ensino (Art. 12 da LDBEN/1996).

Internamente, as Escolas, as SME, as DRE, as SEE e o Ministério da Educação também se estruturam em uma rede de gestão com coordenadorias/gerências de áreas, subsecretários e a função de liderança principal, na figura do(a) Diretor(a) escolar, Secretário(a) Municipal de Educação, Diretor(a) Regional de Ensino, Secretário(a) Estadual de Educação e a função de Ministro da Educação. Todo esse arranjo, sob o princípio da gestão democrática, é mediado por um sistema de órgãos colegiados (Conselhos e Fóruns), com representantes dos entes federativos, da sociedade civil e da comunidade escolar.

A mesma organização do Poder Executivo em âmbito federal, prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é seguida pelos Estados e pelos Municípios. Os governos eleitos para um mandato de quatro anos<sup>108</sup>, escolhem seus (suas) secretários (as), entre brasileiros(as) maiores de 21 anos e no exercício dos direitos políticos para desempenhar a orientação, a coordenação e a supervisão dos órgãos e entidades da administração pública, na área de sua competência; para expedir instruções quanto à execução das leis, dos decretos e dos regulamentos; e para apresentar aos governos relatório anual de sua gestão, entre outros.

Sobre o perfil dos gestores escolares e sua formação, a LDBEN/96 e a BNC-Formação de professores (2019), norteiam que os (as) professores(as) ativos(as) e licenciados(as) em Pedagogia ocupem as funções de gestão em nível escolar ou de

---

<sup>108</sup> Mais informações, ver Art. 87 da Constituição Brasileira de 1988, Art. 42 da Constituição do Estado do Tocantins e Art. 73 da Lei Orgânica do Município de Tocantinópolis – TO.

coordenação pedagógica ou de assessoria, supervisão e orientação e caso não sejam pedagogos, sejam professores(as) com Pós-Graduação na área da gestão educacional/escolar. Quanto à forma de provimento à função, a LDBEN/96 e o PNE 2014-2024 almejam métodos mistos (seleção mais eleição), ou seja, pretendem nomear dirigentes escolares com capacidade técnica para a gestão (seleção técnica) e com capacidade de articular comunidade escolar e local (eleição).

Portanto, sob a gestão dos dirigentes educacionais e escolares, há uma complexa e ampla rede educacional, incluindo os processos educacionais, as instituições e órgãos educacionais, os estudantes e os trabalhadores da Educação. Logo, a importância de conhecê-los. Neste estudo sobre o perfil dos/as gestores/as escolares, a literatura sobre gênero e trabalho apresentada ao longo desta pesquisa, demonstrou que, nas profissões que se feminizam, as mulheres tendem a compor a base da pirâmide e os homens ascendem às funções de maior prestígio social e maiores remunerações, além das presenças de consubstancialidades de classe e de raça (KERGOAT, 2010; HIRATA, 2016; ABREU et. al., 2016; LOMBARDI, 2017), por isso a descrição, a seguir, de informações sobre a ocupação dos cargos do topo dos sistemas de Educação, na estrutura federativa brasileira: Ministros da Educação, Secretários Estaduais de Educação (SEE) e Secretários Municipais de Educação (SME).

### **7.2.1 Ministros (a) da Educação**

Em termos da organização e gestão da Educação em âmbito nacional, o Ministério da Educação foi conduzido por 61 ministros, desde sua criação em 1930, até o ano de 2022, sendo gerido, ao longo de sua História, por uma única ministra, Esther de Figueiredo Ferraz, que assumiu a pasta de 1982-85<sup>109</sup> no período da Ditadura Civil Militar sob o governo de João Figueiredo. A ministra Esther de Figueiredo Ferraz (1915-2008) formou-se em Direito, atuou como professora em níveis Secundário e Superior, advogou, foi Ministra da Educação, Reitora da Universidade Presbiteriana Mackenzie (1965-1969), Secretária de Educação no Estado de São Paulo (1971-1973) e conselheira no Conselho Federal de Educação (1970-1982). Esther era solteira e não teve filhos.

No mês de novembro de 2021, o portal da transparência do Governo Federal

---

<sup>109</sup> Galeria de Ministros do MEC, incluindo os interinos: [https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b\\_start:int=20](https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros?b_start:int=20). Acesso em: 08 de abril de 2021.

indicou o salário bruto mensal de R\$30.934,70<sup>110</sup> para o cargo de ministro da Educação.

As características socioprofissionais dos Ministros da Educação quanto à cor/raça, idade, estado civil, formação e experiência profissional carecem de investigações mais aprofundadas.

### 7.2.2 Secretários (a) Estaduais de Educação

Carliene Bernardes, Selva Guimarães, Lidiana Marques e Marco Pereira (s/d)<sup>111</sup> investigaram o perfil dos SEE que assumiram a pasta da Educação entre janeiro de 2019 a abril de 2021. As informações foram coletadas durante o mês de abril de 2021 nos sítios dos governos estaduais, nos Currículos disponibilizados na Plataforma Lattes e nas redes sociais dos gestores (Facebook e Instagram), quando disponibilizados publicamente.

As características dos(as) 27 Secretários(as) Estaduais de Educação, escolhidos pelos governadores de Estado, para desempenharem a função de janeiro de 2019 a abril de 2021, evidenciam um perfil predominante: os secretários são homens (18); de cor/raça branca; com idade média de 48 anos de idade; casados; bacharéis em Direito; Mestres e Especialistas; experiência na docência da Educação Superior; experiência na gestão de instituições públicas e privadas, incluindo instituições educacionais; com salários médios mensais de R\$18.681,95 (QUADRO 7).

	Freq.	Média Idade	Cor/raça	Graduação	Pós Graduação	Média Salarial
<b>Homens</b>	18	48	Branca	Direito	Mestres	R\$ 18.681,95
<b>Mulheres</b>	09	55	Branca	Pedagogia	Doutoras	R\$ 18.476,55

**Quadro 7** Perfil predominante dos Secretários Estaduais de *Educação* (2019-2021).

Fonte: Bernardes et. al., 2021, p. 11.

<sup>110</sup> Portal da transparência: <https://www.portaltransparencia.gov.br/servidores/84805351>. Acesso em: 01 de fevereiro 2022.

<sup>111</sup> O artigo *DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO NA GESTÃO EDUCACIONAL: o perfil dos (as) secretários (as) estaduais de educação no Brasil*, submetido à Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE), foi APROVADO para publicação no dia 03/02/22. Aguarda publicação.

Conforme os dados, as mulheres assumem o cargo com média de idade maior (55 anos) em comparação com os homens (48 anos) e possuem maior nível de escolarização: proporcionalmente, há maior número de mulheres com mais de uma Graduação, titulação de Doutorado e formação na área educacional, incluindo a gestão. Não foi possível quantificar os anos de experiência profissional dos/as SEE, todavia foi possível afirmar que as secretárias apresentaram mais experiência como docentes e como gestoras na Educação Básica, cuja etapa da Educação brasileira é o âmbito de ação das secretarias estaduais de Educação (BERNARDES et al., s/d). Sobre os salários, afirmam os autores, apesar de a média salarial do grupo dos homens e a das mulheres serem próximas, há maior oscilação dos salários das secretárias entre o menor (R\$ 5.000,00) e o maior valor (R\$ 37.826,43).

O perfil dominante dos(as) SEE evidenciados por Bernardes et al. (s/d) coaduna com outras pesquisas educacionais e indicadores sociais da sociedade brasileira apresentados nos capítulos anteriores. Comparando, proporcionalmente, o número de professores e de professoras nas escolas, há maior número de homens na direção das escolas; o grupo das mulheres ascendem à direção com mais idade, maior nível de formação e experiência e com menores salários em geral (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; SOUZA, 2007; MONTEIRO, 2019).

### **7.2.3 Secretários Municipais de Educação**

No ano de 2019, o SAEB inseriu um novo questionário de contexto – Questionários dos Secretários Municipais de Educação (SME), que permite avaliar algumas características do perfil socioprofissional dos (as) secretários (as). A plataforma de dados educacionais mantida pela Fundação Leman, QEDu, disponibilizou a análise dos microdados<sup>112</sup>. A plataforma QEDu foi criada em 2012 pela empresa de tecnologia educacional Meritt e a Fundação Leman para “[...] auxiliar gestores, diretores, professores e todos os interessados a fazerem melhores escolhas na Educação”. A plataforma disponibiliza análises dos microdados do INEP em relação à Educação Básica – Censo Escolar, SAEB e ENEM.

No ano de 2019, responderam ao questionário do SAEB 5.327 secretários

---

<sup>112</sup> Acesso aos dados do SAEB 2019, questionário dos secretários municipais - <https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/secretarios/7-brasil>. Acesso em: 03 de out. 2021.

(as), sendo 72% do sexo feminino e 28% do sexo masculino, com idade média de 47,2 anos. Quanto à cor ou raça, 58% se declararam brancos, 4% pretos, 35% pardos, 1% amarelos e 0% indígenas (o QEDu não disponibilizou a frequência, logo não se sabe se o 0% significa ausência), além de não disponibilizar a taxa dos respondentes que optaram pela não declaração de cor/raça.

Entre os(as) secretários(as), 67% apresentaram especializações na área educacional como maior nível de escolarização. A maioria dos(as) secretários(as), 85%, possuía experiência de trabalho na área educacional ao assumir o cargo, em média 22,9 anos, principalmente como professores(as) na Educação Básica (88%), diretor(as) de escola (45%) e membro da equipe pedagógica das escolas (35%). A maior parte dos 5.327 secretários (as) responderam que exerciam a função desde o início da gestão dos prefeitos eleitos, 61% deles, em média havia 4,2 anos no cargo.

O questionário não indagou os rendimentos mensais dos SME. Investigando o salário bruto dos secretários dos municípios, de maior e de menor contingente populacional, observou-se que o SME da cidade de São Paulo em 2021 (Fernando Pádula Novaes) recebeu R\$ 30.578,90<sup>113</sup>, enquanto o SME de Serra da Saudade – MG (Ivan Hernane de Oliveira) recebeu R\$ 2.974,77 mensais<sup>114</sup>.

A plataforma QEDu fez uma descrição dos microdados do questionário de contexto dos SME, não permitindo o cruzamento de variáveis com objetivos de comparar os percursos de homens e mulheres à função de SME consubstanciado por relações de gênero, cor/raça e classe.

De modo geral, o perfil dos/as SME é do grupo social das mulheres (72%), de cor branca (58%), com média de idade de 47 anos, Especialistas em Educação (67%), com experiência na Educação Básica, em torno de 23 anos, e ocupando o cargo de gestor(a) municipal há 4 anos.

Comparando o perfil dos dirigentes principais da Educação, houve maior percentual de mulheres nas Secretarias Municipais de Educação (72%), percentual que decresce conforme avança a hierarquia de mando na estrutura educacional – 33% nas Secretarias Estaduais de Educação e 2% no Ministério da Educação. Destaca-se nessas funções, a sua natureza política: os executivos dos governos municipais, estaduais e

---

<sup>113</sup> Portal da transparência do município de São Paulo:

<http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/funcionalismo/>. Acesso em 07 fev. 2022.

<sup>114</sup> Portal da transparência do município de Serra da Saudade – MG, pagamento dos servidores em out.

2021: [http://serradasaudade.com/assets/files/folha\\_pagamento\\_10\\_2021.pdf](http://serradasaudade.com/assets/files/folha_pagamento_10_2021.pdf). Acesso em 07 fev. 2022.

federal possuem uma intencionalidade ao escolherem determinados sujeitos para desempenharem a função; o critério poderá ser, simplesmente, político-partidário, favorecer sujeitos que compõem sua base de coalizão e sujeitos que se alinham com as ideologias e programas de governo.

Nesse aspecto, amplia-se a compreensão, a análise dos indicadores do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), que evidenciam as desigualdades de gênero na política brasileira. Embora o grupo das mulheres seja a base do eleitorado brasileiro: em 2018, do total de 147 milhões de eleitores, 77 milhões foram mulheres (52,5%), a representatividade feminina é baixa. Nas eleições de 2018, para os governos dos Estados brasileiros, apenas uma Governadora, Fátima Bezerra, do Rio Grande do Norte, foi eleita. Nas eleições de 2020<sup>115</sup> para as prefeituras, dos 5.503 municípios 12% foram ocupadas por mulheres (664 prefeitas). Para o cargo máximo da República Federativa do Brasil, ao longo da História republicana, somente uma mulher ocupou a função de presidência – Dilma Vana Rousseff, no período de 2011 a 2016.

Como o Estado, retomando o conceito marxiano, emerge da necessidade de conter as oposições de classes, mas, ao mesmo tempo, do conflito subsistente entre elas,

[...] ele é, em regra, o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, converte-se também em classe politicamente dominante, adquirindo assim novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida (ENGELS, s/d, p. 186).

A classe economicamente dominante tem gênero e raça, como demonstram os estudos feministas marxistas (GONZALEZ, 1984; KERGOAT, 2010; BIROLI, 2018; ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019), o que justificaria a baixa representatividade do grupo social das mulheres na política e na gestão do Estado brasileiro.

A próxima seção será dedicada aos percursos de homens e de mulheres à gestão das escolas brasileiras.

---

<sup>115</sup> Eleições 2020: <https://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/estatisticas-eleitorais>. Acesso em: 07 fev. 2022.

### 7.3 PERFIL DOS (AS) GESTORES (AS) ESCOLARES: CONSUBSTANCIALIDADES DE GÊNERO, DE CLASSE E DE RAÇA

Carliene Bernardes e Selva Guimarães (2019) elucidaram que, até o ano de 2018, a principal fonte de informações do Ministério da Educação acerca do perfil dos dirigentes da Educação Básica no Brasil provinha do questionário de contexto aplicado aos(as) Diretores(as) por ocasião das avaliações do SAEB (APÊNDICE 1). No ano de 2019, o INEP acrescentou o Formulário do Gestor no Censo Escolar da Educação Básica, mas dividiu as questões socioprofissionais entre o questionário do Diretor aplicado no SAEB e o Formulário do Gestor aplicado no Censo Escolar. Nessa mudança quanto ao método de recolha de dados, algumas questões foram retiradas, como a pergunta sobre salários. Portanto, optou-se por trabalhar com os microdados de 2017 referentes ao Questionário do Diretor (ANEXO 1) aplicado nas avaliações do SAEB, cotejando os dados com as avaliações de 2011, 2013 e 2015, quando necessário.

Foi feito o *download* dos microdados do sítio do Ministério da Educação<sup>116</sup> e trabalhados com o programa estatístico para Ciências Sociais, SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences* versão 21, com a assessoria de um profissional da estatística<sup>117</sup>. Em geral, aplicaram-se análises descritivas com cruzamento de variáveis, adotando como variável central, o sexo dos respondentes. A variável sexo foi cotejada com outras características das escolas e dos(as) diretores(as): dependência administrativa, localidade, cor ou raça, idade dos participantes, Graduação, Pós-Graduação, tempo de formado, salário, carga horária semanal de trabalho, formas de provimento ao cargo, experiência como professor(a) e como gestor(a). A pesquisa nos microdados baseou-se em perguntas norteadoras, elaboradas a partir da revisão da literatura (APÊNDICE 3), a partir das quais serão apresentados, a seguir, os resultados.

---

<sup>116</sup> Microdados do INEP, ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 03 maio de 2021.

<sup>117</sup> As análises foram assessoradas pelo Estatístico Edmilson Antônio Pereira Júnior, membro do grupo de pesquisa Gestrado – UFMG: [edmilsonpj@yahoo.com.br](mailto:edmilsonpj@yahoo.com.br).

### 7.3.1 Região, localidade e dependência administrativa: situando os percursos de homens e mulheres à função de gestão

No ano de 2017, havia 184.145 escolas da Educação Básica no Brasil, concentradas nas regiões nordeste (35,74%) e sudeste (32,40%), e, com menor percentual na região Centro Oeste (5,56%), ilustra a Tabela 17. Responderam ao questionário de contexto do SAEB, 71.470 diretores(as), predominando na região nordeste (35,59%), seguida da região sudeste (31,34%), sul (15,28%), norte (10,92%) e em menor número na região centro-oeste (6,87%). Segue a prevalência de escolas em cada região, obtido pelo Censo Escolar 2017.

Importante ressaltar que o Censo Escolar tem natureza censitária, enquanto as pesquisas do SAEB são de natureza amostral, por isso o número menor de diretores/as em comparação com número de escolas existentes. Em 2017, o SAEB definiu os seguintes critérios para inclusão na amostra: escolas públicas e privadas, localizadas na região urbana e rural, cujas turmas do quinto e do nono ano do Ensino Fundamental e terceiro ano do Ensino Médio, contiveram mais de dez alunos matriculados por turma no ano de 2016 (INEP/MEC, 2018). Essa informação é relevante para a análise dos resultados, uma vez que não será possível fazer a proporção da contagem das escolas, dos diretores(as) realizados pelo SAEB com a contagem de escolas e docentes realizados pelo Censo Escolar, em função do desenho da população/amostra, mas pode-se comparar os resultados de ambos.

**Tabela 17** Número de Escolas da *Educação* Básica, número de diretores por sexo e por Região - Brasil, 2017

Escolas/Diretores	Região					Total
	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	
<b>Escolas</b>	22.646	65.806	59.663	25.784	10.246	184.145
% total	12,30	35,74	32,40	14,00	5,56	100
<b>Diretores</b>	2.485	6.423	4.233	2.114	1.318	16.573
% região	31,85	25,25	18,90	19,35	26,86	..
% total	3,48	8,99	5,92	2,96	1,84	23,19
<b>Diretoras</b>	5.318	19.015	18.165	8.810	3.589	54.897
% região	68,85	74,75	81,10	80,65	73,14	..
% total	7,44	26,61	25,42	12,33	5,02	76,81
<b>Total Diretores/as</b>	7.803	25.438	22.398	10.924	4.907	71.470
% total	10,92	35,59	31,34	15,28	6,87	100

Fonte: Censo Escolar e SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

Do total de diretores(as) (71.470), 76,81% foram do grupo social das mulheres, enquanto 23,19% foram do grupo social dos homens (TABELA 17). Interessante notar que, entre os homens, há mais diretores na Região Norte (31,85%) que na Região Sul (18,90%). Mas entre as mulheres, há mais diretoras na Região Sul (81,10) que na Região Norte (68,85). Buscando respostas no Censo Escolar de 2017, observou-se que há mais professores do sexo masculino na Região Norte (58.006) que na Região Sul (50.960) do País, exercendo a docência na Educação Básica, e mais mulheres exercendo a docência no Sul (283.155) que no Norte (137.048), conforme os cálculos disponibilizados pelo LDE (2017).

Pode-se, também, problematizar o quanto o setor público na Região Norte oferta mais empregos e com maior rentabilidade, atraindo maior número de homens para a docência e, por conseguinte, às atividades de gestão. Já, na Região Sul, talvez haja empregos com melhores remunerações em outros setores da Economia, atraindo menor número de homens para a profissão docente. Por outro lado, o quanto a divisão sexual do trabalho presente nas regiões Norte e Sul impulsiona os homens às atividades de trabalho fora do lar na Região Norte e maior número de mulheres na Região Sul, o que demonstra maior participação das mulheres no mercado educacional do Sul que do Norte.

Quanto à localidade, ao confrontar os dados do Censo Escolar de 2017 com os do SAEB 2017, houve, aproximadamente, maior percentual de escolas (67%), docentes (85%) e diretores (as) na área urbana (76%) que na área rural — escolas (33%), docentes (15%) e diretores/as (24%). Tanto os diretores quanto as diretoras estão em maior percentual na direção das escolas localizadas nas cidades.

Ao relacionar o percentual de diretores (as) pelas redes de ensino, observa-se maior concentração na esfera municipal (61%), conforme ilustra a Tabela 18, lembrando que os municípios são responsáveis pela administração de maior número de escolas e matrículas pelos dados do Censo Escolar em 2017 e pagavam menores salários em conjunto com a rede privada de ensino (INEP, 2014). Comparando homens e mulheres, ambos estão concentrados na direção das escolas municipais, no entanto, as diferenças de gênero são mais acentuadas nessa esfera: 50% (35.513) de diretoras para 12% (8.227) dos diretores, indica dados do SAEB (2017). O Censo Escolar (2017) indicou 7% de professores na rede municipal (165.885) e 41% de professoras (974.396), sendo que houve maior número de docentes homens na rede estadual (8%) comparando com as demais redes. Porém nos dados do SAEB, houve maior percentual de diretores na rede

municipal e não na estadual. Portanto, comparando o Censo Escolar e os dados do SAEB em 2017, o percentual de docentes do sexo masculino é menor na docência (7%) municipal e maior na função de direção (12%), corroborando outros estudos (SOUZA, 2007; CORRÊA, 2010) que sinalizam menor participação dos homens na docência na Educação Básica e maior participação na função de direção.

Observando a rede federal de ensino que oferta os maiores salários na Educação Básica, houve predomínio de homens na função de gestão (Tabela 18): nas escolas federais houve maior número de homens (293) na direção que mulheres (104), confirmando a mesma tendência na docência – 20.734 professores para 14.386 professoras, conforme indicou o Censo Escolar de 2017.

**Tabela 18** Diretores (as) por sexo e por dependência administrativa, Brasil, 2017

Sexo	Dependência Administrativa				Total
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Masculino	293	7617	8227	436	16573
	0%	11%	12%	1%	23%
Feminino	104	17808	35513	1472	54897
	0%	25%	50%	2%	77%
Total	397	25425	43740	1908	71470
	1%	36%	61%	3%	100,0%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

O confronto dos resultados do SAEB de 2017 com os dados das avaliações anteriores – 2011, 2013 e 2015 – evidenciou um aumento de 4% de diretores do sexo masculino em 2017 (23%), comparado com 2011 (19%) e diminuição de 4% no grupo de mulheres em 2017 (77%) com 2011 (81%), indica a Tabela 19.

**Tabela 19** Diretores na Educação Básica, classificados quanto ao sexo, Brasil, 2011 a 2017

Sexo	2011		2013		2015		2017	
Masculino	11019	19%	11375	20%	11221	20%	16573	23%
Feminino	46526	81%	44568	80%	44354	80%	54897	77%
Total	57545	100,0%	55943	100,0%	55575	100,0%	71470	100,0%

Fonte: SAEB/INEP, 2011 -2017, elaboração da pesquisadora.

Apesar de o Censo Escolar e o SAEB adotarem desenhos metodológicos diferentes (um é censitário e o outro amostral), a comparação do percentual de docentes e diretores por sexo na Educação Básica permite inferir que há maior percentual de homens na direção das escolas (23%) que na docência (20%), confirmando a presença da

divisão sexual do trabalho na profissão docente, que impulsiona os homens às atividades de mando, de maior rentabilidade e prestígio social.

No ano de 2017, confirma-se, de modo geral, maior participação do grupo social das mulheres na função de direção das escolas da Educação Básica (77%), concentradas na Região Nordeste (27%) e na Região Sudeste (25%) e na zona urbana brasileira (76%). Todavia, os dados do SAEB sinalizam a presença da divisão sexual do trabalho nas atividades de gestão, tal como notado nas profissões que se feminizam: a tendência do grupo dos homens de ascender às posições de maior valor social agregado (salários, status) na estrutura das carreiras (KERGOAT, 2009; LOMBARDI, 2016), haja vista a maior percentual de diretores (23%) que professores (20%); maior número de professores (20.734) e diretores homens (293) nas redes federais do magistério da Educação Básica.

### **7.3.2. Há prevalência do grupo social dominante, homens brancos, na gestão escolar?**

Os dados revelam que, desde 2015, é possível observar aumento do percentual da população negra (soma de pretos e pardos) na direção das escolas da Educação Básica, entretanto, os diretores declarados brancos ainda são predominantes, em específico, as mulheres brancas.

A Tabela 20 ilustra que, no ano de 2011, havia 49% de diretores(as) declarados(as) brancos(as) e esse percentual foi diminuindo para 45% em 2017. Enquanto isso, o percentual de diretores(as) negros(as) aumentou de 47% em 2011 para 49% em 2017: 40% pardos e 7% pretos em 2011 para 42% pardos e 8% pretos em 2017. Ponderando o contexto das opressões sociais de raça, esse aumento de 2% é significativo, à medida que aumentou a participação de pessoas negras em uma função de maior visibilidade e salários maiores comparada com a função de professor somente.

Nota-se que o percentual de gestores(as) que não declararam sua cor ou raça é menor (1%) que entre os(as) professores(as) (36%) no Censo Escolar, talvez esteja contribuindo para esse resultado.

**Tabela 20** Perfil dos (as) diretores (as) por cor ou raça - Brasil, 2011 a 2017

Ano	Cor/Raça						Total
	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena	Não declarado	
2011	27928	4127	22617	1347	431	291	56741
	49%	7%	40%	2%	1%	1%	100%
2013	26795	4205	21704	1141	450	520	54815
	49%	8%	40%	2%	1%	1%	100%
2015	25908	4607	22600	1190	405	481	55191
	47%	8%	41%	2%	1%	1%	100%
2017	31921	5448	29729	2009	852	1062	71021
	45%	8%	42%	3%	1%	1%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

Do total de diretores(as) em 2017, identificou-se maior percentual de mulheres brancas (36%), seguidas de mulheres pardas (31%), homens pardos (11%), homens brancos (9%), mulheres pretas (6%), homens pretos (2%) e, por último, homens indígenas (239 diretores), ilustra a Tabela 21.

**Tabela 21** Perfil dos(as) diretores(as) distribuídos por sexo e cor ou raça, Brasil, 2017.

Sexo	Cor/Raça						Total
	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Não declarado	
Masculino	6493	1530	7537	398	239	291	16488
	9%	2%	11%	1%	0%	0%	23%
Feminino	25428	3918	22192	1611	613	771	54533
	36%	6%	31%	2%	1%	1%	77%
Total	31921	5448	29729	2009	852	1062	71021
	45%	8%	42%	3%	1%	1%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração autora.

O Quadro 08<sup>118</sup> apresenta os percursos do grupo social dos homens e das mulheres, brancos(as) e negros(as), nas etapas e modalidades da Educação Básica no ano de 2017, na função de gestão. O grupo social das mulheres prepondera em todas as etapas e modalidades, com maior participação no Ensino Fundamental anos iniciais (82%) e menor participação na Educação Profissional (57%).

Analisando a consubstancialidade de gênero e cor/raça, as mulheres brancas são predominantes na função de gestão das escolas da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental anos iniciais (38%), no Magistério Ensino Médio (38%) e com

<sup>118</sup> As Tabelas M, N, O, P, Q, R e S, apresentadas no Apêndice 2, demonstram o percentual de gestores/as por sexo, cor ou raça e etapa ou modalidade da Educação Básica.

menor participação nas escolas que ofertam EJA (28%). As mulheres pardas são o segundo grupo com maior participação na gestão, sobretudo na Educação Infantil (38%) e na EJA (35%), havendo menor participação na Educação Profissional (17%). Este crescimento do número de mulheres negras relaciona-se, em tese, com as políticas de ações afirmativas para o ingresso de pessoas pertencentes aos grupos sociais racializados na Educação Superior, implementadas nas últimas décadas, o que contribuiu para uma forte presença de mulheres negras no Curso de Graduação em Pedagogia.

Os homens brancos estão em maior percentual na direção das escolas de Educação Profissional (25%) e menor percentual nas escolas da Educação Infantil (5%). Os homens pardos apresentam maior participação na direção das escolas da Educação Infantil (10%), Anos iniciais do Ensino Fundamental (9%) e no EJA (13%), comparando com os percentuais dos homens brancos.

<b>Etapas e modalidades da Educação Básica</b>	<b>Homens (H)</b>	<b>Mulheres (M)</b>	<b>H branco</b>	<b>M branca</b>	<b>M parda</b>	<b>M preta</b>	<b>H pardo</b>	<b>H preto</b>
Educação Infantil (Creche e Pré-escola)	19%	81%	5%	32%	38%	6%	10%	2%
Ensino Fundamental anos iniciais	18%	82%	7%	38%	34%	6%	9%	2%
Ensino Fundamental anos finais	27%	73%	10%	35%	30%	5%	12%	2%
Ensino Médio, Ensino Médio Integrado	33%	67%	16%	37%	22%	4%	13%	3%
Ensino Médio Magistério	35%	65%	19%	38%	20%	3%	11%	3%
EJA (Ensino Fundamental e Médio)	27%	73%	9%	28%	35%	6%	13%	3%
Educação profissional concomitante ou subsequente	43%	57%	25%	35%	17%	2%	13%	3%

**Quadro 8** Percentual de homens e mulheres, brancos e negros, por nível, etapa e modalidade da Educação Básica, Brasil, 2017

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

Comparando a trajetória de homens e mulheres, brancos e negros, nas atividades de ensino da Educação Básica à Educação Superior (QUADRO 6, Capítulo 6), com os percursos dos mesmos grupos na gestão escolar, destaca-se maior participação das mulheres negras e dos homens negros na gestão, principalmente, dos homens negros, que tiveram menor participação na docência (1,2% a 10%). Demonstrou-se, também, que

os homens estão em minoria na docência nas etapas iniciais da Educação Básica: Educação Infantil (3%) e Ensino Fundamental anos iniciais (11%). Todavia, a participação deles é maior na gestão escolar, 19% e 18%, respectivamente. A participação dos homens também é crescente na gestão escolar à medida que avança a etapa da Educação. Essas informações ratificam outras pesquisas que investigaram a trajetória do grupo masculino e feminino nas profissões que se feminizam, incluindo o trabalho docente: a presença de uma divisão sexual interna, as mulheres permanecem na base da estrutura hierárquica profissional (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; SOUZA, 2007; LOMBARDI, 2016; MONTEIRO, 2019). Outro ponto a destacar é o próprio preconceito de gênero ligado ao trabalho docente masculino nas etapas iniciais da Educação Básica, principalmente na Educação Infantil (RAMOS, 2020; FERREIRA, 2017; AGUIAR JR., 2017; MENDONÇA, 2016), o que impulsiona o grupo dos homens às atividades de gestão.

Não foi possível fazer o cotejamento de dados com o perfil dos(as) gestores(as) no Ensino Superior e na Pós-Graduação *Stricto Sensu*, essas informações não são indagadas nas pesquisas do Censo da Educação Superior ou da CAPES.

A despeito da participação maior de diretores (as) negros(as) na gestão escolar, de maneira específica, mulheres pardas e homens pardos, ambos estão em menor número na gestão das escolas da rede federal de ensino, considerada uma das carreiras de maior prestígio social na Educação Básica: possuem maiores salários, menor proporção de alunos/professor e possibilidade de dedicar às atividades de pesquisa.

No ano de 2017, dos 394 diretores nas escolas federais 54% se declararam brancos e 41% pretos e pardos. Os homens brancos predominaram como gestores (39%), seguido dos homens pardos (28%), das mulheres brancas (15%) e das mulheres pardas (9%). Não se identificou nenhum diretor/a indígena em escolas federais (TABELA 22).

**Tabela 22** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e cor ou raça nas escolas federais, Brasil, 2017.

Sexo	Cor/Raça					Total
	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Não Declarado	
Masculino	154	14	109	2	13	292
	39%	4%	28%	1%	3%	74%
Feminino	58	3	37	2	2	102
	15%	1%	9%	1%	1%	26%
Total	212	17	146	4	15	394
	54%	4%	37%	1%	4%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

Na compreensão da Sociologia Feminista Materialista, a realidade social estrutura-se em torno de tensões, de disputas, que produzem grupos sociais de classe, de sexo e de raça. As relações de antagonismo que permeiam essas relações se constituem na materialidade do trabalho, em torno da divisão do trabalho. Para Danièle Kergoat (2010, 2016), a maneira pela qual se configura a divisão social do trabalho permite pensar as relações sociais em suas analogias e em suas diferenças. Conclui a autora: “[...] é isso que permite a consubstancialidade: pensar conjuntamente as diferentes formas da divisão do trabalho e as divisões dentro de uma mesma classe” (KERGOAT, 2016, p. 22).

Ao longo dessa subseção, evidenciou-se que o grupo social dos homens de cor branca não é o perfil predominante na função de gestão escolar em 2017, mas as mulheres brancas (36%), seguido das mulheres pardas (31%). Entretanto, as diretoras pardas estão concentradas na Educação Infantil (38%) e as diretoras brancas nas escolas que ofertam Ensino Fundamental anos iniciais (38%); e, ambas, estão em menor número nas escolas federais (15% mulheres brancas e 09% mulheres pardas) comparadas ao grupo dos homens. O homem branco não é o perfil preponderante, mas é o grupo social que usufrui das carreiras de maior prestígio social, incluindo a função nas escolas federais (39%). Observa-se com os dados, aqui expostos, a consubstancialidade das relações de gênero, de classe e de raça no percurso de homens e de mulheres à gestão escolar.

### **7.3.3 Homens ascendem à gestão com menos idade que as mulheres?**

A pesquisa de Bernardes et al. (s/d) e de outros pesquisadores na área da Educação (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; SOUZA, 2007; ROCHA; BRABO, 2016; MONTEIRO, 2019) confirmam que os professores ascendem ao cargo de gestão com menos idade que as professoras.

A idade dos(as) diretores(as) mais frequente é de 40 a 49 anos de idade (42%). Relacionando os grupos sociais, há maior percentual de mulheres (43%) que de homens (37%) nesta faixa etária mais frequente (TABELA 23). Entre as diretoras, observa-se que a maioria delas, 77%, possuem acima de 40 anos, enquanto os diretores estão concentrados na faixa etária entre 25 e 49 anos (68%), resultados que corroboraram a literatura.

Importante ressaltar que, a partir das subseções 7.2.3 os cálculos percentuais foram realizados pelo total de diretores em cada grupo (masculino e feminino) e não pelo

total de diretores(as) em geral, com o objetivo de comparar os percursos de homens e de mulheres no próprio grupo.

**Tabela 23** Perfil dos(as) diretores(as) por sexo e faixa etária, Brasil, 2017.

Sexo	Faixa etária						Total
	Até 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 54 anos	55 ou mais anos	
Masculino	125 1%	560 3%	5067 31%	6176 37%	2564 16%	1998 12%	16490 100%
Feminino	207 0%	1039 2%	11285 21%	23378 43%	11146 20%	7465 14%	54520 100%
Total	332 0%	1599 2%	16352 23%	29554 42%	13710 19%	9463 13%	71010 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

Conforme a Emenda Constitucional número 103, de 12 de novembro de 2019, que reformou o sistema de previdência social no Brasil, os(as) professores(as) da Educação Básica podem aposentar-se com 25 anos de contribuição, por tempo de serviço, quando dedicado, exclusivamente à Educação Infantil, aos ensinos Fundamental e Médio; as mulheres devem ter, no mínimo, 57 anos de idade e os homens, 60 anos de idade (BRASIL, 2019).

Se os(as) professores(as) têm um percurso de, no mínimo, 25 anos para experimentar a carreira docente, pode-se problematizar, na perspectiva da divisão sexual do trabalho, que o grupo dos homens poderá acessar funções com maior prestígio social na carreira e usufruir dela, por serem do grupo masculino e por serem mais jovens.

Considerando que a formação em Licenciatura, em específico o Curso de Pedagogia, é um pré-requisito para a atuação como docente e como gestor de escolas, observa-se, pelo Censo da Educação Superior, em 2017, que desde o ingresso nos cursos de Licenciatura, o grupo das mulheres, que são maioria nesse grau acadêmico (71%), está situado em faixas etárias de mais idade: enquanto as mulheres somam 55% entre 24 e 29 anos, os homens somam 61%; as mulheres apresentam maior percentual (45%) entre 30 e 55 anos ou mais de idade (TABELA T, APÊNDICE 2).

A perspectiva da Sociologia Feminista Materialista atualiza o conceito marxiano de Trabalho ao compreendê-lo para além do trabalho “produtivo”, ou seja, não é uma simples produção de objetos, de bens, é uma atividade política, concebida como a *produção do viver em sociedade* – trabalhar é transformar a sociedade e a natureza e, no mesmo movimento, transformar-se a si mesmo (HIRATA; ZARAFIAN, 2009; KERGOAT, 2014, 2016). Dessa forma, as atividades de reprodução da força de trabalho

desempenhados, de forma predominante pelo grupo das mulheres, e apropriadas gratuitamente pelo capital, podem interromper o percurso delas na formação, inserção e permanência na carreira do magistério, à medida que uma gestação, o cuidado com os filhos e outros familiares e os afazeres domésticos demandem tempo de dedicação.

### 7.3.4 Homens ascendem à gestão escolar com menor nível de escolarização que as mulheres?

No Censo da Educação Superior de 2017, a mulheres contabilizaram 57% das matrículas dos ingressantes, 61% dos concluintes e 71% de matrículas nos cursos de Licenciaturas. Essas informações ratificam outros estudos que sinalizam nível maior de escolarização das mulheres em detrimento do grupo dos homens no Brasil (CARVALHO 2009; ABREU *et. al.*, 2016; IBGE, 2018) e maior grau de instrução quando ascendem à função de gestão (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; SOUZA, 2007; BERNARDES *et al.*, s/d).

Os microdados do SAEB de 2017 revelam que 41% dos diretores/as possuem Graduação em Pedagogia, sendo preponderante entre as mulheres (46%). Outras licenciaturas, incluindo a Matemática e Letras, somam 43%, entre esses houve maior participação do grupo dos homens 59%, indica a Tabela 24.

**Tabela 24** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e nível de escolarização, Brasil, 2017

Sexo	Nível de escolarização							Total
	Ensino Médio	Pedagogia	Normal superior	Licenciatura Matemática	Licenciatura Letras	Outras licenciaturas	Outras áreas	
Masculino	711 4%	3882 24%	585 4%	2327 14%	1713 11%	5482 34%	1563 10%	16263 100%
Feminino	1821 3%	24916 46%	2240 4%	2867 5%	7606 14%	10839 20%	3482 6%	53771 100%
Total	2532 3%	28798 41%	2825 4%	5194 7%	9319 13%	16321 23%	5045 7%	70034 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

A maioria dos/as diretores/as cursou Pós-Graduação, segundo dados de 2017, sobretudo Cursos de Especialização *Lato Sensu* (74%) seguidos dos cursos de Mestrado e de Doutorado (5%). Observando o grupo dos homens, 21% deles não possuem Pós-Graduação completa, enquanto, entre as mulheres, esse percentual foi de 16%. Por outro lado, 7% dos homens já cursaram o Mestrado e apenas 3% das diretoras obtiveram essa titulação (TABELA 25). O SAEB perguntou qual a área da Pós-Graduação cursada,

entretanto não perguntou se cursaram na área da gestão educacional/escolar (ANEXO 1).

**Tabela 25** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e nível de *Pós-Graduação*, Brasil, 2017.

Sexo	Nível de Pós-Graduação					Total
	Não fiz ou não completei curso de Pós-Graduação	Atualização (mínimo 180 horas)	Especialização (mínimo de 360 horas)	Mestrado	Doutorado	
Masculino	3419 21%	697 4%	11044 67%	1161 7%	191 1%	16512 100%
Feminino	8757 16%	2293 4%	41544 76%	1897 3%	196 0%	54687 100%
Total	12176 17%	2990 4%	52588 74%	3058 4%	387 1%	71199 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

De modo geral, tanto os diretores quanto as diretoras possuem nível de escolarização semelhante: nível superior em alguma Licenciatura e Pós-Graduação em nível de especialização *lato sensu*. Diferenças se observam na área do conhecimento, as mulheres se concentram nos cursos de Pedagogia e os homens em outras licenciaturas.

### 7.3.5 Homens ascendem à gestão com menor experiência profissional que as mulheres?

Indicadores sociais do IBGE (2018) demonstraram que o maior nível de instrução do grupo das mulheres não lhes garantiu maior taxa de ocupação no mercado de trabalho em 2017: mulheres (43%) e homens (57%). Como supracitado, os homens tendem a ingressar mais jovens na carreira docente e nas atividades de gestão, logo teriam menor tempo de experiência profissional ao ocuparem o cargo de gestão? A LDBEN/96 preconiza experiência anterior nas atividades de docência para ascensão às funções de gestão, cujo prazo pode variar conforme as normas de cada ente federativo.

De modo geral, diretores e diretoras possuem, preponderantemente, entre onze e quinze anos de experiência na docência (24%). Observa-se, entre as diretoras, maior tempo de experiência, há maior concentração acima de quinze anos (64%), enquanto entre os diretores o tempo de experiência se concentra entre três a quinze anos (63%), como sinaliza a Tabela 26. Segundo a categorização do ciclo de vida dos professores, proposto por Huberman (1990, p. 39) a maioria dos docentes que assumem a gestão encontram-se na fase de “estabilização” e “diversificação”, de “comprometimento definitivo e tomada de responsabilidades”.

**Tabela 26** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e tempo de experiência na docência, Brasil, 2017.

Sexo	Tempo de experiência na docência								Total
	Nunca	Menos de 1 ano	1 - 2 Anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Mais de 20 anos	
Masculino	392 2%	185 1%	533 3%	2016 12%	4402 27%	4000 24%	2737 17%	2252 14%	16517 100%
Feminino	921 2%	486 1%	1535 3%	4972 9%	11854 22%	12846 23%	11361 21%	10689 20%	54664 100%
Total	1313 2%	671 1%	2068 3%	6988 10%	16256 23%	16846 24%	14098 20%	12941 18%	71181 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

Dos respondentes do Questionário do Diretor aplicado pelo SAEB em 2017, 64% afirmaram possuir até cinco anos de experiência em funções de direção de modo geral. No grupo masculino verificou-se maior percentual com experiência em gestão até cinco anos (68%) do que para o grupo feminino (63%). Entre as mulheres houve maior percentual com mais de onze anos (17%) de experiência que entre os homens (13%), ilustra a Tabela 27.

**Tabela 27** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e tempo de experiência em gestão, Brasil, 2017.

Sexo	Tempo de experiência em gestão							Total
	Menos de 1 ano	1 - 2 anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Mais de 20 anos	
Masculino	4107 25%	3184 19%	3863 23%	3101 19%	1228 7%	634 4%	400 2%	16517 100%
Feminino	13095 24%	8383 15%	13079 24%	10507 19%	5125 9%	2749 5%	1776 3%	54714 100%
Total	17202 24%	11567 16%	16942 24%	13608 19%	6353 9%	3383 5%	2176 3%	71231 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

Quando os/as diretores/as foram indagados sobre o tempo em que estão no cargo de gestão da escola pesquisada, a maioria (53%) disse que entre zero e dois anos (TABELA 28). O pleito na direção das escolas, em geral no Brasil, é de quatro anos. Cada ente federativo (União, Estados, Municípios e Distrito Federal) provê diretores(as) em calendários diferentes, não necessariamente, após a eleição para os executivos dos entes federativos. Considerando um pleito de gestão de quatro anos, o grupo das mulheres tende a ficar mais de um mandato na gestão das escolas da Educação Básica: 24% delas estão acima de seis anos para 21% dos homens.

**Tabela 28** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e tempo de experiência em gestão na escola pesquisada, Brasil, 2017.

Sexo	Tempo de experiência em gestão na escola pesquisada							Total
	Menos de 1 ano	1 - 2 Anos	3-5 anos	6-10 anos	11-15 anos	16-20 anos	Mais de 20 anos	
Masculino	5548 34%	3696 22%	3819 23%	2251 14%	698 4%	336 2%	183 1%	16531 100%
Feminino	17807 33%	10295 19%	13424 25%	7848 14%	2929 5%	1465 3%	923 2%	54691 100%
Total	23355 33%	13991 20%	17243 24%	10099 14%	3627 5%	1801 3%	1106 2%	71222 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

Nesse grupo de gestores(as), as mulheres ascendem à função de direção com mais idade (40 a 55 ou mais anos), acima de 11/15 anos de magistério na Educação Básica, com até cinco anos de experiência em funções de direção e possuem a tendência de ficar mais de um pleito na direção das escolas, comparando com o grupo dos homens, corroborando outros estudos educacionais (DEMARTINI, ANTUNES, 1993; SOUZA, 2007; MONTEIRO, 2019).

### 7.3.6. Os homens são providos à função de gestão escolar por indicações políticas e as mulheres por conhecimentos especializados?

A despeito de a LDBEN/96 prever a contratação de professores/as para a Educação Básica por meio de concurso público de provas e títulos, a mesma legislação e o PNE 2014-2024 preconizam o uso de métodos mistos para a função de gestão escolar: a nomeação de professores com capacidade técnica (seleção técnica) e com capacidade de articular comunidade escolar e local (eleição). Alguns estudos sinalizaram tendência de o grupo masculino ascender à função de gestão pela construção de alianças políticas e o grupo feminino, pelo reconhecimento do trabalho na comunidade e pelo nível de conhecimento na Educação (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; MELO; TORRES, 2017; MONTEIRO, 2019).

Em 2017, os dados informam que a maneira mais frequente de prover pessoas à função de gestão nas escolas da Educação Básica foi tão somente indicação, 46% dos diretores(as). O segundo formato mais frequente foi exclusivamente eleição (21%), a terceira configuração foi a combinação de processo seletivo e eleição (12%). A forma menos utilizada foi o processo seletivo (5%) e o concurso público (5%). Se o método “indicação” é baseado em critérios políticos e/ou técnicos (conhecimento na área) não é

possível averiguar pelas informações obtidas nas respostas ao questionário do SAEB (ANEXO 1).

Comparando os grupos, o percentual de mulheres que ascenderam por indicação simples foi maior (47%) do que entre os homens (43%). Por outro lado, os homens apresentaram maior participação nos processos que envolvem eleição: eleição apenas (22%) e seleção com eleição (14%), sinaliza a Tabela 29.

**Tabela 29** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e formas de provimento ao cargo, Brasil, 2017.

Sexo	Formas de provimento ao cargo de direção							Total
	Concurso público apenas	Eleição apenas	Indicação apenas	Processo seletivo apenas	Processo seletivo e eleição	Processo seletivo e indicação	Outra forma	
Masculino	704 4%	3658 22%	7047 43%	796 5%	2265 14%	1032 6%	1042 6%	16544 100%
Feminino	2874 5%	11549 21%	25545 47%	2450 4%	5991 11%	2784 5%	3486 6%	54679 100%
Total	3578 5%	15207 21%	32592 46%	3246 5%	8256 12%	3816 5%	4528 6%	71223 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

Embora alguns estudos sobre “efeito gestão” demonstrem que as maneiras mais democráticas de provimento ao cargo envolvem a participação da comunidade escolar, e a avaliação do nível de conhecimento e da experiência dos candidatos favoreça a obtenção de melhores resultados educacionais (MAIA; MANFIO, 2011; PINTO, 2016; OLIVERIA; CARVALHO, 2018), identificou-se que a “indicação” foi o meio mais frequente de escolher os gestores que ocuparam a função, nos dados do ano de 2017. A indicação, por sua vez, reforça as alianças e o favorecimento de docentes que compuseram a base de apoio na eleição para os gestores (prefeitos e governadores) locais e estaduais, ao mesmo tempo em que facilitam aos governos, em conjunto com seus/suas secretários/as e os diretores/as, alinharem as políticas educacionais com as propostas dos eleitos.

### **7.3.7. As mulheres por dedicarem mais tempo ao trabalho reprodutivo dedicam menos tempo ao trabalho assalariado de gestão?**

Nancy Fraser e Rahel Jaeggi (2020) elucidam que, além de a ordem social capitalista cindir trabalho produtivo do reprodutivo, o último é cada vez mais explorado e expropriado no capitalismo neoliberal financeirizado, que reatualiza o capital (cada vez

mais concentrado) desde os anos de 1970, no mundo. Cumprir a função de reprodução social, conceituada como “[...] a criação, a socialização e a subjetivação de seres humanos de modo mais geral, em todos os seus aspectos” (FRASER; JAEGGI, 2020, p. 48), torna-se cada vez mais desafiante nesse contexto, uma vez que o capital ao expropriar a natureza desestabiliza os ecossistemas e o modo de viver das comunidades e das famílias; ao limitar o campo de ação da política, transfere questões fundamentais da vida e da morte ao domínio dos “mercados”, não favorecendo o desenvolvimento de políticas sociais importantes (habitação, saúde, Educação) que apoiariam as famílias no desempenho do trabalho produtivo; apropria-se do máximo possível de trabalho reprodutivo livre, gratuito, para a produção de força de trabalho, além de expor as famílias às jornadas de trabalho extenuantes e baixos salários, retirando-lhes o tempo e os recursos para a manutenção da vida (FRASER; JAEGGI, 2020).

Indicadores do IBGE (2018) confirmam que as mulheres dedicaram, em média, 20,9 horas semanais a afazeres domésticos e de cuidado no ano de 2017, em detrimento dos homens que destinaram, em média, 10,8 horas a essas atividades. Quando as atividades domésticas contaram com remuneração, geralmente, foram desempenhadas por mulheres negras, com menor nível de instrução. Nesse contexto, poderia afirmar-se que o grupo das mulheres teria menor carga horária semanal de atividades dedicadas à gestão do que o grupo dos homens.

O Questionário do Diretor do SAEB não indaga a respeito de maternidade e parentalidade, estado civil ou outras de atividades de cuidado que os(as) diretores(as) exercem semanalmente. Logo, não foi possível investigar o tempo dedicado ao trabalho reprodutivo versus o trabalho produtivo para esse grupo de gestores(as).

Observando a dedicação semanal à função de direção, 93% dos/as gestores/as trabalham 40 horas ou mais. Especificamente, acima de 40 horas semanais há maior percentual de homens (30%) que mulheres (25%), sinaliza a Tabela 30. Além de ambos os grupos sociais terem acentuada carga de trabalho produtivo, destaca-se que as diretoras ainda teriam, em hipótese, mais 20,9% horas semanais de atividades de cuidado, elevando a sobrecarga de trabalho e os desgastes advindos dessas jornadas.

**Tabela 30** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e carga horária semanal de trabalho na gestão, Brasil, 2017.

Sexo	Carga horária semanal de trabalho na gestão				Total
	Mais de 40 horas	40 horas	De 20 a 39 horas	Menos de 20 horas	
Masculino	4967	10484	1019	69	16539
	30%	63%	6%	0%	100%
Feminino	13761	37193	3607	211	54772
	25%	68%	7%	0%	100%
Total	18728	47677	4626	280	71311
	26%	67%	6%	0%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

Ao analisar, especificamente, a carga horária semanal e a cor ou raça (TABELA 31), observou-se que o grupo de diretores/as negros trabalham mais que o grupo declarado branco: mulheres brancas (71%) e homens brancos (67%) são preponderantes em jornadas de 40 horas, todavia nas jornadas acima de 40 horas predominam homens negros (32%) e mulheres negras (28%).

**Tabela 31** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo, cor/raça e carga horária semanal de trabalho na gestão, Brasil, 2017.

Sexo	Cor/raça	Mais de 40	40	De 20 a 39	Menos de 20	Total
		horas	horas	horas	horas	
Masculino	Branco	27%	67%	6%	0%	100%
	Negro	32%	62%	6%	0%	100%
Feminino	Branca	22%	71%	7%	0%	100%
	Negra	28%	65%	7%	0%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

O esforço semanal que os/as diretores/as negros/as despendem a mais que o contrato de 40 horas semanais remunera, pode significar apropriação da força de trabalho, em função da subordinação por raça; pode também significar dedicação a mais para haver reconhecimento de trabalho em uma sociedade ainda racista.

### 7.3.8 Homens brancos recebem os maiores salários na função de gestão escolar e mulheres negras os menores salários?

No Brasil, ano 2017, as pesquisas do IBGE indicaram que gênero e raça medeiam as relações de classe, à medida que o grupo masculino de cor branca recebe os maiores rendimentos ao ocuparem as funções na administração pública. No trabalho docente, o mesmo grupo foi preponderante nas carreiras federais do Magistério da

Educação Básica e da Educação Superior.

Entre as onze faixas salariais disponibilizadas como alternativas para as respostas dos/as diretores/as em 2017 (TABELA 32), a faixa salarial de cinco a sete salários mínimos foi a mais frequente com 23%, seguida da faixa de quatro a cinco salários (19%). Dessa forma, 42% dos diretores/as receberam entre quatro salários mínimos vigentes (R\$3.748,01) a 7 salários (R\$6.559,00). Confrontando com o piso salarial dos professores em 2017 (2. 298,80), os(as) gestores(as) receberam um salário percentualmente maior. Internamente nos grupos, observou-se que os homens apresentaram percentual maior (60%), na faixa de salários maiores (soma de quatro a dez salários ou mais) que as mulheres (54%).

**Tabela 32** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e salário bruto na gestão, Brasil, 2017.

Sexo	Salário Bruto na Gestão											Total
	Até R\$ 937,00. (1 salário mínimo)	Entre R\$ 937,01 e R\$ 1.405,50. (1 a	Entre R\$ 1.405,51 e R\$ 1.874,00. (1,5 a	Entre R\$ 1.874,01 e R\$ 2.342,50. (2 a	Entre R\$ 2.342,51 e R\$ 2.811,00. (2,5 a	Entre R\$ 2.811,01 e R\$ 3.279,50. (3 a	Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00. (3,5 a	Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00. (4 a 5 sal)	Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00. (5 a 7/s)	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00. (7 a	R\$ 9.370,01 ou mais. (10 ou mais)	
Mas.	155	529	587	1039	1112	1615	1613	2840	4008	2065	931	16494
	1%	3%	4%	6%	7%	10%	10%	17%	24%	13%	6%	100%
Fem.	558	2025	2232	3931	4170	6231	5994	10352	12363	5387	1366	54609
	1%	4%	4%	7%	8%	11%	11%	19%	23%	10%	3%	100%
Total	713	2554	2819	4970	5282	7846	7607	13192	16371	7452	2297	71103
	1%	4%	4%	7%	7%	11%	11%	19%	23%	10%	3%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração da pesquisadora.

Analisando o salário dos/(as) diretores(as), em 2017, por dependência administrativa, os maiores salários foram pagos para aqueles que ocuparam as funções nas escolas federais: 98% dos participantes da pesquisa afirmaram receber acima de quatro salários mínimos, lembrando que são as escolas com maior percentual de homens brancos, indica a Tabela 33. Em segundo lugar, há os(as) diretores(as) das escolas estaduais (71%) e, em terceiro, as escolas privadas (64%). Nas escolas municipais, está concentrado o maior número de diretores/as que recebem até quatro salários mínimos (55%), ressaltando que essas escolas ofertam Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, onde se concentra maior número de diretoras brancas e negras.

**Tabela 33** Salário bruto dos/as diretores/as por dependência administrativa, Brasil, 2017.

Dependência Administrativa	Salário Bruto dos (as) Diretores (as)		Total
	R\$ 937,00 a 3.748,00 (1 a 4 salários)	R\$ 3.748,01 a 9.370,01 ou mais (4 a 10 ou mais salários)	
Federal	7 2%	389 98%	396 100%
Estadual	7338 29%	17994 71%	25332 100%
Municipal	23869 55%	19766 45%	43635 100%
Privado	663 36%	1187 64%	1850 100%
Total	31877 45%	39336 55%	71213 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

A análise dos salários dos/as diretores/as por sexo e cor/raça demonstrou que os homens brancos receberam os maiores rendimentos mensais, acima de quatro salários, em um percentual de 70% deles. Em segundo lugar vieram as mulheres brancas, 62% delas. Em terceiro lugar, os homens pardos (53%) e, em quarto lugar, as mulheres pardas (45%), sinaliza a Tabela 34. Lembrando que os homens brancos desempenharam jornadas de trabalho menores e os homens negros as jornadas de trabalho maiores (acima de 40h semanais).

**Tabela 34** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo, cor/raça e salário bruto na gestão, Brasil, 2017.

Sexo	Salário Bruto na Gestão											Total de 4 a 10 salários ou mais.
	Até R\$ 937,00. (1 salário mínimo)	Entre R\$ 937,01 e R\$ 1.405,50. (1 a 2 salários)	Entre R\$ 1.405,51 e R\$ 1.874,00. (1,5 a 2 salários)	Entre R\$ 1.874,01 e R\$ 2.342,50. (2 a 2,5 salários)	Entre R\$ 2.342,51 e R\$ 2.811,00. (2,5 a 3 salários)	Entre R\$ 2.811,01 e R\$ 3.279,50. (3 a 3,5 salários)	Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00. (3,5 a 4 salários)	Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00. (4 a 5 salários)	Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00. (5 a 7 salários)	Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00. (7 a 10 salários)	R\$ 9.370,01 ou mais. (10 ou mais salários)	
Hom. Branco	1%	2%	2%	4%	5%	8%	9%	17%	28%	17%	8%	70%
Mul. Branca	1%	2%	3%	5%	6%	10%	11%	20%	26%	12%	3%	62%
Hom. Pardo	1%	4%	5%	8%	8%	11%	10%	17%	22%	10%	4%	53%
Mul. Parda	1%	5%	5%	9%	9%	13%	11%	18%	19%	7%	2%	45%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

Os resultados dos SAEB, em 2017, demonstraram que os homens diretores (60%) receberam maiores rendimentos que as mulheres diretoras (54%), o que demonstra o recorte de gênero: as diretoras apresentaram, basicamente, o mesmo nível de instrução e mesma carga horária de trabalho que os diretores. A opressão racial também se fez presente, consubstanciando as trajetórias profissionais: homens brancos foram preponderantes nas faixas salariais acima de quatro salários mínimos (70%) e as mulheres

negras apresentaram menor percentual para essa faixa salarial, 45% delas. Essas informações refletem as condições gerais das relações de gênero, de raça e de classe vigentes na sociedade brasileira.

A oscilação dos salários dos (as) diretores (as) entre um salário mínimo até dez ou mais salários sinaliza a complexidade e a heterogeneidade das carreiras docentes na Educação Básica ofertadas pelos diferentes entes federativos (Municípios, Estados, Distrito Federal e União), além das redes privadas de ensino. Apesar do estabelecimento de um piso salarial profissional nacional para os(as) profissionais do Magistério Público na Educação Básica (Lei n.º 11.738/2008, cada sistema de ensino público tem regulamentações próprias, além da carreira e de os salários dos(as) professores(as) variarem quanto à região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais, entre outros (GATTI; BARRETTO, 2009). Soma-se a este contexto o fato da função de a gestão escolar nas escolas públicas ser uma função gratificada e um cargo de confiança dos governos eleitos, confirmado pela forma de provimento majoritária em 2017, a indicação apenas.

Novas análises permitirão investigar se, internamente, em cada dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada) há diferenças salariais entre homens e mulheres consubstanciado à cor/raça, além da investigação por etapa da Educação Básica. Até o momento, as diferenças salariais entre homens e mulheres, de cor/raça branca, preta e parda, se justifica pela divisão sexual e racial do trabalho presente na profissão docente, que direciona os homens brancos às carreiras de maior prestígio social e maiores salários (rede federal) e as mulheres, principalmente, pardas e pretas, às carreiras com menores salários (rede municipal).

A consubstancialidade de classe também se observa na profissão docente, nas atividades de ensino e de gestão. Bernardete Gatti e Elba de Sá Barreto (2009) observaram que, na década de 2010, a condição socioeconômica e a bagagem cultural dos estudantes das licenciaturas eram de estratos sociais baixos (renda familiar até três salários mínimos) e médios (três a dez salários); com pais e mães de baixa escolarização; provenientes de escolas públicas; não possuíam domínio sobre a Língua Inglesa; e poucos estudantes cultivam o hábito da leitura para além dos textos acadêmicos (GATTI; BARRETTO, 2009).

A origem socioeconômica dos(as) docentes e diretores (as) carece de investigação neste estudo, mas o piso salarial dos profissionais do Magistério Público da

Educação Básica em 2017 (R\$ 2. 298,80) e a faixa salarial mais frequente dos(as) diretores(as) em 2017 (variou entre R\$ 3.748,01 a R\$ 6.559,00) permitem problematizar o lugar e o status da profissão docente (as atividades de ensino e de gestão) no mercado de trabalho brasileiro.

Conforme o IBGE (2018), no ano de 2017, os trabalhadores com Ensino Superior completo receberam rendimentos médios mensais (contabilizando todas as fontes) de R\$5.052,00. A distribuição de renda mostra-se desigual entre a população ocupada, enquanto 50% da população com menores rendimentos receberam, mensalmente, em média R\$ 734,00; 1% da população com maiores rendimentos receberam em média R\$ 28.040,00. Parte dos(as) diretores(as) tiveram salários brutos que se aproximavam da remuneração média dos(as) trabalhadores(as) com Ensino Superior, entretanto 55% dos/as diretores/as da rede municipal e 36% da rede privada receberam de um a quatro salários mínimos em 2017 (R\$ 937,00 a 3.748,00).

A consubstancialidade de gênero, de classe e de raça se observa na profissão docente à medida que mulheres e homens negros se fixam na docência e na gestão das etapas iniciais da Educação Básica mantidas pelos municípios que ofertam menores salários; e os homens e mulheres brancas ascendem às carreiras de maior prestígio social (rede federal) tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. As evidências de ascensão dos homens brancos às funções de gestão educacional nas SEE e no MEC reafirmam a divisão social, sexual e racial no trabalho docente no Brasil.

Quanto ao perfil dos dirigentes das Instituições de Educação Superior no Brasil, não será possível levantar nesse estudo, uma vez que se desconhecem pesquisas do INEP/MEC a esse respeito.

Ao longo deste capítulo, “Consubstancialidade de gênero, de classe e de raça no fazer-se gestor e gestora na Educação brasileira”, demonstrou-se que as relações de gênero, de raça e de classe medeiam os percursos de homens e de mulheres à gestão escolar no Brasil, no século XXI. De modo geral, o grupo social das mulheres ocupou a base da gestão educacional/escolar na Educação brasileira: 77% delas ocuparam a função de gestão das unidades escolares, 72% as Secretarias Municipais de Educação, 33% as Secretarias Estaduais de Educação e 2% o Ministério da Educação. Demonstrou-se que mesmo apresentando igual ou maior nível de instrução na mesma função e com carga horária de trabalho semelhante, as mulheres recebem rendimentos menores que o grupo dos homens; e, à medida que aumenta o escalão da função de gestão na hierarquia educacional, aumenta-se o salário e o percentual de homens. A cor ou raça acirra as

barreiras na ascensão às funções de gestão, seja para os homens ou para as mulheres de cor parda e preta que se fixam na gestão das unidades escolares com os menores rendimentos.

Na próxima seção são tecidas as considerações acerca da Tese, dos objetivos propostos e das indagações ainda não respondidas.

## 8 CONCLUSÕES

Por trás de um grande homem, há sempre uma grande mulher!

*Autor desconhecido*

E, por trás de uma grande mulher, há sempre uma rede de grandes mulheres!

*Carliene Freitas*

O objetivo geral desta pesquisa de Doutorado foi compreender os percursos de homens e de mulheres à função de gestão das escolas brasileiras, consubstanciados por relações sociais de gênero, de classe e de raça, a partir dos indicadores do INEP em específico os microdados do Censo Escolar e do SAEB.

De maneira específica, buscou revisitar dimensões históricas do acesso de homens e de mulheres à Educação no Brasil, a inserção na carreira docente e ascensão à função de gestão escolar, em uma relação consubstanciada de gênero, de classe e de raça, no período histórico do Brasil Colônia à República; analisar concepções de gestão escolar e o perfil dos(as) gestores(as) escolares preconizadas em documentos públicos brasileiros, a partir da década de 1980 a 2019; sopesar na literatura científica brasileira do campo da gestão educacional/escolar, publicada entre 2010 e 2021, estudos acerca de processos de gestão escolar e do perfil dos(as) gestores(as) escolares na perspectiva de gênero; e identificar, sistematizar e analisar os indicadores do INEP - Censo Escolar, Censo da Educação Superior e o SAEB, de 2011 a 2017, acerca do acesso e permanência de homens e de mulheres à função de gestão das escolas, consubstanciada pelas relações sociais de classe, gênero e raça.

Norteando-se por esses objetivos, defendeu-se a Tese de que homens e mulheres ascendem às condições de trabalho nas atividades de gestão das escolas da Educação Básica brasileira, permanecem nelas e usufruem delas, conforme sua estratificação sexual (gênero), racial e de classe; que esse percurso espelha as condições de como percorrem a formação educacional e a posterior inserção na carreira docente, no contexto macro do mercado educacional brasileiro e das relações de gênero, de classe e de raça vigentes na sociedade brasileira.

As experiências pessoais e profissionais da pesquisadora foram fatores contundentes na escolha do objeto de estudo e do arcabouço teórico-metodológico-político. No prólogo, as narrativas das experiências de vida como mulher, cisgênero,

heterossexual, de cor branca, de origem camponesa, de estratos sociais de baixa renda, que se inseriu no mercado de trabalho aos onze anos de idade, vendendo trabalho de cuidado (doméstico e crianças), que ousou estudar e não se casar, que escolheu o exercício de profissões “femininas” (Psicologia e Educação), que lecionou na Educação Básica e na Educação Superior, que ousou pensar e dedicar-se às atividades intelectuais e que enfrenta os desafios de conciliar trabalho produtivo e reprodutivo foram decisivos nesse processo.

No capítulo “Educação no Brasil e a carreira docente: dimensões históricas sobre a inserção de homens e de mulheres”, a busca na literatura educacional e de gênero sobre a inserção das mulheres e dos homens na Educação como discentes, como docentes e como gestores, desde os primórdios da História da Educação no Brasil, apresentou algumas evidências: aos homens, brancos, de estratos sociais elevados era facultado o direito de aprender, de lecionar, de organizar e de administrar a Educação no Brasil. Todavia, nem todas as mulheres estavam alijadas desses direitos. A luta dos movimentos das mulheres, de estratos sociais médios e elevados, pelo direito à instrução e à inserção na profissão docente, associada à expansão de projetos de escolarização públicos e privados, em um contexto das relações sociais de sexo, culminou na feminização do trabalho docente nos anos iniciais da Educação Básica, fenômeno observado logo nas primeiras décadas do século XX (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; ALMEIDA, 1998; VIANNA, 2002; YANNOULAS, 2011). Além do crescente aumento das mulheres no trabalho docente, os estudos corroboram os dados de que, a partir dos anos de 1990, ocorreu um crescimento da taxa de escolarização do grupo social das mulheres comparando com o grupo social dos homens (ROSEMBERG, 2001; CARVALHO, 2009; ALMEIDA, 2012; IBGE, 2017).

No contexto da gestão educacional e escolar, pesquisas brasileiras de cunho histórico desvelam que nas instituições religiosas educacionais femininas, as próprias religiosas (solteiras e sem filhos) organizavam e exerciam o mando, embora sob a dominância de outros religiosos masculinos que ocupavam os altos escalões nas hierarquias institucionais religiosas (WERLE; AUDINO, 2015; NICOLETE, 2016). Também se observava que as mulheres de estratos sociais elevados, que tiveram acesso à instrução, abriam e administravam suas próprias escolas com financiamento de suas famílias (DEMARTINI; ANTUNES, 1993; SCHUMAHER, 2006); com a emergência dos grupos escolares na Educação Pública e com a feminização da docência nas primeiras décadas do século XX, há relatos de ascensão paulatina das mulheres à gestão das

unidades escolares, principalmente, mulheres brancas de estratos sociais elevados (LOURO, 2004; GUERRA, 2011; PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012; NASCIMENTO, 2017).

No capítulo inicial destacam-se dois trabalhos que contribuíram para pensar a Tese que norteou esta pesquisa: o artigo de Zeila Demartini e Fátima Antunes (1993) e a Tese de Ângelo Souza (2007). Embora as relações de gênero não fossem objeto de pesquisa dos autores, o tema emergiu na análise dos resultados. Demartini e Antunes (1993) defendem a abordagem de que o exercício do magistério nas primeiras décadas do século XX (1900-1930) era feminino, mas a carreira docente era masculina, pois as mulheres permaneciam em sala de aula, com menores salários, e os homens eram direcionados à formação de professores, aos cargos técnicos e de gestão na estrutura educacional daquela época; as mulheres que conseguiam ascender à gestão eram de estratos sociais elevados, mais velhas, com mais experiência e conhecimentos especializados que os homens.

Souza (2007), ao analisar os microdados do SAEB de 2003, um século de diferença, trouxe outros elementos. Em um contexto educacional de quase cem anos do contexto da pesquisa anterior, concluiu o autor que os perfis dos dirigentes escolares eram, preponderantemente, femininos (80%); as mulheres ascendiam à função com mais idade, com mais experiência e maior nível de conhecimento que os homens e menores salários em geral; e, segundo os dados apurados havia maior proporção de homens diretores, nas escolas que ofertavam os anos iniciais da Educação Básica, do que mulheres.

No capítulo, “Gestão escolar, suas dimensões e seus dirigentes na legislação educacional brasileira (1980-2019)”, buscou-se compreender a organização do sistema nacional de Educação, os níveis educacionais e etapas de escolarização, os atores envolvidos na organização e gestão da Educação, as dimensões da gestão educacional/escolar e o perfil dos dirigentes escolares. Os documentos públicos analisados evidenciam uma concepção de gestão escolar multidimensional e democrática. O ato de organizar e gerir a Educação escolar envolve ações de planejamento, de elaboração ou de desenvolvimento, execução ou implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de processos e procedimentos pedagógicos, políticos, interpessoais, administrativos, financeiros e da cultura escolar, sendo realizados de forma democrática pela comunidade escolar, pelos pais e pela comunidade local, com objetivos de atingir a qualidade social do ensino-aprendizagem.

Sobre o perfil dos gestores escolares e sua formação, a LDBEN/96 e a BNC-Formação de professores (2019), orientam que os(as) professores(as) ativos(as) e licenciados(as) em Pedagogia ocupem as funções de gestão em nível escolar ou de coordenação pedagógica ou de assessoria, supervisão e orientação e, caso não sejam pedagogos, sejam professores(as) com Pós-Graduação na área da gestão educacional/escolar. Quanto à forma de provimento à função, a LDBEN/96 e o PNE 2014-2024 preconizam métodos mistos (seleção mais eleição), ou seja, pretendem nomear dirigentes escolares com capacidade técnica para a gestão (seleção técnica) e com capacidade de articular comunidade escolar e local (eleição).

A análise dos documentos contribuiu para refletir sobre o mercado de trabalho em Educação, com ofertas públicas (municipais, estaduais, federais) e privadas de trabalho, desde as funções de limpeza dos estabelecimentos de ensino à função de Ministro da Educação. O trabalho docente não se encerra nas atividades de ensino, há uma divisão social interna com as atividades de gestão e pesquisa. Apesar dos documentos nacionais nomearem os dirigentes escolares no masculino genérico, a exigência da formação inicial em Pedagogia para a assunção ao cargo sinaliza maiores possibilidades de as mulheres ocuparem a função, uma vez que são maioria nos cursos de Pedagogia no Brasil (INEP/MEC, 2019).

O Estado do Conhecimento, apresentado no capítulo “Gestão educacional/escolar e estudos de gênero nas pesquisas educacionais”, investigou a temática da gestão escolar e as relações de gênero em Dissertações, em Teses e nos artigos da RBPAAE, entre os anos de 2010 a 2021. Destaca a centralidade das lideranças principais na organização e funcionamento da Educação no Brasil, observada com o crescente interesse dos pesquisadores na investigação dos efeitos das ações e das características socioprofissionais dos(as) diretores/as na atividade fim educacional — a aprendizagem social do(a) aluno(a) — a despeito das expectativas de uma gestão democrática.

De modo geral, as pesquisas na área da gestão educacional/escolar não tiveram como foco a trajetória do (a) professor (a) gestor (a) na Educação brasileira, mas tomaram o(a) gestor(a) educacional/escolar como protagonista da pesquisa para compreender as relações de gênero presentes no ambiente escolar. A categoria gênero foi utilizada para investigar as concepções de feminilidades e de masculinidades, as identidades de gênero, as orientações afetivo-sexuais, as relações de gênero, as opressões de gênero (misoginia, misandria, transfobia e LGBTfobia) e as políticas educacionais de inclusão de gênero. Gênero foi associado a outras temáticas educacionais como formação

de professores, currículo, práticas pedagógicas, trabalho docente, gestão educacional/escolar, políticas públicas educacionais, direitos humanos, violência, sexualidade, etnia/raça, entre outras, que possuem corpo teórico consolidado ao longo do tempo em diferentes perspectivas teórico-metodológicas e políticas.

A perspectiva pós-estruturalista foi o arcabouço teórico-metodológico e político, frequentemente, utilizado para problematizar gênero e sexualidade no ambiente escolar, englobando os Estudos Culturais, os Estudos Feministas e os Estudos *Queer*. Para a leitura de gênero e de sexualidade, os autores mais citados foram Michel Foucault, Joan Scott, Judith Butler e a pesquisadora brasileira Guacira Louro. Outra tendência identificada foi a presença de estudos interseccionais que problematizam a articulação de múltiplas opressões (raça, classe, gênero, território, geração, deficiência, dentre outros) na construção de identidades, na definição do lugar e status dos diferentes sujeitos nas sociedades a que pertencem (BELLO, 2017; CARVALHO, 2020).

Outro viés teórico-metodológico-político constatado nas pesquisas educacionais analisadas foi a utilização de abordagens sociológicas nos estudos sobre a trajetória profissional de homens e de mulheres no trabalho docente e na gestão educacional/escolar. Alguns trabalhos como de Mariana Monteiro (2019), Ivana Oliveira (2019) e Aline Medeiros (2019) referenciam os estudos de Danièle Kergoat, Helena Hirata, Elizabeth Souza-Lobo, Cristina Bruschini, Maria Rosa Lombardi sobre as relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho, bem como outros pesquisadores que discutem gênero e trabalho docente como Sílvia Yannoulas, Claudia Vianna, Marília Carvalho, Michael Apfle, Fúlvia Rosemberg, dentre outros. Nessa linha de pensamento se inseriu esta Tese.

Demarcar a concepção de trabalho, de gênero, de classe e de raça que nortearam essa Tese foi um dos objetivos do capítulo “Divisão social, sexual e racial do trabalho: aproximações entre marxismo e feminismo”. O Método Dialético contribuiu para pensar o objeto – o trabalho docente, em específico a gestão escolar – para além da aparente feminização da profissão docente. O trabalho docente (ensino, pesquisa e gestão) tem uma historicidade, está inserido na totalidade das relações de classe, de raça e de gênero vigentes na sociedade e na configuração do mercado educacional brasileiro, cujos ocupantes ascendem às condições de trabalho permanecem nelas e usufruem delas imersos em contradições.

As teorizações de Marx e de Engels sobre trabalho, classe, subordinação feminina e escravização humana demonstram que homens e mulheres sempre trabalharam

e, por meio do trabalho agiram sobre a natureza e, de forma dialética, sobre si mesmos, criando a História da humanidade. As divisões, sucessivas, do trabalho *versus* a posse do excedente social (associado a fatores subjetivos de superioridade) criou paulatinamente classificações e hierarquias no trabalho, tornando visível e importante o trabalho produtivo desempenhado pelos homens de estratos sociais superiores e menos visível e menos importante o trabalho das mulheres e dos homens feitos escravos ou subordinados. A cisão entre trabalho e força de trabalho também permitiu a criação de um mercado de trabalho, em que a força de trabalho de homens e de mulheres é vendida aos donos dos meios de produção em troca de salários.

Estudos feministas marxistas atualizam e ampliam a categoria trabalho proposta pelos marxianos, trabalho é uma atividade política, compreendida como a *produção do viver em sociedade* – trabalhar é transformar a sociedade e a natureza e, no mesmo movimento, transformar-se a si mesmo (HIRATA; ZARAFIAN, 2009; KERGOAT, 2014, 2016). Trabalho envolve não somente o trabalho produtivo, atividade de produção de bens, produtos ou serviços, mas todas as formas de trabalho socialmente fornecidas, remuneradas ou não, incluindo o trabalho de reprodução da força de trabalho (cuidados domésticos, cuidado de familiares dependentes ou em idade produtiva), ainda desempenhados, em maior parte, pelo grupo social das mulheres, gratuitamente, por amor à família.

Estudos feministas de orientação marxista que abordam a relação trabalho e gênero demonstram a permanência das mulheres, em maior percentual, em atividades e em empregos precários; maior contingente de mulheres em jornadas parciais; segregação ocupacional por sexo; desigualdades de rendimento; duplas ou triplas jornadas de trabalho com as atividades reprodutivas; vivência de violências no ambiente de trabalho (assédio moral e sexual) e no ambiente doméstico; acesso e mobilidade reduzida nas carreiras de maior prestígio social; dificuldade de ascender às altas categorias hierárquicas nas profissões, nas organizações de trabalho, nos órgãos de Estado; além das imbricações sociais de classe e raça (GONZALEZ, 1984; KERGOAT, 2010, 2016; ABREU; HIRATA; LOMBARDI, 2016; LOMBARDI, 2017; BIROLI, 2018; ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019).

Partindo de uma concepção marxiana de relação social (relação antagônica entre dois grupos sociais, instaurada em torno de uma disputa - *enjeu*) e das discussões em torno do patriarcado, sociólogas feministas materialistas utilizam o termo gênero como sinônimo de sexo social e nomeiam a terminologia “relações sociais de sexo”

(*rappports sociaux de sexe*), ao defenderem que as sociedades em diferentes tempos e espaços se organizam em grupos sociais de sexo, homens e mulheres, cujos modos de ser são construções históricas, sociais, culturais, econômicas, perpassadas por relações de poder que conferem privilégios ao masculino. As relações sociais de sexo se materializam no trabalho na forma de um tipo de divisão social do trabalho: a divisão sexual do trabalho (KERGOAT, 2009). Consubstanciada às relações sociais de sexo estão as relações de classe e de raça, ambas construções socioculturais e econômicas (KERGOAT, 2010, 2016).

Kergoat (2009) e Hirata (2016) explicam que a divisão sexual do trabalho é uma forma de divisão social do trabalho, decorrente das relações sociais de sexo e se baseia em dois princípios organizadores: separação (existem trabalhos de homens e outros de mulheres) e a hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um de mulher). Essa forma de divisão é, historicamente, adaptada a cada sociedade e tem como característica principal o encaminhamento dos homens à esfera produtiva, fora do lar, ocupando funções de forte valor social agregado; e as mulheres à esfera reprodutiva, sobretudo no lar, ocupando funções com menor valor social agregado e salários suplementares.

Os capítulos de resultados empíricos, “Homens e mulheres no trabalho docente brasileiro: relações de gênero, de classe e de raça no século XXI” e “Consubstancialidade de gênero, de classe e de raça no fazer-se gestor e gestora na Educação brasileira, buscaram confirmar a Tese”.

Considerando o trabalho docente envolvendo o *ensino* na Educação Básica e na Educação Superior; a *gestão educacional/escolar*, seja ela político-pedagógica e/ou administrativa, exercida nos estabelecimentos de ensino, nos órgãos educacionais e na gestão dos sistemas de ensino; e as atividades de *pesquisa*, constatou-se divisão social, sexual e racial no trabalho docente a partir dos microdados do INEP/MEC, em 2017, no Brasil.

Os dados de 2017 do Censo Escolar confirmam processo de feminilização e feminização (YANOULLAS, 2013; LOMBARDI, 2017) nas *atividades de ensino* na Educação Básica, em torno de 80% dos docentes são do sexo feminino. Todavia, na hierarquia educacional que se atualiza no século XXI, observa-se divisão sexual nas atividades educacionais: prevalecem as mulheres que ocupam a base da pirâmide, a função de auxiliar docente (96%), professoras na Educação Infantil (97%) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (89%). Há decréscimo numérico de mulheres, à medida

que cresce o nível educacional. O predomínio do grupo social dos homens se observa na Educação profissional (55%), no Ensino Superior (54%) e na Pós-Graduação *stricto sensu* (57%), evidencia o Censo da Educação Superior em 2017.

O Censo da Educação Superior de 2020<sup>119</sup>, publicado em 21/10/2020 e atualizado em 17/02/2022, apresenta no Quadro 1 - “Perfil” da Função Docente de Instituição de Educação Superior, por Categoria Administrativa (Pública e Privada) – Brasil – 2020 demonstra que o gênero predominante entre os docentes, tanto no setor público como no Privado é o masculino; enquanto o Quadro 2 - “Perfil” do Vínculo Discente dos Cursos de Graduação, por Modalidade de Ensino (Presencial e a Distância) – Brasil – 2020, evidencia que há predomínio do gênero feminino no corpo discente, tanto na modalidade presencial como na modalidade a distância.

As hierarquias de classe e de raça também consubstanciam os percursos de homens e de mulheres às posições de maior ou menor prestígio social no ensino. Os homens brancos são alçados às carreiras do magistério federal na Educação Básica e no Ensino Superior, que ofertam os maiores rendimentos mensais, menor proporção professor/ aluno e investimentos em atividades de pesquisa. De modo geral, entre o grupo das mulheres, as mulheres brancas predominam na Educação Básica, cuja diferença se acentua na Educação Superior: 24% de mulheres brancas para 7% de mulheres negras. As mulheres negras (pretas e pardas) desempenharam atividades de ensino nas turmas multisseriadas e multietapas (31%), na Educação Infantil (28%) e exercem a função de auxiliar docente (30%), etapas educacionais ofertadas pela rede municipal de ensino com menores salários e maior proporção professor/aluno. O grupo social dos homens pretos e pardos (negros) teve a menor participação no trabalho docente, desde as etapas iniciais na Educação Básica: 1,2% na função de Auxiliar docente, oscilando para um teto máximo de 12% no EJA e caindo para 5% na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Nas *atividades de pesquisa*, as informações apresentadas confirmam a crescente inserção do grupo das mulheres nos processos de escolarização e de construção de conhecimento, os currículos das professoras doutoras cadastrados na Plataforma Lattes em 2016 somaram 47,5% e no DGP houve maior número de pesquisadoras cadastradas (100.514). Todavia, a divisão sexual do trabalho entre os professores pesquisadores se faz presente na concentração maior do grupo social das mulheres em primeiro lugar nas

---

<sup>119</sup> Censo da Educação Superior 2020 Principais Resultados. INEP. Dados disponíveis em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/centso\\_superior/documentos/2020/tabelas\\_de\\_divulgacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2020/tabelas_de_divulgacao_censo_da_educacao_superior_2020.pdf)

Ciências Humanas (19%) e por último nas Engenharias (4%) enquanto a preferência do grupo dos homens foram as Ciências Exatas e da Terra (19%) e por último, a área de Linguística, Letras e Artes (4%); do grupo social dos homens prevalecerem na liderança dos grupos de pesquisa cadastrados no DGP, totalizando 17.326 líderes de pesquisa.

De modo geral, o grupo social das mulheres ocuparam a base das *atividades de gestão educacional/escolar* na Educação brasileira: 77% delas ocuparam a função de gestão das unidades escolares, 72% as Secretarias Municipais de Educação, 33% as Secretarias Estaduais de Educação e 2% o Ministério da Educação. Demonstrou-se que mesmo apresentando igual ou maior nível de instrução na mesma função e com carga horária de trabalho semelhante, as mulheres recebem rendimentos menores que o grupo dos homens; e, à medida que aumenta o escalão da função de gestão na hierarquia educacional, aumenta-se o salário e o percentual de homens. A cor ou raça acirra as barreiras na ascensão às funções de gestão, seja para os homens seja para as mulheres de cor parda e preta que se fixam na gestão das unidades escolares com os menores rendimentos.

De modo específico, o grupo social das mulheres (77%) prepondera sobre o grupo social dos homens (23%) na *gestão escolar*. As mulheres brancas são predominantes na função de direção das escolas da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental anos iniciais (38%), no Magistério Ensino Médio (38%) e com menor participação nas escolas que ofertam EJA (28%). As mulheres pardas são o segundo grupo com maior participação na gestão, sobretudo na Educação Infantil (38%) e no EJA (35%), havendo menor participação na Educação Profissional (17%).

As mulheres ascendem à função de direção das escolas com mais idade (40 a 55 ou mais anos), acima de onze a quinze anos de magistério na Educação Básica, com até cinco anos de experiência em funções de direção e possuem a tendência de ficar mais de um pleito na direção das escolas, comparadas com o grupo dos homens. No pleito da direção atual, 93% dos/as diretores/as trabalham jornadas de trabalho de 40 horas ou mais semanais.

De modo geral, tanto os diretores quanto as diretoras possuem nível de escolarização semelhante: nível superior em alguma Licenciatura e Pós-Graduação em nível de Especialização *lato sensu*. Diferenças se observam na área do conhecimento, as mulheres se concentram nos cursos de Pedagogia (46%) e os homens em outras licenciaturas, 59% deles.

Em 2017, somente a indicação, 46% dos(as) diretores(as), foi o formato mais

frequente de prover pessoas à função de gestão nas escolas da Educação Básica, seguida da eleição (21%) e do processo seletivo em conjunto com a eleição (12%). A forma menos utilizada foi o processo seletivo (5%) e o concurso público (5%). Se o método “indicação” foi baseado em critérios políticos e/ou técnicos (conhecimento na área) não foi possível averiguar pelas informações obtidas nas respostas ao questionário do SAEB.

Entre as onze faixas salariais disponibilizadas como alternativas para as respostas dos/as diretores/as em 2017, a faixa salarial de cinco a sete salários mínimos foi a mais frequente com 23%, seguido da faixa de quatro a cinco salários (19%). Dessa forma, 42% dos diretores/as receberam entre quatro salários mínimos vigentes (R\$ 3.748,01) a sete salários (R\$ 6.559,00). Confrontando com o piso salarial dos professores em 2017 (2. 298,80), os/as gestores/as receberam um salário percentualmente maior.

Por outro lado, a despeito de o grupo das mulheres ser majoritário na direção das escolas da Educação Básica, de elas ascenderem à função com mais idade e mais experiência que os homens, apresentarem a mesma escolarização e desempenharem a mesma jornada de trabalho semanal, observou-se que os homens apresentaram percentual maior (60%), na faixa de salários maiores (soma de quatro a dez salários ou mais) que as mulheres (54%). As consubstancialidades de raça e de classe se observam na prevalência dos homens brancos com rendimentos maiores (acima de quatro salários) e na direção das escolas federais, considerada carreira com maior prestígio social; e a prevalência das mulheres e homens pardos nas etapas iniciais da Educação Básica, mantidos pelos municípios, recebendo salários menores.

Novas análises permitirão investigar, em cada dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada), se há diferenças salariais entre homens e mulheres consubstanciadas à cor/raça, além da investigação por etapa da Educação Básica. Até o momento, as diferenças salariais entre homens e mulheres, de cor/raça branca, preta e parda, se justifica por alguns motivos.

Uma delas refere-se à divisão social, sexual e racial do trabalho presente na sociedade brasileira e na profissão docente, que direciona os homens brancos às carreiras de maior prestígio social e maiores salários (rede federal) e as mulheres, principalmente, pardas e pretas, às carreiras com menores salários (rede municipal). A manutenção de homens brancos nas funções docentes de ensino, de gestão e de pesquisa com maiores remunerações e prestígio social, com poder decisório para pensar e construir políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo que denuncia as relações sociais de classe, de raça e de gênero vigentes, também as reproduz.

Outro motivo para a oscilação dos salários dos (as) diretores (as) entre um salário mínimo até dez ou mais salários é a complexidade e a heterogeneidade das carreiras docentes na Educação Básica ofertadas pelos diferentes entes federativos (Municípios, Estados, Distrito Federal e União), além das redes privadas de ensino. Apesar do estabelecimento de um piso salarial profissional nacional para os/as profissionais do Magistério Público na Educação Básica (Lei n.º 11.738/2008, cada sistema de ensino público tem regulamentações próprias, além de a carreira e os salários dos(as) professores(as) variarem quanto à região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais, entre outros (GATTI; BARRETTO, 2009). Soma-se a esse contexto, o fato da função de a gestão escolar nas escolas públicas ser uma função gratificada e um cargo de confiança dos governos eleitos, confirmado pela forma de provimento majoritária em 2017, a indicação apenas. Dessa forma, os governos eleitos podem alterar o valor da função gratificada.

Ponderando a partir dos estudos feministas marxistas, os resultados evidenciam as relações sociais de sexo recorrentes na sociedade brasileira: o grupo social dos homens é impulsionado para as funções de mando, de comando, de tomada de decisão na organização e na gestão da Educação nos Estados brasileiros. Ao grupo social das mulheres ainda cabem as atividades de cuidado, fortemente representadas na função de docência, principalmente, nos anos iniciais da Educação Básica (ALMEIDA, 1998; VIANNA, 2002; LOURO, 2004). Logo, as professoras que desejarem seguir carreira na gestão da Educação, pleiteando cargos de alto escalão, terão que romper com esse padrão normativo, a divisão sexual do trabalho na carreira docente, que direciona as mulheres para a docência na Educação Básica e os homens para o lugar de pensar e dirigir a Educação brasileira.

A conciliação do trabalho produtivo (assalariado) com o trabalho reprodutivo (atividades de cuidado para a reprodução da vida) pode constituir um obstáculo à assunção do grupo social das mulheres à gestão educacional/escolar. Os questionários do INEP/MEC não indagam sobre o estado civil dos discentes, docentes e diretores; o exercício da maternidade/paternidade e de outras atividades de cuidado.

Entretanto, indicadores do IBGE (2018) demonstram que o grupo social das mulheres dedica 10,8 horas semanais a mais que o grupo dos homens quanto ao trabalho reprodutivo. Pensadoras feministas marxistas defendem que as horas dedicadas à reprodução da vida é trabalho e produtivo, à medida que produz força de trabalho. Mas o

capital se apropria dessas horas, gratuitamente, além de impedir a sua reposição, pois os(as) trabalhadores(as) se sujeitam às extenuantes jornadas de trabalho ou a vários subempregos com baixos salários, retirando tempo e recursos de dedicação às suas famílias e comunidades; condição que, no Brasil, ainda vem acompanhada de precárias políticas públicas de apoio à reprodução da vida (HIRATA, 2016; BIROLI, 2018; ARRUZZA; BHATTACHARYA, FRASER, 2019). As evidências estatísticas de que as mulheres ascendem à função de gestão escolar/educacional com mais idade sinalizam que o casamento e a maternidade poderão agir como impeditivos na carreira profissional.

Pode-se pensar, em termos da natureza política da função de gestão educacional/escolar na organização e gestão do Estado. Comparando com o perfil dos/as Ministros (as) da Educação, dos/as SEE, dos/as SME e dos/as Diretoras de escolas, houve maior percentual de mulheres nas escolas, nas Secretarias Municipais de Educação, percentual que decresce conforme avança a hierarquia de mando na estrutura educacional. Destaca-se nessas funções, a sua natureza política: os executivos dos governos municipais, estaduais e federal possuem uma intencionalidade ao escolherem determinados sujeitos para desempenharem a função; o critério poderá ser, simplesmente, político-partidário, favorecer sujeitos que compõem sua base de coalizão e sujeitos que se alinham com as ideologias e programas de Governo.

A baixa representatividade das mulheres na gestão pública, nas funções executivas dos Municípios, dos Estados e da União demonstra como o Estado, retomando o conceito marxiano, é o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante. Classe dominante que tem gênero e tem raça, demonstram os estudos feministas marxistas (GONZALEZ, 1984; KERGOAT, 2010; BIROLI, 2018; ARRUZZA; BHATTACHARYA; FRASER, 2019). Isso justificaria a baixa representatividade do grupo social das mulheres na política e na gestão do Estado brasileiro, incluindo a Educação.

Sobre a idade, este estudo demonstrou que o grupo das mulheres ascende à função de gestão com mais idade que os homens, seja na função de gestora escolar seja como Secretária Estadual de Educação, talvez pelas barreiras visíveis e invisíveis ligadas às relações sociais de sexo: dificuldades de conciliar o trabalho reprodutivo com o trabalho assalariado; a necessidade de uma rede de apoio pública ou privada ligada ao trabalho reprodutivo, para que se possa dedicar às atividades de gestão; ambientes de trabalho machistas que questionam a capacidade intelectual e de liderança das mulheres; a necessidade de aperfeiçoamento profissional constante para demonstrar seu capital

intelectual; o próprio assédio moral e sexual nos espaços de trabalho, entre outros fatores que impedem ou postergam a entrada e a permanência das mulheres em posições executivas.

Várias pesquisadoras evidenciam um aumento de mulheres em posições executivas de médio e de alto escalão em instituições públicas e privadas. Geralmente, são mulheres com escolarização de nível superior, de estratos sociais elevados, não racializadas e que para desempenharem suas funções de trabalho, empregam outras mulheres, pobres e racializadas para desempenharem as tarefas de cuidado doméstico (GONZALEZ, 1984; HIRATA; KERGOAT, 2007; HIRATA, 2016; DAVIS, 2016; BIROLI, 2018; ARRUZZA; BHATTACHARYA, FRASER, 2019). Dessa forma, determinados grupos sociais — como mulheres negras e pobres — enfrentam obstáculos para ascender a cargos de gestão na Educação, incluindo os de alto escalão, à medida que precisam romper com múltiplas opressões, a de gênero, de classe e de raça.

Portanto, a presente pesquisa respondeu os objetivos propostos e ratificou a Tese de que homens e mulheres apresentam percursos diferentes à gestão escolar na Educação Básica consubstanciados pelas relações de gênero, de classe e de raça vigentes na sociedade brasileira. Os dados do INEP/MEC (2017) não permitiram investigar os percursos individuais de homens e de mulheres à gestão escolar/educacional, desde sua inserção na formação inicial, sua inserção no mercado de trabalho educacional e sua posterior ascensão às atividades de gestão. Entretanto, permitiram construir uma fotografia dos percursos do grupo social dos homens e das mulheres, do Brasil Colônia à República, e uma fotografia desses percursos no século XXI, de modo específico no ano de 2017.

O desenvolvimento da Tese foi desafiante do início à conclusão. A formação na área da Psicologia tornou a área da Educação, o Materialismo Histórico Dialético, os feminismos, os estudos de gênero novidades. Todos os temas demandaram estudos detalhados para sua compreensão e síntese, requerendo diferentes fontes bibliográficas e horas de estudo. Os desafios de conciliar o trabalho produtivo e reprodutivo com a produção de conhecimento, também foi outro desafio. Quando dá, estuda! Por quantas vezes o raciocínio precisou ser interrompido para o desempenho de uma tarefa de cuidado na família nuclear ou na família de origem. A importância de uma rede de apoio para que as mulheres possam dedicar-se ao trabalho intelectual e produtivo é imprescindível, por isso acredita-se que por trás de uma grande mulher há sempre uma rede de grandes mulheres.

Com a Pandemia por COVID19, que assola a humanidade desde o ano de 2020, as escolas alteraram sua função como redes de apoio às famílias no processo de escolarização dos seus membros, à medida que o ensino remoto exigiu maior supervisão de cuidadores. Vários impactos dessa mudança poderão ser investigados como: a escolarização dos estudantes, principalmente, de estratos sociais de baixa renda e racializados; as trajetórias profissionais dos cuidadores, sobretudo das mulheres mães, que se abdicaram do trabalho produtivo para se dedicarem ao acompanhamento da escolarização dos dependentes; a sobrecarga de trabalho dos(as) professores(as), principalmente as professoras mães, que além de dominar novas tecnologias em tempo hábil, precisaram dar conta dos seus próprios dependentes em idade escolar.

O trabalho construído apresenta limitações e problematizações para futuras pesquisas. Uma das limitações foi a dificuldade de operacionalizar, estatisticamente, a imbricação das relações sociais de opressões (gênero, classe e etnia/raça). Neste estudo, a variável sexo foi central nas análises estatísticas, o que permitiu manter o foco na categoria gênero e a análise da categoria raça e classe ficaram secundárias. Os dados para a investigação da categoria etnia/raça também apresentam limitações em função da taxa elevada de respondentes que não declararam sua cor/raça nos questionários do INEP/MEC, sinalizando que a taxa de autodeclarados não representam o universo dos trabalhadores da Educação. A ausência de informações nos questionários do INEP/MEC acerca da condição socioeconômica dos(as) docentes e diretores(as) antes e após a sua inserção na profissão docente limita a análise da categoria classe social. A indagação sobre salários, uma das fontes de rendimentos, tem sido retirada dos questionários de contexto do INEP.

A análise histórica de homens e de mulheres na Educação como discentes, como docentes e como gestores, conforme sua classe, raça e gênero, ao longo da constituição da sociedade brasileira, carece de atualizações, uma vez que os estudos de gênero e os estudos interseccionais têm-se expandido. Se, nas primeiras décadas do século XX, a docência na Educação Básica era essencialmente feminina, quando a gestão escolar também se tornou majoritariamente ocupada por mulheres brancas torna-se um problema de futuras pesquisas, além da indagação dos percursos de mulheres negras e indígenas na estrutura educacional.

Outra demanda é a investigação dos perfis dos(as) gestores(as) das Instituições de Educação Superior no Brasil, bem como o perfil dos gestores, docentes e estudantes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* no Brasil consubstanciados pelas relações de

classe, de raça e de gênero. As características socioprofissionais dos Ministros da Educação quanto à cor/raça, à idade, ao estado civil, à formação e à experiência profissional carecem de investigação.

Se os homens e mulheres brancas de estrato social elevado foram os primeiros sujeitos a ocuparem a função de docentes no ensino escolar brasileiro, ofertada desde o final do século XIX, faz-se imperativo empreender pesquisas acerca da inserção de pessoas negras e indígenas na profissão docente: se à população negra foi delegada, na divisão social do trabalho, atividades braçais quando e como ocorreu a inserção na carreira docente? Se a população indígena teve acesso à Educação escolar, conforme suas especificidades étnicas a partir de 1988, quem são os professores da comunidade escolar indígena? Qual o percurso que homens e mulheres indígenas realizam na carreira docente?

Apesar de os homens serem a maioria no cargo, investigações acerca da identidade de gênero e da orientação sexual dos participantes, poderão responder se a função segue o padrão sexo-gênero-sexualidade normativo (homem cisgênero heterossexual).

As relações de poder vivenciadas pela pesquisadora ao longo da vida, o interesse pelo estudo das relações de poder no ambiente de trabalho durante a pesquisa de Mestrado e, com a Tese, o estudo das relações de poder no exercício da profissão docente derivadas das classificações e hierarquias de gênero, de classe e de raça suscita novos aprofundamentos sobre a necessidade de superioridade do ser humano. Que fatores subjetivos e macrossociais implicam a construção de uma necessidade de superioridade, que permite os seres humanos classificarem e hierarquizarem humanos e não humanos e os fenômenos à sua volta?

Os(as) trabalhadores(as) que exercem a profissão docente no Brasil foram o público-alvo desta pesquisa. A compreensão dos seus percursos consubstanciados às relações sociais de classe, de gênero e de raça permitiu uma fotografia da atualização das desigualdades sociais nas primeiras décadas do século XXI. A unidade dialética teoria-prática traduz a importância das informações evidenciadas nesta pesquisa para a prática transformadora. Os resultados da pesquisa e a agenda futura de pesquisa contribuem para a construção e a implementação de políticas públicas inclusivas de gênero, de etnia/raça e de classe: a construção de copa e fraldário nas instituições escolares, para favorecer o exercício da maternidade e das atividades de formação, de inserção e de manutenção no mercado de trabalho; a reivindicação do grupo feminino, racializado e de estratos sociais

baixos quanto à expropriação e exploração do trabalho; a problematização da inserção e permanência dos homens negros nos processos de escolarização e sua inserção na profissão docente; a manutenção e ampliação da formação continuada de profissionais da Educação sobre as relações sociais de gênero, das relações étnico/raciais e das desigualdades de classe que permeiam a sociedade brasileira. Eis o desafio!

## REFERÊNCIAS

ABEL, Jucélia da Silva. **Moças “invadindo” o espaço masculino**: a Escola Técnica da Sociedade de Assistência aos Trabalhadores do Carvão nos anos de 1970. 2012. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/526>. Acesso em: 10 out. 2021.

ABNT Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023, de 21.11.2018**. Informação e documentação, trabalhos acadêmicos, apresentação. Rio de Janeiro, 2018

ABREU, Alice Rangel P.; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. Tradução Carol de Paula. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ABREU, Alice Rangel de Paiva; et. al. Presença feminina em ciência e tecnologia no Brasil. In: ABREU, Alice Rangel P.; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. Tradução Carol de Paula. São Paulo: Editora Boitempo, 2016, 149-160.

ABREU, Maira Luísa Gonçalves. Feminismo materialista na França: sócio história de uma reflexão. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 3, nov. 2018. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/54237/37914>. Acesso em: 10 set. 2020.

ACOSTA, Tássio. **Morrer para nascer travesti**: performatividades, escolaridade e a pedagogia da intolerância. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8448>. Acesso em: 10 out. 2021.

ADMINISTRAÇÃO. In: HOUAISS, A; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0**. São Paulo: Editora Objetiva, 2009. CD-ROM.

AGUIAR JÚNIOR, Josué Durval. **Professores de bebês**: elementos para compreensão da docência masculina na Educação infantil. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

ALAMBERT, Zuleika. **Feminismo**: o ponto de vista marxista. São Paulo: Editora Nobel, 1986.

ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e Educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares; SOARES, Marisa. Mudaram os tempos; mudaram as mulheres? Memórias de professoras do Ensino Superior. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 17, n. 2, p. 557-580, jul. 2012. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772012000200013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200013&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 nov. 2020.

ÁLVARES, Lucas Parreira. **Flechas e martelos: Marx e Engels como leitores de Lewis Morgan**. 2019. 231f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Direito, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31983?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/31983?locale=pt_BR). Acesso em: 04 abr. 2022.

ALVES, Jozimara Assunção Camilo. **Direitos Humanos nas políticas públicas educacionais: as falas da gestão sobre gênero e sexualidade**. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Sexual), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153819>. Acesso em: 10 out. 2021.

ANANIAS, Mauricéia. A Administração escolar no período Imperial (1822-1889). In: **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 55-74.

ANDRADE, Luma Nogueira de. **Travestis na escola: assujeitamento ou resistência à ordem normativa**. 2012. 279f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/7600>. Acesso em: 10 out. 2021.

ANDREOTTI, Azilde L. A administração na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo Watanabe (Org.) **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 103-124.

ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Editora Alínea, 2012.

APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Tradução de Tina Amado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1180/1185#>. Acesso em: 30 maio de 2020

ARAÚJO, Helena Costa. As mulheres professoras e o ensino estatal. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 45-57, jul. /Dez 1990.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 36, n. 2, p. 768-788, ago. 2020. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/100820/58121>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600>. Acesso em: 19 nov. 2021.

ARRUZZA, C.; BHATTACHARYA, T.; FRASER, N. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. Tradução Heci Regina Candiani. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

BELLO, Luciane. **Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra**: “é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite”. 2017. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/157543>. Acesso em: 10 out. 2021.

BERNARDES, Carliene Freitas S.; GUIMARÃES, Selva. Quando homens e mulheres assumem a direção: as diferenças de gênero na gestão escolar. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.19, n.40, p.01-18, jan. /abr. 2019. Disponível em: <http://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1284>. Acesso em: 10 de jun. 2019.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: o limite da democracia no Brasil**. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção de Leis do Império do Brasil (1808-1889), Presidência da República, Brasília, 2019. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei\\_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html). Acesso em: 10 abril 2019.

BRASIL. **Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o Ensino Primário e o secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil (1808-1889), Presidência da República, Brasília, 2019. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy\\_of\\_colecao7.html](https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/colecao-anual-de-leis/copy_of_colecao7.html). Acesso em: 10 abril 2019.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília: Planalto, 2020, 103p. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, de 23 de dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, de 26 de jun. 2014, Edição extra. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto no. 8.727 de 28 de abril de 2016**. Presidência da República. Dispõe sobre o uso do nome social e o reconhecimento da identidade de gênero de pessoas travestis e transexuais no âmbito da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8727.htm). Acesso em: 05 out. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional número 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, Presidência da República, 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em 20 de nov. 2020.

BRASIL. **Manual orientador sobre diversidade**. Brasília: Ministério Direitos Humanos, 2018. Disponível em: <https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/handle/192/1325>. Acesso em: 10 maio 2020.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre Mulher e Educação: algumas questões sobre o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 04-13, fev. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1179>. Acesso em: 30 maio de 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 16 eds. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2018.

CABALLERO, Alan Isaac Mendes. **A atuação de gestoras/es escolares da Rede Municipal de Ensino de Campinas na produção de currículos de gênero**. 2020. 1 recurso online (265 p.) Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1161313](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1161313). Acesso em: 11 nov. 2021.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da Educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. 67 p. (Série Documental Relatos de Pesquisa). Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/1473981). Acesso em: 10 fev. 2019.

CARVALHO, Marília Pinto. **Avaliação escolar, gênero e raça**. São Paulo: Editora Papirus, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto. Interseccionalidade: um exercício teórico a partir de uma pesquisa empírica. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 50, n. 176, pp. 360-374, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147068>. Acesso em: 15 dez. 2021.

CARVALHO, Marília Pinto. O conceito de gênero: uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2011, v. 16, n. 46, pp. 99-117, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782011000100006>. Acesso em: 10 out. 2021.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CISNE, Mirla; GURGEL, Telma. Os atuais desafios para o feminismo materialista: entrevista com Jules Falquet. **Revista Temporalis**, Brasília, ano 14, n. 27, p. 245-261, jan. /jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/temporalis/article/view/7984>. Acesso em: 11 set. 2020.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manuel Nelito M.; SILVA, Romeu Adriano. A Administração escolar no período do Governo militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo Watanabe (Org.) **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 147-172.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas [online]**, Florianópolis, v. 21, n. 1, pp. 241-282, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2013000100014>. Acesso em: 10 out. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Parecer nº 05, 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução nº 01, 15 de maio de 2006**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução nº 02, 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 21 jan. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. **Resolução nº 02, 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2020.

CORRÊA, Izabella Marques. **Gênero e currículo: um movimento de (des) construção**. 2013. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/10628>. Acesso em: 10 out. 2021.

CORRÊA, Vanisse Simone Alves. **Gestão escolar e gênero: o fenômeno do teto de vidro na Educação brasileira**. 2010. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/23379>. Acesso em: 10 out. 2021.

COSTA, Adelino Jorge; CASTANHEIRA, Patrícia. A liderança na gestão escolar: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Políticas e Administração**

- da Educação**, v. 31, n. 1, p. 13– 44, jan. /abr. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/58912>. Acesso em: 10 dez. 2019
- COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. A construção da profissionalidade do gestor escolar: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 65-84, set. 2015. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58915>. Acesso em: 10 maio 2020.
- COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa H.; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 36-61, agosto de 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.
- COUTINHO, Priscila Munhoz. **Um perfil profissional de diretoras escolares: trabalho, gênero e Educação em escolas do Ensino Fundamental de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22417>. Acesso em 10 fev. 2019.
- COUTO, Maria Aparecida Souza. **Representações de masculinidades e identidades de gênero de estudantes do Ensino Médio e a relação com as violências na escola pública**. 2013. 332f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4865>. Acesso em: 10 out. 2021.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3 ed. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Editora Artmed, 2010.
- CURI, Andrea Zaitune. **Ensaio sobre a gestão educacional no Brasil**. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Economia). Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11727>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- DAVIS, Ângela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- DEL' PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. 2 ed. São Paulo: Editora Planeta, 2020.
- DELPHY, Christine. O inimigo principal: a Economia política do patriarcado. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.** Brasília, n. 17, p. 99-119, ago. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522015000300099&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522015000300099&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 28 set. 2020.
- DELPHY, Christine. Patriarcado (Teorias do). In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 173-178.
- DEMARTINI, Zeila Brito F.; ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 05-14, ago. 1993. Disponível em:

<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/934>. Acesso em: 26 jan. 2019.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL- DGP/LATTES. **Censos:** séries históricas. Brasília: Plataforma Lattes/CNPQ, 2020. Disponível em: <http://lattes.CNPq.br/web/dgp/sobre>. Acesso em 20 de nov. 2020.

DRABACH, Neila Pedrotti. **Dos primeiros escritos sobre Administração Escolar no Brasil aos escritos sobre Gestão Escolar:** mudanças e continuidades. 2009. Monografia (Especialização Gestão Educacional), Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/1573>. Acesso em: 11 jan. 2020.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista brasileiro:** formação e contexto. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2019, p. 25-48.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira; CARDOSO, Maurício Estévan. Dirigentes municipais de Educação no Brasil: regulação intermediária do sistema educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 30, n. 3, ago. 2015. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/57612/34577>. Acesso em: 19 nov. 2021.

DUBLANTE, Carlos A. Sousa. **Gestão democrática:** o processo de representação nos conselhos escolares na rede pública municipal de São Luís, MA. 2016. 338f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Natal, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/22524>. Acesso em: 10 jan. 2020.

ELO, Lúcia de Fátima; TORRES, Mário Roberto Machado. A função de diretor de escola pública no estado do Acre e sua política de formação e remuneração. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 33, n. 3, p. 811 - 833, dez. 2017. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/75846/46228>. Acesso em: 22 nov. 2021.

ENGELS, Friedrich. **A origem da Família, da Propriedade privada e do Estado.** Tradução Ciro Mioranza. 2 ed. rev. São Paulo: Editora Escala, s/d. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal 2.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SILVEIRA, Carmem Lúcia Albrecht da. Agendas da Educação básica: gestão escolar e qualidade da Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 145-157, set. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58922/35199>. Acesso em: 11 maio 2020.

FALQUET, Jules. Transformações neoliberais do trabalho das mulheres: liberação ou novas formas de apropriação? In: ABREU, Alice Rangel P.; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França:** perspectivas interseccionais. Tradução Carol de Paula. São Paulo: Editora Boitempo, 2016, p. 37- 46.

- FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.
- FERNANDES, Cássia C. Pires. **O Programa Escola de Gestores da Educação Básica e seus efeitos para a formação de gestores em Minas Gerais**. 2015. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/184>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- FERREIRA, Waldinei Nascimento. **As relações de cuidado e de gênero presentes nos relatos de homens professores nas Unidades Municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-ARRH62?mode=simple>. Acesso em: 10 out. 2021.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.
- FONSECA, Sônia M.; MENARDI, Ana Paula S. A Administração escolar no Brasil Colônia. In: **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 29-54.
- FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. Movimentos feministas. Tradução VIVIAN ARANHA SABOIA. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 144-149.
- FRANCO, Alexandre de Paula. **A formação dos gestores escolares nos cursos de Pedagogia**. 2014. 300f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08122014-111456/pt-br.php>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- FRASER, Nancy; JAEGGI, Rahel. **Capitalismo em debate: uma conversa na teoria crítica**. Tradução Nathalie Bressiani. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.
- FREITAS, Danielle Gross. **Entre ofícios e prendas domésticas: a Escola Profissional Feminina de Curitiba (1917-1974)**. 2011. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/26142>. Acesso em: 10 out. 2021.
- GALLINDO, Jussara; ANDREOTTI, Azilde L. A Administração escolar no nacional desenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo Watanabe (Org.) **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 125-146.
- GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p.11-30, abr. 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 03 out. 2018.

GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Editora da Unesco, 2009.

GESTÃO. In: HOUAISS, A; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. M. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0**. São Paulo: Editora Objetiva, 2009. CD-ROM.

GHISLENI, Ana Cristina. **Efeitos da política nacional de avaliação em larga escala na gestão e na prática pedagógica do sistema municipal de Porto Alegre (2005-2013)**. 2015. 170f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115957>. Acesso em: 10 jan. 2020.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na Educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 22 nov. 2021.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. Brasília, **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GUEDES, M<sup>a</sup> Eunice Figueiredo. Gênero, o que é isso? **Psicologia: Ciência e Profissão** [online], v. 15, n. 1-3, pp. 4-11, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98931995000100002>. Acesso em: 10 out. 2021.

GUEDES, Márcia L. Félix. **Gestão democrática e projeto político-pedagógico: aproximações nas escolas públicas no município de João Pessoa – PB**. 2018. 179f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13052>. Acesso em: 10 fev. 2020.

GUERRA, Janaína Aparecida. **Na tessitura de uma história alinhavada por memórias, as representações da professora primária e do magistério**. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: [http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao\\_GuerraJA\\_1.pdf](http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_GuerraJA_1.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça: interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 61-73, jun. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702014000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 ago. 2020.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.132, p. 595-609, Dez. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742007000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 ago. 2020.

HIRATA, Helena; ZARIFIAN, Hirata. Trabalho (Conceito de). In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 251-256.

HOLLANDA, Heloísa B. Falo eu, professora, 79 anos, mulher, branca e cisgênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (Org.) **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2019, p. 25-48. Formação em Letras e Literatura. Aposentada pela UFMG. Pesquisadora sobre literatura feminista.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. Introdução. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2020, p. 12-38.

HOUAISS. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa 3.0**. 2009. 01 Cd-Rom.

HUBERMAM, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Editora Porto, 1990. p. 31-61.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. 151 p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 39). Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101629>. Acesso em: 11 de out. 2018.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Boletim Educação 2017**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, PNAD -C. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf). Acesso em: 11 de out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Institucional: o IBGE, atuação**. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/institucional/o-ibge.html>. Acesso em: 30 set. 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA/ Ministério da Educação. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: resultados e metas**. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais/INEP/MEC, 2018. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=4103652>. Acesso em: 17 agosto 2019.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA/ Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 10/2017/CGCQTI/DEED**. A remuneração média dos docentes em exercício na Educação básica: pareamento das bases de dados do Censo Escolar e da RAIS. Brasília, DF: Inep, 2017a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/rendimento\\_medio\\_docentes/rendimento\\_medio\\_docentes\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/rendimento_medio_docentes/rendimento_medio_docentes_2014.pdf). Acesso em: 16 fev. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Nota técnica nº 6/2018/CGIM/DAEB: detalhamento da população e resultados do SAEB 2017**. Brasília: SAEB/INEP/MEC, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS EDUCACIONAIS – INEP. **Censo Escolar**. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em 30 set. 2020.

JACOB, Maria Julieta Correia. **Somos todos e todas diferentes em uma sociedade de iguais: um estudo de caso sobre práticas pedagógicas de gênero e sexualidade em uma escola pública de Pernambuco**. 2017. 156. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos), Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25195?mode=simple>. Acesso em: 10 out. 2021.

KERGOAT, Danièle. Compreender as lutas das mulheres por sua emancipação pessoal e coletiva. In: MORENO, Renata (Org.). **Feminismo, Economia e política: debates para a construção da igualdade e autonomia das mulheres**. São Paulo: Editora SOF Sempreviva Organização Feminista, 2014, p. 11-22.

KERGOAT, Danièle. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos CEBRAP** [online], n. 86, pp. 93-103, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002010000100005>. Acesso em: 10 dez. 2021.

KERGOAT, Danièle. Divisão sexual do Trabalho e Relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 67-75.

KERGOAT, Danièle. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: ABREU, Alice Rangel P.; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Maria Rosa. **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais**. Tradução Carol de Paula. São Paulo: Editora Boitempo, 2016, p. 17-26.

KLINJEY, Rossandro. **Help: me eduque**. São Paulo: Editora LetraMais, 2017

LAUXEN, S. L. *et al.* O Ensino Superior e a profissão de professora: os desafios da mulher no século XXI. IN: 7ª CONFERÊNCIA FORGES, 2017, Moçambique. **Sessões paralelas**, outros subtemas, nº 28. Disponível em: <http://www.aforges.org/7a-conferencia/>. Acesso em: 15 maio 2019.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

LERNER, Gerda. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens**. Tradução Luiza Sellera. São Paulo: Editora Cultrix, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de organização e gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10 eds. rev., e ampl. São Paulo: Editora Cortez, 2012, p. 433-477.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: **Didática e formação de professores: percursos e**

perspectivas no Brasil e em Portugal. Selma Garrido Pimenta (Org.). 6 Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 89-147.

LIMA, Telma Cristiane S.; MIOTO, Regina Célia T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v.10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-49802007000300004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004). Acesso em 10 jan. 2019.

LOMBARDI, Maria Rosa. Mulheres em carreiras de prestígio: conquistas e desafios à feminização: apresentação. **Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas** [online], São Paulo, v. 47, n. 163, p.10-15, jan/mar 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/4421>. Acesso em: 10 dez. 2021.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. Disponível em: <https://bibliotecaonlinedahisfj.files.wordpress.com/2015/03/genero-sexualidade-e-educacao-guacira-lobes-louro.pdf>. Acesso em 10 fev. 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, Mary; BASSANEZI, Carla (Org.). **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2004, p. 443-481.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a Educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200012>. Acesso em: 12 nov. 2021.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod\\_resource/content/1/dimensoes\\_livro.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf). Acesso em: 12 dez. 2018.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas** [online], v. 22, n. 3, pp. 935-952, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2014000300013>. Acesso em: 20 set. 2020.

LUZ, Anízia A. Nunes. **Gestão em Centros de Educação Infantil: políticas e práticas**. 2016. 170f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/jspui/handle/123456789/2957>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MAIA, Graziela Zambão Abdian; MANFIO, Aline. O provimento do cargo de gestor escolar e a qualidade de ensino: análise de publicações nacionais (1990-2005). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, abr. 2011. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19794/11532>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MARTINS, Ângela Maria; DA SILVA, Vandrê Gomes. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados: a produção de teses e dissertações (2000-2008). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 3, abr. 2011.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19791/11529>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. Pesquisa em Educação e Transformações Sociais. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 2, 30 ago. 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/89>. Acesso em: 15 maio de 2018.

MARX, Karl (1818-1883). **O capital: crítica da Economia política: livro III: o processo global da produção capitalista**. Tradução Rubens Enderle. Edição Friedrich Engels. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

MARX, Karl (1818-1883). **O capital: crítica da Economia política: livro I: o processo de produção do capital**. Tradução de Rubens Enderle. 2.ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O manifesto comunista**. Tradução Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

MATHIEU, Nicole-Claude. Sexo e Gênero. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (Orgs.). **Dicionário Crítico do Feminismo**. São Paulo: Editora Unesp, 2009, p. 222-231.

MEDEIROS, Aline Nunes da Cunha. **Políticas educacionais e o combate à pobreza: uma análise sobre o Programa Mulheres Mil**. 2019. 236f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9242>. Acesso em: 10 out. 2021.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 42 ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2016.

MENDONÇA, Michelle Mariano. **Impacto da presença de gestores e professores homens em centros de Educação infantil: alguns elementos para compreensão**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/18781>. Acesso em: 10 out. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação, 2018. 600p. Disponível: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 10 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes>. Acesso em 10 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Censo da Educação Superior 2017:** divulgação dos principais resultados. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais – DEED/INEP/MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file>. Acesso em: 15 abril 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sistema de Avaliação da Educação Básica.** Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais/INEP/MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 17 agosto 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. 562p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 jan. 2020.

MINTO, Lalo Watanabe. A Administração Escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Org.). **História da administração escolar no Brasil:** do diretor ao gestor. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 173-200.

MONTEIRO, Mariana Kubilius. **Gênero e gestão da Educação infantil: trajetórias e experiências de homens e de mulheres que trabalham como diretores (as) educacionais.** 2019. 1 recurso online (218 p.) Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: [http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo\\_sophia=1089140](http://acervus.unicamp.br/index.asp?codigo_sophia=1089140). Acesso em: 2 nov. 2021.

MORAES, Lívia de Cássia Godoi; ESQUENAZI, Arelys. Epistemologias, práxis e desafios conjunturais nas relações entre feminismo (s) e marxismo. In: MARTUSCELLI, Danilo Enrico (Org.). **Os desafios do feminismo marxista na atualidade.** Chapecó: Editora Coleção marxismo21, 2020, p. 89-100.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. **Crítica Marxista**, São Paulo: Editora Boitempo, v.1, n. 11, 2000, p. 89-97.

MORAES, Maria Lygia Quartim. Usos e limites da categoria gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 99–105, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634466>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 11 out. 2021.

MOURA, Jamerson K. Gusmão. **Cultura organizacional e políticas públicas:** processos sociais que envolvem a política de gestão democrática da Educação no Brasil

e Portugal. 2017. 279 f. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25653?mode=full>. Acesso em: 10 fev. 2020.

NASCIMENTO, Maria Cláudia Lemos Morais. **As diretoras do Instituto de Educação Presidente Kennedy: a feminização da gestão educacional na instituição** (Rio Grande do Norte, 1952 – 1975). 2017. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24732>. Acesso em: 10 out. 2021.

NASCIMENTO, Priscila Ximenes Souza do; MARQUES, Luciana Rosa. As interfaces da participação da família na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36143/23331>. Acesso em: 11 maio 2020.

NICOLETE, Jamilly Nicácio. **Escritos de Mary Dascomb: a atuação educacional feminina inupta no projeto presbiteriano do Brasil**. 2016. 327f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/141969>. Acesso em: 10 out. 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina P. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. 2015. 284 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca\\_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=25774@1](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=25774@1). Acesso em: 10 fev. 2020.

OLIVEIRA, Ana Cristina P.; CARVALHO, Cynthia Paes. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230015, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100211&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100211&lng=pt&tlng=pt). Acesso em 23 jun.2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre W. B.; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto da gestão escolar e o dilema dos (as) diretores (as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set. /dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239> Acesso em: 20 de jan. 2019.

OLIVEIRA, Ivana Gonçalves. **Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras (es) no contexto das reformas educativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2019.tde-03072019-144922>. Acesso em: 10 out. 2021.

OLIVEIRA, Sônia Machado. **Gestão feminina nas escolas da sociedade Educação e caridade**. 2009. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2010.

Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/1994>. Acesso em: 10 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO – OIT/ONU. **Perspectivas sociales y del empleo en el mundo: tendencias del empleo feminino, avance global**. Genebra: OIT/Oficina Internacional del trabajo, 2018. Disponível em: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_619603.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_619603.pdf). Acesso em 10 ago. 2019.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PENTEADO, Ana Elisa A.; BEZERRA NETO, Luiz. As reformas educacionais na primeira república (1889-1930). In: **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas: Editora Alínea, 2012, p. 75-102.

PEREIRA, Ana Luiza Telles. **Gênero, sexualidade e Educação: um estudo feminista e fenomenológico com educadoras de uma EMEF em São Paulo**. 2018. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21777>. Acesso em: 10 out. 2021.

PEROTONI, Cleonice. **Relação entre professoras negras e brancas no interior do sistema educacional em Lucas do Rio Verde-MT**. 2016. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2016. Disponível em: <https://ri.ufmt.br/handle/1/1020>. Acesso em: 10 out. 2021.

PINTO, Vera Regina Ramos. **Uma avaliação da liderança do diretor de escola a partir dos microdados da Prova Brasil**. 2016. 175f. Tese (Doutorado em Administração). Escola Brasileira de Administração pública e de empresas – FVG, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/17645>. Acesso em: 25 jul. 2019.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO - Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117 – 142. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20 julho 2021.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 89–98, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634465>. Acesso em: 9 nov. 2021.

RAMOS, Clemerson Elder Trindade. **Quem tem medo do lobo mau? Inquietações e medos sobre o trabalho do homem na Educação infantil**. 2020. 379 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4553>. Acesso em: 10 out. 2021.

- RAVEN, Bertram H.; SCHWARZWALD, Joseph; KOSLOWSKY, Meni. Conceptualizing and measuring a power/interaction model of interpersonal influence. **Journal of applied social psychology**, v. 28, n. 4, 1998, p. 307-332.
- RAVEN, Bertram H. The bases of power: origins and recent development. **Journal of social issues**, Winter, v. 49, n.4, p. 227-252, 1993.
- ROCHA, Maria Custódia Jorge; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Escola, gênero e gestão em ação: um estudo de caso em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 2, p. 391 - 407, jan. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61735/36495>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- RODRIGUES, Enita Alves Ferreira. **A atuação do diretor e as contribuições da formação na construção de uma cultura escolar inclusiva**. 2017. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20500>. Acesso em: 10 de out. 2021.
- ROMANOWSKI, Joana P; ENS, Romilda T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 11 out. 2021.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. **Anais. Seminário Internacional “Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban”**. Brasília, 20 a 22 setembro 2005.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-540, 2001. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2001000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2001000200011&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 maio de 2020.
- SAMPAIO, Gabriela Thomazinho Clementino; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela. Dimensões da desigualdade educacional no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 511 - 530, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/60121/37016>. Acesso em: 22 nov. 2021.
- SANCHES, Sandra Maria. **Percursos: práticas dos diretores de escola da rede municipal de São Paulo**. 2019. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22001>. Acesso em: 10 fev. 2020.
- SANFELICE, José Luís. A pesquisa Educacional no Brasil: impasses e desafios. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 5, n. 1, maio 2003. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1342>. Acesso em: 15 maio de 2018.

SANT'ANNA, Vanya. Gestão. In: GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. (Org.) **Dicionário de políticas públicas**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 392-394.

SANTOS, Adilson Pereira. **Implementação da lei de cotas em três universidades federais mineiras**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-AWKLUJ?mode=full>. Acesso em: 10 out. 2021.

SCHUMAHER, Schuma. **Projeto Memória: o resgate da história fortalecendo nossa identidade: Nísia Floresta: uma mulher à frente do seu tempo**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil: Editora Petrobrás/ REDEH, 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, n.2, p.5-22, Jul/dez. 1990.

SENTANIN, Elizângela Ferreira. **Formação continuada na modalidade a distância: análise do curso de especialização em gestão escolar, oferecido pela UFSCar em parceria com o MEC**. 2017. 138f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151559>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Carliene Freitas. **O poder nas organizações: um estudo preliminar a partir da percepção dos trabalhadores**. 2007. 264f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação do Instituto de Psicologia – PGPsi, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17268>. Acesso em: 01 de dez. 2020.

SILVA, Cidinha; RIBEIRO, Stephanie. Feminismo negro. In: HOLLANDA, Heloísa B. (Org.) **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade**. 1 ed. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018, p. 252-299.

SILVA, Filipe Antônio Ferreira da. **Consensos e dissensos sobre a diversidade sexual e LGBTFOBIA na escola: quem fala, quem sofre, quem nega**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/36147>. Acesso em: 10 out. 2021.

SILVA, Luiz Fernando. **Gestão escolar e o programa BH Metas e Resultados: há espaços para a participação da comunidade escolar?** 2016. 280 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-AA2HYZ>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SILVA, Régis Henrique Reis; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvio. Do esquema paradigmático à matriz epistemológica: sistematizando novos níveis de análise. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p. 48–66, 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1329>. Acesso em: 10 nov. 2021.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

SORJ, Bila. Arenas de cuidado nas interseções entre gênero e classe social no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 149, p. 478-491, ago. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742013000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000200006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 01 set. 2020.

SORJ, Bila. Como você vê a relação entre os estudos de gênero e as diferentes áreas de conhecimento? Qual é a contribuição feita pelos estudos de gênero às diferentes disciplinas e áreas de pesquisa? In: JOSIOWICZ, Alejandra (Entr.). Simpósio: cinco questões sobre os estudos de gênero na América Latina. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro [online], v. 33, n. 70, pp. 227-253, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2178-14942020000200002>. Acesso em: 10 out. 2021.

SOUZA, Ângelo Ricardo. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. 2006. 333f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10567/1/ANGELO%20RICARDO%20DE%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista** [online], v. 25, n. 3, pp. 123-140, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982009000300007>. Acesso em: 03 fev. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo. As condições de democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação** [online], v. 27, n. 103, pp. 271-290, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601470>. Acesso em: 03 fev. 2022.

TAVARES, Priscilla Albuquerque. **Três Ensaio em Economia da Educação**. 2014. 105 f. Tese (Doutorado Economia). Escola de Economia de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/11542>. Acesso em: 10 fev. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UREL, Ana Laura Jeremias. **A legitimação das avaliações em larga escala no discurso sobre gestão educacional**. 2016. 187 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/137889>. Acesso em: 10 jan. 2020.

VIANNA, Cláudia Pereira. A feminização do magistério na Educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Editora Abaré, 2013. p. 159-180.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 17-18, p. 81-103, 2002. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332002000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 20 abril 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; AUDINO, Janaina Franciscato. Desafios na gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 1, p. 125-144, set. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58921>. Acesso em: 11 maio 2020.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. Acerca de como las mujeres llegaron a ser maestras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 73, p. 497-521, 1992. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/370/376>. Acesso em: 20 de março de 2020.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 11, n.22, p.271-292, jul. /dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 20 de março de 2020.

## ANEXO 1 QUESTIONÁRIO DO DIRETOR, SAEB/INEP/MEC, 2017.



### Senhor(a) Diretor(a),

O Sistema de Avaliação da Educação Básica, SAEB, é composto por dois tipos de instrumentos de avaliação: as provas aplicadas aos estudantes e os questionários socioeconômicos, que devem ser respondidos pelos estudantes, professores e diretores das escolas avaliadas.

O presente questionário tem como objetivo coletar dados acerca da formação profissional, das práticas gerenciais e do perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada. Para responder a cada questão deste questionário, preencha, no **CARTÃO-RESPOSTA**, o campo correspondente à alternativa de sua escolha. Utilize caneta esferográfica de tinta azul ou preta.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

**INFORMAÇÕES BÁSICAS - Estas questões são sobre sua formação, experiência profissional e características funcionais.**

**1. QUAL É O SEU SEXO?**

- A** Masculino.  
 **B** Feminino.

**2. VOCÊ PODERIA NOS DIZER A SUA FAIXA ETÁRIA?**

- A** Até 24 anos.  
 **B** De 25 a 29 anos.  
 **C** De 30 a 39 anos.  
 **D** De 40 a 49 anos.  
 **E** De 50 a 54 anos.  
 **F** 55 anos ou mais.

**3. QUAL É A SUA COR OU RAÇA?**

- A** Branca.  
 **B** Preta.  
 **C** Parda.  
 **D** Amarela.  
 **E** Indígena.  
 **F** Não quero declarar.

**4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?**

- A** Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).  
 **B** Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau).  
 **C** Ensino Médio - Outros (antigo 2º grau).  
 **D** Ensino Superior - Pedagogia.  
 **E** Ensino Superior - Curso Normal Superior.  
 **F** Ensino Superior - Licenciatura em Matemática.  
 **G** Ensino Superior - Licenciatura em Letras.  
 **H** Ensino Superior - Outras Licenciaturas.  
 **I** Ensino Superior - Outras áreas.

**5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO ANTERIORMENTE (ATÉ A GRADUAÇÃO)?**

- A** Há menos de 2 anos.  
 **B** De 2 a 7 anos.  
 **C** De 8 a 14 anos.  
 **D** De 15 a 20 anos.  
 **E** Há mais de 20 anos.

**6. INDIQUE EM QUE TIPO DE INSTITUIÇÃO VOCÊ OBTVEU SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.**

- A** Não concluí o ensino superior.  
 **B** Privada.  
 **C** Pública Federal.  
 **D** Pública Estadual.  
 **E** Pública Municipal.

**7. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO DE ENSINO SUPERIOR?**

- A** Não concluí o ensino superior.  
 **B** Presencial.  
 **C** Semipresencial.  
 **D** A distância.

**8. INDIQUE O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- A** Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.  
 **B** Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas).  
 **C** Especialização (mínimo de 360 horas).  
 **D** Mestrado.  
 **E** Doutorado.

**9. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- A** Não fiz ou não completei curso de pós-graduação.  
 **B** Educação, enfatizando alfabetização.  
 **C** Educação, enfatizando linguística e/ou letramento.  
 **D** Educação, enfatizando educação matemática.  
 **E** Educação - outras ênfases.  
 **F** Outras áreas que não a Educação.

**10. COMO DIRETOR QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).**

- A** Até R\$ 937,00.  
 **B** De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50.  
 **C** De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00.  
 **D** De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50.  
 **E** De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00.  
 **F** De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50.  
 **G** De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00.  
 **H** De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00.  
 **I** De R\$ 4.685,01 até R\$ 6.559,00.  
 **J** De R\$ 6.559,01 até R\$ 9.370,00.  
 **K** R\$ 9.370,01 ou mais.

**11. ALÉM DA DIREÇÃO DESTA ESCOLA, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?**

- A** Sim, na área de educação.  
 **B** Sim, fora da área de educação.  
 **C** Não.

**12. CONSIDERANDO TODAS AS ATIVIDADES QUE VOCÊ EXERCE (DENTRO E FORA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO), QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS SE HOUVER).**

- A** Até R\$ 937,00.  
 **B** De R\$ 937,01 até R\$ 1.405,50.  
 **C** De R\$ 1.405,51 até R\$ 1.874,00.  
 **D** De R\$ 1.874,01 até R\$ 2.342,50.  
 **E** De R\$ 2.342,51 até R\$ 2.811,00.  
 **F** De R\$ 2.811,01 até R\$ 3.279,50.  
 **G** De R\$ 3.279,51 até R\$ 3.748,00.  
 **H** De R\$ 3.748,01 até R\$ 4.685,00.  
 **I** De R\$ 4.685,01 até R\$ 6.559,00.  
 **J** De R\$ 6.559,01 até R\$ 9.370,00.  
 **K** R\$ 9.370,01 ou mais.

**13. QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL, COMO DIRETOR, NESTA ESCOLA?**

- A** Mais de 40 horas.  
 **B** 40 horas.  
 **C** De 20 a 39 horas.  
 **D** Menos de 20 horas.

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

14. VOCÊ ASSUMIU A DIREÇÃO DESTA ESCOLA POR MEIO DE:

- A Concurso público apenas.
- B Eleição apenas.
- C Indicação apenas.
- D Processo seletivo apenas.
- E Processo seletivo e Eleição.
- F Processo seletivo e Indicação.
- G Outra forma.

15. POR QUANTO TEMPO VOCÊ TRABALHOU COMO PROFESSOR(A) ANTES DE SE TORNAR DIRETOR(A)?

- A Nunca.
- B Menos de um ano.
- C 1-2 anos.
- D 3-5 anos.
- E 6-10 anos.
- F 11-15 anos.
- G 16-20 anos.
- H Mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ EXERCE FUNÇÕES DE DIREÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

17. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É DIRETOR(A) DESTA ESCOLA?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

18. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO?

- A Menos de um ano.
- B 1-2 anos.
- C 3-5 anos.
- D 6-10 anos.
- E 11-15 anos.
- F 16-20 anos.
- G Mais de 20 anos.

19. DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL?

- A Não.
- B Sim.

20. SE VOCÊ PARTICIPOU DE ALGUMA ATIVIDADE DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, COMO VOCÊ AVALIA O IMPACTO DA PARTICIPAÇÃO EM SUA ATIVIDADE COMO DIRETOR(A)?

- A Não participei.
- B Sim, e não houve impacto.
- C Sim, e houve um pequeno impacto.
- D Sim, e houve um impacto moderado.
- E Sim, e houve um grande impacto.

21. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO QUE VOCÊ PARTICIPOU?

- A Não.
- B Sim.

Comando das  
Questões 22 a 25

SE VOCÊ GOSTARIA DE TER PARTICIPADO DE MAIS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, OS SEGUINTE MOTIVOS IMPEDIRAM SUA PARTICIPAÇÃO?

	Não gostaria de ter participado.	Não.	Sim.
22. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C
25. Não houve oferta na minha área de interesse.	<input type="radio"/> A	<input type="radio"/> B	<input type="radio"/> C

26. NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ ORGANIZOU ALGUMA ATIVIDADE DE FORMAÇÃO CONTINUADA (ATUALIZAÇÃO, TREINAMENTO, CAPACITAÇÃO ETC.) NESTA ESCOLA?

- A Não.
- B Sim.

27. QUAL FOI A QUANTIDADE DE DOCENTES DESTA ESCOLA QUE PARTICIPOU DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA QUE VOCÊ ORGANIZOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?

- A Não foram organizadas atividades de formação continuada.
- B Poucos professores.
- C Um pouco menos da metade dos professores.
- D Um pouco mais da metade dos professores.
- E Quase todos ou todos os professores.

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

**CARACTERÍSTICAS DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre as atividades e composição da equipe escolar**

28. QUAL É O PERCENTUAL DE PROFESSORES COM VÍNCULO ESTÁVEL NESTA ESCOLA?

- A Menor ou igual a 25%.
- B De 26% a 50%.
- C De 51% a 75%.
- D De 76% a 90%.
- E De 91% a 100%.

29. O CONSELHO ESCOLAR É UM COLEGIADO GERALMENTE CONSTITUÍDO POR REPRESENTANTES DA ESCOLA E DA COMUNIDADE QUE TEM COMO OBJETIVO ACOMPANHAR AS ATIVIDADES ESCOLARES. NESTE ANO, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

30. ALÉM DE VOCÊ, QUEM PARTICIPA DO CONSELHO ESCOLAR?

- A Não existe Conselho Escolar.
- B Professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis.
- C Professores, funcionários e pais/responsáveis.
- D Professores, alunos e pais/responsáveis.
- E Professores, funcionários e alunos.
- F Professores e pais/responsáveis.
- G Outros.

31. O CONSELHO DE CLASSE É UM ORGÃO FORMADO POR TODOS OS PROFESSORES QUE LECIONAM EM CADA TURMA/SÉRIE. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, QUANTAS VEZES SE REUNIU O CONSELHO DE CLASSE?

- A Não existe Conselho de Classe.
- B Nenhuma vez.
- C Uma vez.
- D Duas vezes.
- E Três vezes ou mais.

32. NESTE ANO E NESTA ESCOLA, COMO SE DEU A ELABORAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO?

- A Não sei como foi desenvolvido.
- B Não existe Projeto Pedagógico.
- C Utilizando-se um modelo pronto, sem discussão com a equipe escolar.
- D Utilizando-se um modelo pronto, mas com discussão com a equipe escolar.
- E Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações, sem discussão com a equipe escolar.
- F Utilizando-se um modelo pronto, porém com adaptações e com discussão com a equipe escolar.
- G Elaborou-se um modelo próprio, mas não houve discussão com a equipe escolar.
- H Elaborou-se um modelo próprio e houve discussão com a equipe escolar.

**POLÍTICAS, AÇÕES E PROGRAMAS ESCOLARES**

Gostaríamos de lhe perguntar sobre as políticas utilizadas para admissão e alocação de alunos, bem como outras atividades desenvolvidas nesta escola.

33. ESTA ESCOLA PARTICIPOU DA PROVA BRASIL DE 2015?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

Comando das  
Questões 34 a 36

VOCÊ CONHECE OS RESULTADOS DO SAEB (PROVA BRASIL E/OU ANEB) DE 2015?

34. DESTA ESCOLA?

- A Sim.
- B Não.
- C Minha escola não participou.

35. DO SEU MUNICÍPIO?

- A Sim.
- B Não.
- C Meu município não participou.

36. DO SEU ESTADO?

- A Sim.
- B Não.

37. NESTE ANO, QUAL FOI O CRITÉRIO PARA A ADMISSÃO DE ALUNOS NESTA ESCOLA?

- A Prova de seleção.
- B Sorteio.
- C Local de moradia.
- D Prioridade por ordem de chegada.
- E Outro critério.

38. NESTE ANO, COMO FOI A SITUAÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NESTA ESCOLA?

- A Após o processo de matrícula, a escola ainda tinha vagas disponíveis.
- B A procura por vaga na escola preencheu todas as vagas oferecidas.
- C A procura por vaga na escola foi um pouco maior que as vagas oferecidas.
- D A procura por vaga na escola superou em muito o número de vagas oferecidas.

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

**39. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO UTILIZADO PARA A FORMAÇÃO DAS TURMAS NESTA ESCOLA?**

- A** Homogeneidade quanto à idade (alunos com a mesma idade).
- B** Homogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimento similar).
- C** Heterogeneidade quanto à idade (alunos com idades diferentes).
- D** Heterogeneidade quanto ao rendimento escolar (alunos com rendimentos diferentes).
- E** Outro critério.
- F** Não houve critério.

**40. NESTE ANO, QUAL FOI O PRINCIPAL CRITÉRIO PARA A ATRIBUIÇÃO DAS TURMAS AOS PROFESSORES?**

- A** Preferência dos professores.
- B** Escolha dos professores, de acordo com a pontuação por tempo de serviço e formação.
- C** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais rápida.
- D** Professores experientes com turmas de aprendizagem mais lenta.
- E** Manutenção do professor com a mesma turma.
- F** Revezamento dos professores entre as séries.
- G** Sorteio das turmas entre os professores.
- H** Atribuição pela direção da escola.
- I** Outro critério.
- J** Não houve critério.

**41. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE ABANDONO?**

- A** Não há ação, embora exista o problema.
- B** Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C** Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D** Sim, com resultados satisfatórios.
- E** Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

**42. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA REDUÇÃO DAS TAXAS DE REPROVAÇÃO?**

- A** Não há ação, embora exista o problema.
- B** Não há ação, porque nesta escola não há esse tipo de problema.
- C** Sim, mas com resultados ainda insatisfatórios.
- D** Sim, com resultados satisfatórios.
- E** Sim, mas ainda não avaliamos o resultado.

**43. NESTA ESCOLA, HÁ ALGUMA AÇÃO PARA O REFORÇO ESCOLAR À APRENDIZAGEM DOS ALUNOS (MONITORIA, AULA DE REFORÇO, RECUPERAÇÃO ETC.)?**

- A** Não.
- B** Sim.

**44. NESTA ESCOLA, INDIQUE COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ DISCUTE COM OS PROFESSORES MEDIDAS COM O OBJETIVO DE MELHORAR O ENSINO E A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS.**

- A** Nunca.
- B** Algumas vezes.
- C** Frequentemente.
- D** Sempre ou quase sempre.

Comando das  
Questões 45 a 49

**INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA SÃO DESENVOLVIDAS AS SEGUINTE ATIVIDADES PARA MINIMIZAR AS FALTAS DOS ALUNOS NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
45. Os professores conversam com os alunos para tentar solucionar o problema.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

Comando das  
Questões 50 a 55

**INDIQUE COM QUAL FREQUÊNCIA VOCÊ DESENVOLVEU AS SEGUINTE ATIVIDADES NESTE ANO E NESTA ESCOLA:**

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
50. Desenvolveu atividades extracurriculares em esporte.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
52. Desenvolveu projetos temáticos (ex: bullying, meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.).	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

56. QUANTOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS ESTUDAM NESTA ESCOLA NESTE ANO?

- A Nenhum.
- B Entre 1 e 5 alunos.
- C Entre 6 e 10 alunos.
- D Entre 11 e 20 alunos.
- E Mais de 20 alunos.

Comando das  
Questões 57 a 61

AVALIE OS SEGUINTE ASPECTOS EM RELAÇÃO À ACESSIBILIDADE NESTA ESCOLA:

57. A INFRAESTRUTURA DA ESCOLA É ADEQUADA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas pouco adequada.
- C Sim, suficientemente adequada.

58. A ESCOLA POSSUI SALA DE RECURSOS MULTIFUNCAIONAIS PARA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)?

- A Não possui sala de recursos.
- B Sim, mas com poucos recursos.
- C Sim, com recursos suficientes.

59. VOCÊ POSSUI FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas apenas em uma área/deficiência.
- C Sim, em mais de uma área/deficiência.

60. OS PROFESSORES DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

61. OS DEMAIS FUNCIONÁRIOS DESTA ESCOLA POSSUEM FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA OU NECESSIDADES ESPECIAIS?

- A Não.
- B Sim, mas em número insuficiente.
- C Sim, em número suficiente.

**VISÃO SOBRE A MERENDA ESCOLAR** - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre a merenda oferecida nesta escola.

Comando das  
Questões 62 a 66

EM RELAÇÃO À MERENDA ESCOLAR, COMO VOCÊ AVALIA OS SEGUINTE ASPECTOS:

	Inexistente.	Ruim.	Razoável.	Bom.	Ótimo.
62. Recursos financeiros.	A	B	C	D	E
63. Quantidade de alimentos.	A	B	C	D	E
64. Qualidade de alimentos.	A	B	C	D	E
65. Espaço físico para cozinhar.	A	B	C	D	E
66. Disponibilidade de funcionários.	A	B	C	D	E

**VISÃO SOBRE OS PROBLEMAS DA ESCOLA E DIFICULDADE DE GESTÃO** - Gostaríamos de saber a sua opinião sobre os principais problemas desta escola e as dificuldades que você encontra na gestão escolar.

Comando das  
Questões 67 a 76

O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA FOI DIFICULTADO POR ALGUM DOS SEGUINTE PROBLEMAS?

	Não.	Sim, pouco.	Sim, moderadamente.	Sim, muito.
67. Insuficiência de recursos financeiros.	A	B	C	D
68. Inexistência de professores para algumas disciplinas ou séries.	A	B	C	D
69. Carência de pessoal administrativo.	A	B	C	D
70. Carência de pessoal de apoio pedagógico (supervisor, coordenador, orientador educacional).	A	B	C	D
71. Falta de recursos pedagógicos.	A	B	C	D
72. Interrupção das atividades escolares.	A	B	C	D
73. Alto índice de faltas por parte dos professores.	A	B	C	D
74. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B	C	D
75. Alta rotatividade do corpo docente.	A	B	C	D
76. Indisciplina por parte dos alunos.	A	B	C	D

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

**Comando das Questões 77 a 80** CONSIDERE AS CONDIÇÕES EXISTENTES PARA O EXERCÍCIO DO CARGO DE DIRETOR NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
77. Há interferência de atores externos em sua gestão?	A	B
78. Há apoio de instâncias superiores?	A	B
79. Há troca de informações com diretores de outras escolas?	A	B
80. Há apoio da comunidade à sua gestão?	A	B

**RECURSOS FINANCEIROS E LIVROS DIDÁTICOS**

**Comando das Questões 81 a 85** GOSTARÍAMOS DE SABER AS FONTES DE RECURSOS QUE CONTRIBUEM PARA O FUNCIONAMENTO DESTA ESCOLA E SOBRE OS LIVROS DIDÁTICOS.

	Sim.	Não.
81. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo federal?	A	B
82. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo estadual?	A	B
83. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro do governo municipal?	A	B
84. Esta escola recebeu neste ano apoio financeiro de empresas ou doadores individuais?	A	B
85. Para a escolha do livro didático, esta escola utilizou o Guia de Livros Didáticos do MEC?	A	B

**86. COMO SE DEU A ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO NESTE ANO?**

- A** Não sei.
- B** Foi escolhido de forma participativa pelos professores.
- C** Foi escolhido por somente alguns membros da equipe escolar.
- D** Foi escolhido por órgãos externos à escola.
- E** Foi escolhido de outra maneira.

**Comando das Questões 87 a 89** NESTE ANO, NESTA ESCOLA, OCORRERAM AS SEGUINTE SITUações:

	Sim.	Não.	Não sei.
87. Os livros chegaram em tempo hábil para o início das aulas.	A	B	C
88. Faltaram livros para os alunos.	A	B	C
89. Os livros escolhidos foram os recebidos.	A	B	C

**VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de saber sobre a ocorrência de fatos que afetam a segurança nesta escola.**

**Comando das Questões 90 a 99** SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO ESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
90. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou funcionários da escola.	A	B
91. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B
92. Você foi vítima de atentado à vida.	A	B
93. Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B
94. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B
95. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B
96. Alunos frequentaram a escola sob efeito de bebida alcoólica.	A	B
97. Alunos frequentaram a escola sob efeito de drogas ilícitas.	A	B
98. Alunos frequentaram a escola portando arma branca (facas, canivetes etc.).	A	B
99. Alunos frequentaram a escola portando arma de fogo.	A	B

**QUESTIONÁRIO DO DIRETOR**  
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2017

Comando das  
Questões 100 a 108

NESTA ESCOLA, HÁ PROJETOS NAS SEGUINTE TEMÁTICAS:

	Sim.	Não.
100. Violência.	A	B
101. Os malefícios do uso de drogas.	A	B
102. Racismo.	A	B
103. Machismo e homofobia.	A	B
104. <i>Bullying</i> .	A	B
105. Sexualidade e gravidez na adolescência.	A	B
106. Desigualdades sociais.	A	B
107. Diversidade religiosa.	A	B
108. Meio ambiente.	A	B

**ENSINO RELIGIOSO** - Gostaríamos de saber sobre as atividades de ensino religioso que ocorreram nesta escola.

Comando das  
Questões 109 a 111

NESTA ESCOLA, O ENSINO RELIGIOSO:

	Não há aula de ensino religioso.	Sim.	Não.
109. É de presença obrigatória.	A	B	C
110. Segue uma religião específica.	A	B	C
111. Nesta escola há atividades para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	A	B	C

## **APÊNDICES**

### **APÊNDICE 1 BASES DE DADOS DO GOVERNO FEDERAL E A PRODUÇÃO DE INDICADORES SOCIAIS**

O objetivo deste apêndice é apresentar as principais bases de dados do Governo Federal utilizadas na produção de indicadores sociais quanto ao perfil da população, mercado de trabalho e ocupações, além dos indicadores educacionais.

#### **IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**

É uma entidade da administração pública federal brasileira, vinculada ao Ministério da Economia, cuja principal função é a produção, análise, consolidação, documentação e disseminação de informações estatísticas, geográficas, ambientais e cartográficas do País. Historicamente, desde o Brasil Império, havia órgãos responsáveis pelas estatísticas no País. Em 1934, foi criado o Instituto Nacional de Estatística – INE que em 1937 recebeu a denominação de IBGE. Para viabilizar as pesquisas no território brasileiro, o IBGE estruturou uma rede de coleta de informações disseminada pelos vinte e sete Estados da Federação Brasileira (26 capitais e 01 no Distrito Federal), além de 570 agências de coleta espalhadas pelos municípios brasileiros (IBGE, 2020).

#### **PNAD Contínua - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.**

Neste estudo, foram utilizadas informações sócio demográficas acerca da população brasileira e do trabalho, coletadas pela PNAD Contínua, ano base 2017, cuja natureza é amostral (coleta informações nas capitais e grandes cidades) e de periodicidade trimestral. A PNAD Contínua produz indicadores trimestrais, acerca da força de trabalho e indicadores anuais sobre temas suplementares como Educação, Habitação, Tecnologia da Informação e Comunicação, outras formas de trabalho como cuidado de pessoas e afazeres domésticos, entre outros.

#### **INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**

O INEP é um órgão estatal ligado ao Ministério da Educação, produz indicadores acerca da Educação brasileira por meio de pesquisas censitárias e de

avaliação de desempenho escolar e estudantil. O INEP foi criado em 1937<sup>120</sup>, após a criação do Ministério da Educação e Saúde, com o objetivo de realizar estudos para identificar os problemas de ensino nacional e propor políticas públicas. À época foi denominado Instituto Nacional de Pedagogia INEP e, em 1972 foi renomeado para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Em 2001, acrescentou-se o nome do educador brasileiro Anísio Teixeira que esteve à frente do INEP de 1952 a 1964. Para esse estudo, serão analisados os indicadores educacionais advindos das pesquisas do Censo Escolar da Educação Básica (2017), do Censo da Educação Superior (2017) e do SAEB (2011-2017).

### **Censo Escolar**

O Censo Escolar da Educação Básica<sup>121</sup> é realizado pelo INEP desde 1995, é uma pesquisa anual, realizada em todas as escolas públicas e privadas do País, tem caráter declaratório e obrigatório. Os dados são submetidos pelas escolas, por meio da plataforma EducaCenso, em duas etapas: a primeira etapa, no início do ano letivo, coleta informações acerca da matrícula inicial do aluno, informações sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, estudantes e profissionais escolares; a segunda etapa ocorre ao final do ano letivo com o preenchimento de informações sobre a situação do aluno (o movimento e rendimento escolar). O Censo coleta informações das diferentes etapas e modalidades da Educação básica e profissional: ensino regular (Educação infantil, ensino fundamental e médio); Educação especial, modalidade substitutiva; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

O Censo Escolar “é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do País, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal, bem como das escolas e, com isso, acompanhar a efetividade das políticas públicas” (INEP/MEC, 2020). As informações coletadas com o Censo Escolar permitem o cálculo de indicadores educacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que levanta as taxas de rendimento e de fluxo escolar, a distorção idade-série, entre outros; permite acompanhar

---

120 Para informações institucionais acessar <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>.

121 Apresentação do Censo Escolar da Educação Básica - <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>.

as metas do Plano Nacional da Educação (PNE); permite o planejamento das avaliações educacionais realizadas pelo SAEB/INEP; e servem de base para o repasse de recursos do Governo Federal.

### **Censo da Educação Superior**

O Censo da Educação Superior é realizado pelo INEP, anualmente, desde o ano de 1995. As Instituições de Educação Superior – IES preenchem os formulários por meio do Sistema Censup, que coleta informações sobre a infraestrutura das IES; as vagas oferecidas na Graduação presencial e EAD e cursos sequenciais; os seus candidatos, as matrículas, os ingressantes, os concluintes e os docentes, nas diferentes formas de organização acadêmica e categoria administrativa. No Censo da Educação Superior não há formulários que investiguem o perfil dos gestores das IES, nem mesmo no ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes de nível superior.

### **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**

O Ministério da Educação contextualiza que o SAEB foi concebido em 1990, com objetivos de avaliar e monitorar o desempenho educacional brasileiro aplicando testes cognitivos (provas) para aferir a aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática; bem como questionários contextuais aos estudantes, aos diretores, à escola e aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática para levantar as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola.

As avaliações do SAEB abarcam a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)<sup>122</sup>. As duas primeiras foram aplicadas, com certa regularidade desde 1995, para avaliar o Ensino Fundamental (no 5º. e 9º. ano) e no Ensino Médio (3º. Ano); no Ensino Infantil implementou-se avaliações a partir de 2019. Geralmente, as avaliações são aplicadas a cada dois anos na rede pública e em parte da rede privada. Para esse estudo, foram analisadas as respostas ao Questionário do Diretor (ANEXO 01) aplicado na avaliação de 2017.

### **CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**

O CNPq<sup>123</sup> é uma fundação pública criada em 1951, vinculada ao Ministério

---

122 Disponibilizados em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>; <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>.

123 Sobre o CNPQ visualizar o link: [http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao\\_institucional/](http://www.cnpq.br/web/guest/apresentacao_institucional/).

da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, cujo objetivo primordial é a formulação e promoção de políticas públicas de fomento à pesquisa científica, tecnológica e de inovação, além da formação qualificada de pessoas para a pesquisa, em todas as áreas do conhecimento. O CNPq disponibiliza a Plataforma Lattes<sup>124</sup> para o cadastro dos currículos dos pesquisadores e o Diretório de Grupos de Pesquisa – DGP/Lattes<sup>125</sup> para o cadastro dos grupos de pesquisa em funcionamento no Brasil. Para esse estudo, foram considerados as estatísticas do ano de 2016, que versam sobre o perfil dos pesquisadores, disponibilizadas pela Plataforma Lattes e pelo DGP em seus sites.

### **CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**

A CAPES<sup>126</sup> é uma fundação ligada ao Ministério da Educação, que iniciou seus trabalhos em 1952. Possui como missão a expansão e consolidação da Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em todos os estados da Federação brasileira. As atividades da CAPES são estruturadas por um conjunto de programas que envolve: avaliação da Pós-Graduação *stricto sensu*; acesso e divulgação da produção científica; investimentos na formação de recursos humanos de alto nível, no País e exterior; promoção da cooperação científica internacional; indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a Educação básica nos formatos presencial e à distância.

---

124 Para os dados e estatísticas da Plataforma Lattes: <https://lattes.cnpq.br/>.

125 Para os dados estatísticos do DGP acessar: <http://lattes.cnpq.br/web/dgp/sobre>.

126 Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/historia-e-missao>. Acesso em: 12 set. 2021.

## APÊNDICE 2 TABELAS DE RESULTADOS

O objetivo deste apêndice é apresentar tabelas de resultados gerados a partir das bases de dados do Governo Federal: IBGE, Censo Escolar/INEP, Censo da Educação Superior/INEP, SAEB/INEP. Estas Tabelas não foram apresentadas no decurso dos capítulos de resultados empíricos (capítulos 06 e 07), a fim de tornar a escrita mais fluida, clara e concisa. As tabelas foram numeradas por letras para diferenciar as tabelas contidas no interior dos capítulos.

**Tabela A:** População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade, 2010.

Tabela 3175 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade							
Variável - População residente (Pessoas)							
Brasil							
Idade – Total							
Ano – 2010							
Situação do domicílio – Total							
Sexo	Cor ou raça						
	total	branca	preta	amarela	parda	indígena	em declaração
Total	90755799 (100%)	1051646 (48%)	4517961 (8%)	084288 (1,1%)	2277333 (43%)	17963 (0,4%)	608
Homens	3406990 (49%)	3652488 (23%)	526611 (4%)	51404 (0,5%)	0861864 (21%)	09907 (0,2%)	716
mulheres	7348809 (51%)	7399158 (25%)	991350 (4%)	132884 (0,6%)	1415469 (22%)	08056 (0,2%)	892

Fonte: IBGE - Censo Demográfico, SIDRA, adaptado pela autora com o %.

**TABELA B:** População residente, por sexo e cor ou raça, 2017

Tabela 6408 - População residente, por sexo e cor ou raça				
Variável - População (Mil pessoas)				
Brasil				
Ano – 2017				
Sexo	Cor ou raça			
	Total	Branca	Preta	Parda
Total	206172 (100%)	90127 (44%)	17707 (9%)	96416 (47%)
Homens	99682 (48%)	42787 (21%)	8792 (4%)	47229 (23%)
Mulheres	106491 (52%)	47341 (23%)	8915 (4%)	49187 (24%)

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 1ª visita, adaptado pela autora com %.

No total estão inclusos os indígenas, amarelos e ignorados.

**Tabela C:** Número de Matrículas da Educação Básica por Região e Dependência Administrativa - Brasil, 2017

Região	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Centro-Oeste	34.408	1.574.855	1.359.840	670.884	3.639.987
Nordeste	122.759	3.389.404	8.373.857	2.452.607	14.338.627
Norte	42.436	1.787.649	2.727.718	453.098	5.010.901
Sudeste	131.211	6.940.454	7.873.040	4.199.636	19.144.341
Sul	65.668	2.530.452	2.767.281	1.110.836	6.474.237
<b>Total</b>	<b>396.482</b>	<b>16.222.814</b>	<b>23.101.736</b>	<b>8.887.061</b>	<b>48.608.093</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017

**Tabela D:** Número de Matrículas da Educação Superior por Região e Categoria Administrativa - Brasil, 2017

Região	Pública Federal	Pública Estadual	Pública Municipal	Privada com e sem fins lucrativos	Total
Centro-Oeste	131.738	44.393	13.190	582.979	772.300
Nordeste	400.950	183.526	12.409	1.149.771	1.746.656
Norte	152.178	39.290	4.493	477.816	673.777
Sudeste	406.455	285.172	40.344	2.973.423	3.705.394
Sul	215.030	89.484	13.476	1.070.221	1.388.211
Exterior	0	0	0	325	325
<b>Total</b>	<b>1.306.351</b>	<b>641.865</b>	<b>83.912</b>	<b>6.254.535</b>	<b>8.286.663</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos Microdados do Censo de Educação Superior/INEP 2017

**Tabela E:** Número de Auxiliares Docentes na Educação Básica por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Masculino	3.628	593	3.488	39	110	2.878	10.736
	1%	0,2%	1%	0,02%	0,04%	1%	4%
Feminino	105.189	12.267	63.464	1.355	418	63.386	246.079
	41%	5%	25%	1%	0,2%	25%	96%
<b>Total</b>	<b>108.817</b>	<b>12.860</b>	<b>66.952</b>	<b>1.394</b>	<b>528</b>	<b>66.264</b>	<b>256.815</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017

**Tabela F:** Número de Docentes, etapas e modalidades de ensino por segmento (creche, pré-escola, Educação infantil unificada) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Masculino	7.737	873	4.473	96	620	5.034	18.833
	1%	0,2%	1%	0,02%	0,1%	1%	3%
Feminino	234.515	23.275	134.554	3.660	1.567	141.137	538.708
	42%	4%	24%	1%	0,3%	25%	97%
<b>Total</b>	<b>242.252</b>	<b>24.148</b>	<b>139.027</b>	<b>3.756</b>	<b>2.187</b>	<b>146.171</b>	<b>557.541</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017.

**Tabela G:** Número de Docentes na Educação Básica, etapas e modalidades de ensino por segmento (turmas multisseriadas e multietapas) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Masculino	4.215	940	10.310	109	2.815	8.436	26.825
	4%	1%	10%	0,1%	3%	8%	25%
Feminino	19.942	3.210	30.121	349	1.439	25.849	80.910
	19%	3%	28%	0,3%	1%	24%	75%
<b>Total</b>	<b>24.157</b>	<b>4.150</b>	<b>40.431</b>	<b>458</b>	<b>4.254</b>	<b>34.285</b>	<b>107.735</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017.

**Tabela H:** Número de Docentes na Educação Básica, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino fundamental - anos iniciais) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Masculino	28.364	4.121	23.603	576	1.631	22.488	80.783
	4%	1%	3%	0,1%	0,2%	3%	11%
Feminino	288.362	27.626	169.813	4.879	2.035	169.634	662.349
	39%	4%	23%	1%	0,3%	23%	89%
<b>Total</b>	<b>316.726</b>	<b>31.747</b>	<b>193.416</b>	<b>5.455</b>	<b>3.666</b>	<b>192.122</b>	<b>743.132</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017.

**Tabela I:** Número de Docentes na Educação Básica, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino fundamental - anos finais) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Masculino	84.132	10.498	59.221	1.652	2.001	64.361	221.865
	12%	2%	9%	0,2%	0,3%	9%	32%
Feminino	213.988	17.175	110.345	3.247	1.650	127.279	473.684
	31%	2%	16%	0%	0,2%	18%	68%
<b>Total</b>	<b>298.120</b>	<b>27.673</b>	<b>169.566</b>	<b>4.899</b>	<b>3.651</b>	<b>191.640</b>	<b>695.549</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017.

**Tabela J:** Número de Docentes, etapas e modalidades de ensino por segmento (Ensino Médio, Ensino Médio integrado ou normal - técnico) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Masculino	88.816	8.796	45.468	1.344	1.389	60.089	205.902
	17%	2%	9%	0,3%	0,3%	12%	40%
Feminino	149.254	10.002	58.147	1.750	948	83.811	303.912
	29%	2%	11%	0,3%	0,2%	16%	60%
<b>Total</b>	<b>238.070</b>	<b>18.798</b>	<b>103.615</b>	<b>3.094</b>	<b>2.337</b>	<b>143.900</b>	<b>509.814</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017.

**Tabela K:** Número de Docentes, etapas e modalidades de ensino por segmento (EJA - ensino fundamental, EJA - Ensino Médio, EJA - EF e em integrado - técnico) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Masculino	26.968	4.342	25.310	566	1.075	27.348	85.609
	11%	2%	10%	0,2%	0,4%	11%	34%
Feminino	58.391	6.730	45.894	1.175	850	50.307	163.347
	23%	3%	18%	0,5%	0,3%	20%	66%
<b>Total</b>	<b>85.359</b>	<b>11.072</b>	<b>71.204</b>	<b>1.741</b>	<b>1.925</b>	<b>77.655</b>	<b>248.956</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017.

**Tabela L:** Número de Docentes, etapas e modalidades de ensino por segmento (Educação profissional - concomitante e subsequente) por Sexo e Cor/Raça - Brasil, 2017

Sexo	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Total
Masculino	19.024	1.303	6.352	320	39	11.834	38.872
	27%	2%	9%	0,5%	0,1%	17%	55%
Feminino	16.398	865	4.825	226	21	9.778	32.113
	23%	1%	7%	0,3%	0,03%	14%	45%
<b>Total</b>	<b>35.422</b>	<b>2.168</b>	<b>11.177</b>	<b>546</b>	<b>60</b>	<b>21.612</b>	<b>70.985</b>

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2017.

**Tabela M:** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e cor ou raça na Educação Infantil (Creche e Pré-escola), Brasil, 2017

Sexo	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Não declarado	Total
Masculino	1437	450	2720	147	104	73	4931
	5%	2%	10%	1%	0%	0%	19%
Feminino	8552	1543	10130	722	242	290	21479
	32%	6%	38%	3%	1%	1%	81%
Total	9989	1993	12850	869	346	363	26410
	38%	8%	49%	3%	1%	1%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

**Tabela N:** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e cor ou raça no Ensino Fundamental anos iniciais, Brasil, 2017

Sexo	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Não declarado	Total
Masculino	2870	714	3759	198	119	119	7779
	7%	2%	9%	0%	0%	0%	18%
Feminino	16014	2445	14423	1030	391	456	34759
	38%	6%	34%	2%	1%	1%	82%
Total	18884	3159	18182	1228	510	575	42538
	44%	7%	43%	3%	1%	1%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

**Tabela O:** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e cor ou raça no Ensino Fundamental anos finais, Brasil, 2017

Sexo	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Não declarado	Total
Masculino	3410	765	3991	222	112	129	8629
	10%	2%	12%	1%	0%	0%	27%
Feminino	11316	1626	9665	683	300	343	23933
	35%	5%	30%	2%	1%	1%	73%
Total	14726	2391	13656	905	412	472	32562
	45%	7%	42%	3%	1%	1%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

**Tabela P:** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e cor ou raça no Ensino Médio Propedêutico e Integrado, Brasil, 2017

Sexo	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Não declarado	Total
Masculino	2159	359	1782	100	50	64	4514
	16%	3%	13%	1%	0%	0%	33%
Feminino	5050	530	2972	229	109	121	9011
	37%	4%	22%	2%	1%	1%	67%
Total	7209	889	4754	329	159	185	13525
	53%	7%	35%	2%	1%	1%	100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

**Tabela Q:** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e cor ou raça no Ensino Médio Magistério, Brasil, 2017

Sexo	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Não declarado	Total
Masculino	139 19%	18 3%	81 11%	9 1%	2 0%	6 1%	255 35%
Feminino	272 38%	25 3%	145 20%	11 2%	8 1%	3 0%	464 65%
Total	411 57%	43 6%	226 31%	20 3%	10 1%	9 1%	719 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

**Tabela R:** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e cor ou raça na Educação Profissional, Brasil, 2017.

Sexo	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Não declarado	Total
Masculino	240 25%	31 3%	126 13%	8 1%	1 0%	7 1%	413 43%
Feminino	343 35%	24 2%	163 17%	10 1%	4 0%	11 1%	555 57%
Total	583 60%	55 6%	289 30%	18 2%	5 1%	18 2%	968 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

**Tabela S:** Perfil dos (as) diretores (as) por sexo e cor ou raça na EJA (Ensino Fundamental e Médio), Brasil, 2017

Sexo	Branco (a)	Preto (a)	Pardo (a)	Amarelo (a)	Indígena (a)	Não declarado	Total
MMasculino	1694 9%	514 3%	2542 13%	133 1%	78 0%	87 0%	5048 27%
FFeminino	5303 28%	1104 6%	6576 35%	434 2%	211 1%	187 1%	13815 73%
Total	6997 37%	1618 9%	9118 48%	567 3%	289 2%	274 1%	18863 100%

Fonte: SAEB/INEP, 2017, elaboração desta pesquisadora.

**Tabela T:** Número de matrículas na Educação Superior, grau acadêmico (Licenciatura) por sexo e faixa etária, Brasil, 2017.

Sexo	Menor que 18 anos	Entre 18 anos e 24 anos	Entre 25 anos e 29 anos	Entre 30 anos e 34 anos	Entre 35 anos e 39 anos	Maior que 39 anos	Total
Masculino	1.379 0%	190.456 41%	92.564 20%	66.508 14%	48.831 10%	67.292 14%	467.030 100%
Feminino	3.290 0%	409.767 37%	206.723 18%	172.177 15%	143.033 13%	187.420 17%	1.122.410 100%
Total	4.669 0%	600.223 38%	299.287 19%	238.685 15%	191.864 12%	254.712 16%	1.589.440 100%

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais a partir dos microdados do Censo Educação Superior/INEP 2017.

### **APÊNDICE 3 PERGUNTAS NORTEADORAS DA ANÁLISE DOS MICRODADOS DO INEP**

O objetivo deste apêndice é apresentar as principais perguntas que nortearam a pesquisa dos perfis dos/as gestores/as educacionais e escolares, principalmente quanto percurso de homens e de mulheres na gestão escolar quanto ao acesso, permanência e condições de trabalho. A LDBEN 1996 prevê que o gestor escolar tenha experiência como professor.

- 1) Percentual de homens e de mulheres na estrutura da gestão educacional/escolar no Brasil, nas Escolas, nas Secretarias Municipais, nas Secretarias Estaduais, no Ministério da Educação: há predominância do grupo social dos homens (patriarcado)?
- 2) Percentual de homens e de mulheres por idade: homens ascendem à gestão com menos idade que as mulheres?
- 3) Percentual de homens e de mulheres por cor ou raça na docência e na gestão: há predominância do grupo racial dominante (branco) na gestão?
- 4) Faixa salarial entre homens e mulheres na docência e na gestão: salários das mulheres são suplementares (menores)? Mulheres negras recebem menos?
- 5) Percentual de gestores por esfera administrativa (privado, municipal, estadual e federal): salários dos docentes na esfera federal é maior que demais esferas, na gestão também?
- 6) Qual o percentual de docentes homens e mulheres nas diferentes etapas da Educação Básica (Infantil, Fundamental anos iniciais e finais, Ensino Médio)? Qual o percentual de homens e de mulheres na gestão escolar das diferentes etapas da Educação Básica? Qual a proporção entre os dois?
- 7) Desde a década de 1990, as mulheres têm mais anos de estudo que os homens, qual o nível de formação inicial e continuada entre homens e mulheres? Os homens ascendem à função de gestão com menos escolarização? As mulheres investem mais em formação continuada para se manter no mercado de trabalho da gestão?
- 8) Qual a experiência profissional (docência e gestão) dos homens e mulheres que ascendem à gestão? As mulheres são mais experientes que os homens?
- 9) O tempo que se dedica à gestão (na vida, na escola atual e semanalmente): as mulheres por dedicarem mais tempo ao trabalho reprodutivo (atividades de

- cuidado) dedicam menos tempo ao trabalho produtivo (assalariado)? Homens permanecem mais tempo nos cargos de gestão que as mulheres?
- 10) Formas de provimento ao cargo de gestão entre homens e mulheres: os homens são providos por indicações políticas e as mulheres por conhecimentos especializados?
  - 11) Os percursos de homens e de mulheres à gestão escolar é diferente ou semelhante conforme a região geográfica do Brasil (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste). Neste caso eu teria que fazer toda a pesquisa (sexo, idade, etnia/raça, faixa salarial, forma de provimento por cada região separadamente. Não foi realizada.
  - 12) Gestores escolares homens e mulheres no meio rural e urbano.
  - 13) Escolas quilombolas e indígenas, há professores e gestores quilombolas e indígenas ou são do perfil racial dominante (brancos)?
  - 14) Condições de trabalho para homens e mulheres *versus* etnia/raça: quem gerencia as melhores e piores escolas (Condição socioeconômica e IDEB)?
  - 15) É possível investigar o perfil dos gestores das Instituições de Ensino Superior? Não visualizei questionário para gestor no Censo da Educação Superior.
  - 16) Perfil dos Secretários Municipais de Educação – SAEB 2019, também enviei e-mail UNDIME.
  - 17) Perfil Secretários Estaduais de Educação – SAEB 2019 (não achei microdados), fiz pesquisa nos sites e currículos lattes dos gestores de 2019- abril 2021.
  - 18) Perfil Ministros da Educação – pesquisei galeria do MEC.