

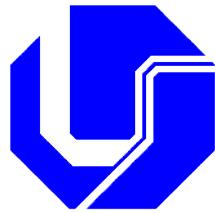
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

PRISCILA MUNIZ COUTINHO

**UM PERFIL PROFISSIONAL DE DIRETORAS ESCOLARES: TRABALHO,
GÊNERO E EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UBERLÂNDIA**

Uberlândia

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

PRISCILA MUNIZ COUTINHO

**UM PERFIL PROFISSIONAL DE DIRETORAS ESCOLARES: TRABALHO,
GÊNERO E EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE
UBERLÂNDIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Sociais.

Área de concentração: Sociologia e Antropologia
Linha de Pesquisa: Cultura, Identidades, Educação e Sociabilidade.

Orientadora: Prof.^a dr.^a Maria Lúcia Vannuchi.

Uberlândia

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

C871p
2018

Coutinho, Priscila Muniz, 1989-

Um perfil profissional de diretoras escolares : trabalho, gênero e educação em escolas do ensino fundamental de Uberlândia / Priscila Muniz Coutinho. - 2018.

166 f. : il.

Orientadora: Maria Lúcia Vannuchi.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2018.406>
Inclui bibliografia.

1. Sociologia - Teses. 2. Trabalho - Teses. 3. Gênero - Teses. 4. Diretores escolares - Teses. I. Vannuchi, Maria Lúcia. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. III. Título.

CDU: 316

Nelson Marcos Ferreira – CRB-6/3074

**Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de
Uberlândia**

**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM
CIÊNCIAS SOCIAIS**

Aluna: Priscila Muniz Coutinho

Orientadora: Maria Lúcia Vannuchi

Membros:

1. Prof. dr. Márcio Ferreira de Souza – Instituto de Ciências Sociais/UFU
2. Prof.^a dr.^a Maria Madalena Gracioli – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituverava
3. Prof.^a dr.^a Maria Lúcia Vannuchi – Instituto de Ciências Sociais/UFU

8 de junho de 2018.

Agradecimentos

Deixo o imenso agradecimento a todas(os) as(os) professoras(res) que me acolheram e guiaram na passagem pelo PPGCS/UFU. Também ressalto a importância da prof.^a dr.^a Elenita Pinheiro de Queiroz Silva que me apresentou o campo dos estudos de gênero, ainda enquanto aluna especial do PPGED/UFU em 2015.

Fazendo justiça destaco a receptividade das entrevistadas com quem convivi durante a pesquisa de campo: trabalhadoras da gestão escolar na cidade de Uberlândia. Mulheres de coragem e fibra que muito admiro.

Agradeço a paciência e profissionalismo de minha orientadora, prof.^a dr.^a Maria Lúcia Vannuchi, peça fundamental para a condução desta pesquisa. Mentora de ensinamentos que superaram a distância quando encontrava-se do outro lado do Atlântico.

Familiares, cujas expectativas sempre revelaram uma imensa fé em minha capacidade. Queridas e queridos amigas(os) que tanto torceram pelo meu êxito durante o longo percurso de estudos em que estive envolvida.

E por fim, uma pessoa especial, Mario Henrique de Castro, companheiro de vida. O grande incentivador e principal apoiador de meus sonhos que se tornam nossos planos.

“Tinha uma pedra no meio do caminho”
(Carlos Drummond de Andrade)

UM PERFIL PROFISSIONAL DE DIRETORAS ESCOLARES: TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UBERLÂNDIA

Resumo

Análise qualitativa da influência dos estereótipos de gênero na construção do perfil profissional das diretoras escolares da cidade de Uberlândia (MG) procurando perceber como a divisão sexual do trabalho configura-se neste campo laboral. A partir da discussão sobre gênero, trabalho e educação verificamos a complexa articulação das esferas da vida privada e pública e a concepção de gênero de diretoras de escolas municipais de Ensino Fundamental I. Por meio da pesquisa de campo e bibliográfica desenvolvemos a análise de conteúdo de questionários socioeconômicos e entrevistas semiestruturadas realizadas em 2016, com oito participantes. Também comparamos as informações coletadas em nível local com dados nacionais do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica - de 2003, 2007 e 2015 observando se há projeção de dados registrados em nível nacional no contexto local e o delineamento do fenômeno do teto de vidro na carreira das diretoras escolares. A pesquisa identifica que a reprodução e naturalização de estereótipos de gênero na educação formal interfere na carreira e atuação das mulheres que ascendem à gestão escolar. Usamos o resgate histórico do processo de feminização da mão de obra da educação básica para desestruturar o estereótipo da mulher enquanto educadora natural que transforma a atuação profissional destas trabalhadoras em uma extensão do campo doméstico-familiar. A partir das recorrências discursivas na fala das entrevistadas verificamos que o sexism e a cultura de dominação masculina que marcam as sociedades ocidentais permeiam o trabalho das diretoras impondo subjetivamente a adequação à tal identidade prioritária da mulher e dificultam a compreensão acerca da fluidez de gênero e das múltiplas sexualidades.

Palavras-chave: Trabalho, gênero, estereótipos, diretoras, escola.

A PROFESSIONAL PROFILE OF FEMALE HEADMASTERS: WORK, GENDER, AND EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS IN UBERLÂNDIA

Abstract

We perform a qualitative analysis on the influence of gender stereotypes in order to comprehend how sexual division of work sets up in the construction of the professional profile of female headmasters of primary schools in Uberlândia-MG. From the argumentation on labor, gender and education we verify the complex articulation of the private and public spheres and the gender perception of female headmasters of basic education municipal schools. By means of field and bibliographical research, we develop the content analysis of socioeconomic questionnaires and semi-structured interviews which were conducted in 2016 with eight participants. We also compare the information collected from the interviews to national SAEB data from 2003, 2007 and 2015 remarking if there is a projection of data recorded at the national level in the local context and the delineation of the glass ceiling phenomenon in the career of female headmasters. Our research identifies that the reproduction and naturalization of gender stereotypes in formal education interfere with the career and performance of women who uprise school management. We use the historical review of the feminization process of the basic education workforce in order to deconstruct the stereotype of women as natural educators which convert the professional performance of these workers to an extension of the family domestic field. From the discursive recurrences in the speech of the interviewees, we find that the sexism and the culture of male domination that mark the western societies permeate the work of the female headmasters subjectively imposing the adjustment to such a priority identity women and make difficult the understanding about the fluidity of gender and the multiple sexualities.

Keywords: Work, gender, stereotypes, female headmaster, primary school.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Gestão das escolas de Ensino Fundamental I no Brasil - 2003	66
Gráfico 2 – Gestão das escolas de Ensino Fundamental I no Brasil - 2007.....	66
Gráfico 3 - Gestão das escolas de Ensino Fundamental I no Brasil - 2015	67
Gráfico 4 - Gestão das escolas de Ensino Fundamental I de Uberlândia - 2015	67
Quadro 1 – Formas de organização da educação básica no Brasil a partir de 2013	65

LISTA DE SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar ou Prova Brasil
CPF – Cadastro de Pessoas Físicas
CUT – Central Unica de Trabalhadores
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.
ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAE – Programa nacional de Alimentação Escolar
PPGCS – Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
UFU – Universidade Federal de Uberlândia

GRELHAS DE ANÁLISE

1 – Tabulação das respostas dos questionários socioeconômicos	29
LESTE 01	30
LESTE 02	31
NORTE 01	33
NORTE 02	34
OESTE 01	35
OESTE 02	36
SUL 01	37
SUL 02	38
1. categoria – Área de formação.....	41
2. categoria – Percurso profissional	42
3. categoria – Locação do cargo	44
4. categoria – Perspectivas profissionais.....	45
5. categoria – Atribuições e competências	46
6. categoria – Divisão sexual do trabalho	48
7. categoria – Desafios	51
8. categoria – Representação do cargo	53
9. categoria – Atividades de natureza política.....	55
10. categoria – Relações interpessoais no ambiente de trabalho.....	56
11. categoria – Representação das identidades sexual e de gênero.....	58
12. categoria – Ações frente à diversidade sexual e de gênero das (os) estudantes	60

APÊNDICES

I – Roteiro das entrevistas semiestruturadas	132
II – Questionário socioeconômico.....	133
III - Termo de consentimento livre e esclarecido	134
IV – Termo de reconhecimento e autorização de transcrição livre e esclarecido	135
V – Observações da dinâmica das entrevistas e descrição das visitas	136
VI – Cronograma de contatos telefônicos e eletrônicos	138
VII – Etapas da pesquisa de campo entre setembro a dezembro de 2016.....	139

ANEXOS

- I – Relação das unidades escolares de Uberlândia - MG por polo
- II – Questionário SAEB do diretor
- III – Questionário SAEB do professor
- IV – Declaração de ciência e concordância emitida pela secretaria municipal de educação

Sumário

Introdução	12
Capítulo 1 – Reflexões teóricas acerca da divisão sexual do trabalho e dos estereótipos de gênero	17
Capítulo 2 – Descrições metodológicas e elementos da pesquisa de campo	24
2.1 – Entrevistas com as diretoras de Uberlândia (MG)	24
2.2 – Tratamento da informação: Análise de conteúdo.....	29
Capítulo 3 - Trajetória das diretoras do ensino fundamental	63
3.1 – Atuação nacional e local.....	63
3.2 – A feminização do trabalho escolar no Brasil	67
3.3 – A divisão sexual do trabalho na gestão escolar sob a sombra do teto de vidro	78
Capítulo 4 – O perfil profissional das diretoras escolares.....	91
4.1 – Ponderações acerca dos dados socioeconômicos	91
4.2 – Análise de conteúdo dos destaques e particularidades	97
4.3 – Análise de conteúdo das entrevistas à luz das hipóteses iniciais	107
Considerações Finais.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	125

Introdução

O ambiente escolar proporciona um campo complexo e rico para a investigação acerca da divisão sexual do trabalho. Além da atuação direta e específica com o corpo discente, as escolas configuram um espaço de trabalho mantido principalmente pelos recursos humanos. Pessoas diretamente envolvidas(os) com a educação formal na condição de trabalhadoras e trabalhadores integram uma estrutura de funcionalismo com cargos institucionalmente hierarquizados. Em função da sua extensão e atuação junto à sociedade a educação formal tem grande relevância para a formação de sujeitos coletivos e individuais. Garantidas por lei¹ e mantidas pelo Estado e iniciativa privada, as escolas são atravessadas por demandas sociais permitindo inúmeras possibilidades de estudo das relações de trabalho.

Inicialmente, explicitamos o problema desta pesquisa: a interferência dos estereótipos de gênero no perfil profissional e na atuação das diretoras escolares. A problemática selecionada demandou uma análise qualitativa dos impactos dos estereótipos de gênero na vida das gestoras observando os efeitos da divisão sexual do trabalho em uma sociedade androcêntrica marcada pela herança cultural do patriarcado. Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que o trabalho na gestão escolar apresenta-se de forma desigual para mulheres e homens em função da reprodução de relações sociais de sexo assimétricas, o que garante a manutenção da dominação masculina.

O interesse pela investigação acerca do trabalho no campo educacional é reflexo de minhas vivências atuando como docente da educação básica. Há algum tempo observo, na condição de professora da rede pública, que os estereótipos de gênero encontram-se difundidos no trabalho escolar. Acredito que o conhecimento das influências desses estereótipos viabiliza movimentos de resistência e reelaboração da prática das(os) trabalhadoras(res) nas escolas².

No campo do trabalho na educação formal algumas ocupações destacam-se pela possibilidade de influência e direcionamento da atuação de várias pessoas. Mesmo

¹ Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

² Por uma decisão da autora os pronomes e artigos ao longo do texto flexionam-se primeiramente no feminino. A escolha por apresentar os artigos e pronomes divergindo da prática usual da escrita partilha com a ampla base teórica dos estudos feministas que fundamentam a presente pesquisa e representa a orientação filosófica da pesquisadora. Portanto, acredito ser oportuno romper com o cânone da produção intelectual que privilegia a forma masculina, especialmente por tratar-se de uma investigação em um campo do trabalho composto predominantemente por mulheres.

reconhecendo a potencialidade de resistência às influências dos estereótipos de gênero sobre todas(os) as(os) envolvidas(os) com o processo educativo, o cargo da gestão escolar viabiliza uma amplitude de atuação, uma vez que, as orientações e instruções da(o) diretora(or) alcançam o corpo docente, discente e comunidade em larga escala.

Durante oito anos atuando profissionalmente na rede pública de ensino, lecionei em seis escolas de Uberlândia (MG). A constante presença das diretoras instigou minha reflexão acerca das questões de gênero na gestão escolar, pois em apenas uma escola trabalhei sob administração de um diretor. O interesse pela influência dos estereótipos de gênero na gestão escolar consolidou-se a partir de meus estudos sobre a divisão sexual do trabalho. Desta forma, o recorte desta proposta investigativa tem como sujeito de pesquisa social as mulheres que atuam na gestão escolar.

Os estudos da divisão sexual do trabalho de Daniele Kerfoot e Helena Hirata constituem a principal referência teórica para o desenvolvimento desta pesquisa. A linha teórica francesa de estudos feministas do trabalho destrincha e explicita as múltiplas maneiras de desqualificação da atuação profissional das mulheres viabilizando tanto a constatação das desigualdades relacionadas ao sexo social³ no universo do trabalho, quanto “compreender a natureza do sistema que dá origem a elas” (HIRATA, KERGOAT, p. 597, 2007).

Simultaneamente às investigações da divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo, a escola anglo saxã dos estudos de gênero desenvolve pesquisas em torno da constituição social e individual do gênero, tendo como eixos os aspectos simbólico, normativos institucionais e subjetivos. Segundo Scott (1995), a negligência da categoria de gênero ocasiona análises sociais que usualmente representam a concepção de homens brancos e heterossexuais, mantendo o androcentrismo cultural nas sociedades. O apagamento da presença e ação do sujeito feminino dos processos históricos é uma das formas de sustentação da dominação masculina, pois para além da marcação de sexos opostos, gênero corresponde a poder. Scott (1995) chama-nos a atenção para duas questões axiais. A primeira delas é que “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. Em seguida pontua que “[...] o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.” (SCOTT, 1995, p. 86).

³ As autoras identificam o conceito de gênero como sexo social no artigo A Classe Operária Tem Dois Sexos, publicado em 1964: “... o conceito gênero (ou de sexo social) é de origem bem mais recente que o de classe social. (HIRATA, H; KERGOAT, D. 1994).

Assim, concebemos gênero enquanto uma construção social de ordem material e simbólica essencialmente vinculada às relações de poder. Os estudos de gênero ressaltam que a individualidade de cada ser social garante a fluidez de identidades generificadas, sendo assim, é constante ao longo da história a existência de personalidades que divergem das normatizações da sexualidade e transitam entre os padronizados universos simbólicos feminino e masculino caracterizando identidades de gênero desviantes. (LOURO, 2000).

Apesar de distintas, tais vertentes não se opõem, sendo que ambas identificam e contestam a hierarquia de gênero a partir das diferenciações sexuais. “As estruturas hierárquicas baseiam-se em compreensões generalizadas da relação pretensamente natural entre o masculino e o feminino.” (SCOTT, 1995, p. 91). A partir da discussão de Joan Scott (1995) sobre a relação entre o gênero e poder analisamos os estereótipos de gênero que configuram a identidade prioritária feminina ligada ao universo doméstico-familiar e marcam o trabalho das mulheres na gestão escolar, cargo de maior autoridade na estrutura do funcionalismo das instituições educacionais.

Ancoradas no referencial teórico de gênero e da divisão sexual do trabalho desenvolvemos duas hipóteses iniciais. A primeira delas refere-se à complexa articulação das esferas pública e privada na vida das mulheres como prejudiciais à carreira profissional das diretoras. A segunda, de que a concepção de gênero das participantes assenta-se na perspectiva naturalizante da configuração binária que desconsidera o sexo e o gênero enquanto categorias relacionais.

As pesquisas sociais com o enfoque nas questões de gênero no universo de trabalho da gestão escolar são relativamente recentes. “El acceso de las mujeres a puestos de dirección en las organizaciones educativas es un tema que ha surgido recientemente, por lo que las investigaciones y la bibliografía y documentación sobre el mismo (principalmente en español) son escasas y recientes⁴.” (BAÑUELOS; et.al, 2006, p.6). Tal situação não é estranha à realidade brasileira e compreendemos que a atenção para essa relevante problemática contribui para a compreensão da educação como um todo, sendo importante o desenvolvimento de estudos mais detalhados e específicos sobre as mulheres que atuam na gestão escolar nacional. Nesse sentido, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa combinando informações resultantes da investigação realizada em nível local com a análise de dados nacionais do sistema SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

⁴ O acesso das mulheres aos postos de direção nas organizações educativas é um tema que surgiu recentemente, por isso as investigações, bibliografia e documentação sobre o tema (principalmente em espanhol) são escassas e recentes. Tradução livre da autora.

Entrevistas semi-estruturadas foram a principal ferramenta de investigação e como instrumento auxiliar da pesquisa de campo aplicamos um questionário socioeconômico. As entrevistas são um instrumento de pesquisa eficiente para a coleta de informações. “Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente...” (LOURO, 1997^a, p. 65). O roteiro das entrevistas encontra-se no Apêndice I e o questionário socioeconômico no Apêndice II.

Em 2016, na cidade de Uberlândia (MG), as escolas municipais encontravam-se agrupadas pela Secretaria Municipal de Educação em pólos regionais. O total de 53 instituições municipais de ensino fundamental estavam relacionadas dentro dos polos leste, sul, oeste e norte, como pode ser observado no anexo I. (Prefeitura de Uberlândia, Secretaria de Educação Municipal, 2016). A partir da análise da distribuição das escolas em pólos, verificamos o total de 41 diretoras atuantes. Tratando-se de um universo restrito de diretoras e acessível à comunicação, decidimos entrevistar duas diretoras de cada polo para garantir maior representatividade e evitar a interferência de especificidades regionais que podem influenciar o perfil profissional das diretoras de diferentes comunidades. Desta forma, realizamos as entrevistas e aplicamos os questionários com 8 diretoras de escolas do ensino fundamental da rede municipal de ensino. Apesar da natureza qualitativa da pesquisa contamos com uma amostra não probabilística de relevante percentual de entrevistas no universo investigado que apontou as frequências discursivas e a tendência de trabalhadoras graduadas, heterossexuais, cisgênero e cristãs atuando como diretoras.

Como referencial metodológico de análise das entrevistas e questionários utilizamos a *análise de conteúdo* apoiada em Laurence Bardin (2010). A metodologia escolhida abrange um vasto campo de aplicação sendo propícia para o tratamento das informações de cunho qualitativo provenientes das entrevistas aliado ao tratamento quantitativo dos dados do questionário: “A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN, 2010, p. 44). Buscamos o aprofundamento da análise para além dos aspectos objetivos característicos das pesquisas apresentadas até o momento por meio dos processos de inferência e interpretação das entrevistas observando a alusão aos estereótipos de gênero nos relatos das participantes: “[...] a análise de conteúdo trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis [...], tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo da partes observáveis” (BARDIN,

2010, p. 45).

Examinando os estudos que abordam a gestão escolar pela perspectiva do gênero identificamos a já referida pesquisa realizada na Espanha por Eloína Terrón Bañuelos, et. al (2006), acerca do trabalho das diretoras sob a herança cultural do patriarcado. Já em âmbito nacional de produção acadêmica destacamos a tese de doutoramento de Ângelo Souza (2006) sobre o perfil da gestão escolar no Brasil observando a aplicação dos dois princípios organizadores da divisão sexual do trabalho apontados por Kergoat (2009, p. 67): “[...] separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres), e o da hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher)”. A dissertação de Vanisse Corrêa (2010) também contribuiu para a discussão do teto de vidro na carreira das diretoras e como aporte teórico para o desenvolvimento dessa reflexão utilizamos os estudos de Daniela Verzola Vaz (2013), Rafaela Cyrino (2012) e Andrea Valéria Steil (1997, p. 12) que define este fenômeno segregador de gênero enquanto “uma barreira que, de tão sutil, é transparente, mas suficientemente forte para impossibilitar a ascensão de mulheres a níveis mais altos da hierarquia organizacional”.

No campo dos estudos de gênero e educação Guacira Louro (1997ab) e Fúlvia Rosemberg (1982) atestam o caráter sexista da educação formal. As relações sociais mediadas por uma cultura escolar pautada no binarismo de gênero disseminam desigualdades na formação de alunas e alunos, de maneira que o processo educacional das mulheres se constitui em desvantagem. Atestadas as implicações do sexismo e machismo do sistema de ensino abordamos a estrutura de trabalho escolar refletindo sobre a reprodução dos estereótipos de gênero na prática das gestoras educacionais.

Os estudos de June Hahner (2011), Cristina Bruschini; Tina Amado (1988) e Azilde Andreotti et. al (2012) orientam um resgate histórico do trabalho escolar no Brasil atentando para os efeitos da divisão sexual do trabalho neste campo laboral. A perspectiva histórico-cultural relaciona questões de gênero, economia e política no decorrer do processo de feminização do trabalho escolar e viabiliza a reflexão crítica da situação da mulher como trabalhadora da educação formal.

Por meio da reflexão sociológica a partir da fala das entrevistadas buscamos a ilustração empírica de elementos teóricos assinalados nos estudos já realizados acerca da divisão sexual do trabalho. Assim, a análise de conteúdo dos resultados da pesquisa de campo elenca como objetivo contribuir para o campo de estudos de gênero, trabalho e educação a partir da reflexão sobre as reproduções, rupturas ou ressignificações dos estereótipos de gênero na carreira das diretoras escolares de Uberlândia (MG).

Com base nas informações coletadas na pesquisa de campo articulamos as categorias de gênero, raça e classe viabilizando uma análise imbricacional na perspectiva da divisão sexual do trabalho. Desta forma, tecemos algumas considerações sobre a questão racial com o apoio teórico dos estudos de bell hooks⁵ (2013) e Angela Davis (2016).

A partir da comparação entre a renda pessoal e a familiar autodeclarada pelas participantes avaliamos o papel das diretoras no sustento de seus lares. Apresentamos uma reflexão de classe paralela à discussão acerca da fragilidade remuneratória da profissão docente e da alta taxa de professoras da educação básica chefes de família identificada por Bernadete Gatti e Elba Barreto (2009).

A discussão das hipóteses contribui para uma melhor compreensão da divisão sexual do trabalho na gestão escolar. Assim, prosseguimos no debate acerca do trabalho escolar compreendendo melhor como a estrutura sociocultural de dominação entre os sexos se configura neste campo laboral constituindo assimétricas relações de gênero. Essa reflexão também pretende contribuir para a ruptura com uma cultura escolar sexista de dominação masculina, visto que, a observação de maneiras e razões pelas quais as gestoras escolares reproduzem os estereótipos de gênero pode indicar alternativas para impedir a continuidade deste processo.

Capítulo 1 - Reflexões teóricas iniciais da divisão sexual do trabalho e dos estereótipos de gênero

Esta pesquisa contempla a divisão sexual do trabalho e a reprodução dos estereótipos de gênero no espaço da gestão de escolas municipais de Uberlândia, que se insere no contexto das sociedades ocidentais culturalmente marcadas pelo patriarcado e organização socioeconômica capitalista.

Os estudos de Karl Marx são uma referência no meio acadêmico para a compreensão do sistema capitalista, conforme destaca Octavio Ianni: “É na análise de Marx que todo capitalismo se torna transparente, desde as figurações da mercadoria até as figurações das relações entre as pessoas, desde os encadeamentos entre a sociedade e o

⁵ O pseudônimo da autora está grafado com todas as letras minúsculas de acordo com o posicionamento da própria bell hooks (2014): “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”.

Estado até as contradições de classes.” (IANNI, 1985, p.12). De acordo com a perspectiva de Karl Marx (1867), o trabalho consiste em uma ação/produção inherentemente humana de transformação e significação da própria vida. Compartilhamos o abrangente entendimento de trabalho para a vida humana de Marx e afastamos a perspectiva que limita o reconhecimento de trabalho enquanto ocupação profissional com a contrapartida remuneratória no sistema capitalista. Assim, entendemos que a condição humana está atrelada às condições materiais de sua produção, pois trabalhar é uma constante superação dos determinismos naturais por meio da organização social e domínio corporal. Contudo, a análise social deste autor clássico das ciências sociais não abarca as questões de gênero no trabalho, pois focaliza categorias sociais universais, sem atentar para as especificidades das identidades de sexo/gênero.

Nesta pesquisa, assentamo-nos na concepção teórica de estudiosas da vertente francesa das relações sociais de sexo, de base marxista, centradas na divisão sexual do trabalho que observam a necessidade de considerar que o trabalho não se configura de igual maneira para mulheres e homens. As relações sociais de sexo hierarquizam as relações de poder entre mulheres e homens que transcendem para o campo do trabalho, seja em suas configurações materiais ou simbólicas. “A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos”. (HIRATA; KERGOAT, 2007. p. 599).

Destaca-se assim, uma importante premissa para a análise do campo laboral: o trabalho é sexuado. (SOUZA-LOBO, 1991). O entendimento da sexualização do trabalho é, pois, fundamental para a compreensão das relações sociais no universo laboral.

Não há como falar em um trabalhador universal; ser mulher-trabalhadora é substancialmente diferente de ser homem-trabalhador. Na medida em que as diferenças sexuais são utilizadas como mecanismos de intensificação da exploração do trabalho, para fortalecer um projeto emancipador não só das mulheres, mas do conjunto da classe trabalhadora, é preciso dar visibilidade à desigualdades sexuais do trabalho. (TOMAZINI⁶, 2003, p. 79).

Contudo, também não é possível generalizar o conceito de mulher-trabalhadora. O fato é que grupos de mulheres em condição de fragilidade social, especialmente negras, muito antes do massivo ingresso da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho no século XX, executavam atividades que caracterizam o trabalho laboral, seja na condição de

⁶ O nome da autora foi alterado após o divórcio e subsequente retomada do primitivo nome de registro civil Maria Lúcia Vannuchi, que é a orientadora desta pesquisa de mestrado.

escravidão ou modalidades precárias de contratos de serviços remunerados praticados antes da instauração do sistema capitalista.

Proporcionalmente, as mulheres negras sempre trabalharam mais fora da casa do que suas irmãs brancas. O enorme espaço que o trabalho ocupa hoje na vida das mulheres negras reproduz um padrão estabelecido durante os primeiros anos da escravidão. Como escravas, essas mulheres tinham todos os outros aspectos de sua existência ofuscados pelo trabalho compulsório. Aparentemente, portanto, o ponto de partida de qualquer exploração da vida das mulheres negras na escravidão seria uma avaliação de seu papel como trabalhadoras. (DAVIS, 2016, p. 17).

A constatação da exploração diferenciada de mulheres em razão das categorias de raça e classe evidencia diferentes estruturas imbricadas de exploração que com maior ou menor encargo impactam no processo de socialização destas. Nesse aspecto, ainda que uma pesquisa social não abarque todas as facetas do trabalho e do campo laboral, a condução da análise sociológica demanda cautela e considerações específicas a fim de evitar generalizações e negligências. “A atividade concreta de trabalho [...] exige para ser apreendida, uma análise imbricacional: [...] supõe interações constantes. A trajetória social, a cor da pele, a etnia, a idade, só podem agir sobre essas interações”. (KERGOAT, 2016, p.19).

O olhar abrangente e atento para a diversidade de trabalhadoras constata a frequente presença das mulheres atuando em vários campos laborais, em diversos contextos e momentos da história das sociedades. É constatado também que, as relações desiguais de poder entre os sexos no campo do trabalho são uma constante ao longo do processo civilizatório da humanidade.

Esta relação social [a divisão sexual do trabalho] tem, além disso, características singulares: ela se encontra, já vimos, em todas as sociedades conhecidas, e mais, ela é estruturante para o conjunto do campo social e transversal à totalidade deste campo – o que não é o caso do conjunto das relações sociais. Podemos então considerá-la como um paradigma das relações de dominação. (KERGOAT, 2009, p. 2).

Nas sociedades ocidentais capitalistas a divisão sexual do trabalho subordina-se à lógica de condicionamento das mulheres ao trabalho na esfera da vida privada priorizando as funções do universo doméstico-familiar. Em contrapartida, os homens são encaminhados para a esfera da vida pública privilegiando a construção de uma carreira profissional. (KERGOAT, 2010). A constatação do direcionamento de mulheres e homens para o trabalho característico de diferentes esferas da vida social assinala que a partir da categoria do gênero indivíduos são identificados em função de seu sexo biológico, educados para um padrão comportamental correspondente à uma identidade polarizada de

gênero e representados em diferentes espaços sociais.

A lógica de acumulação flexível do capital, que ocorre no bojo da globalização consolidada na segunda metade do século XX, interferiu na estrutura familiar patriarcal ampliando o campo de atuação em massa das mulheres para além dos limites do lar. Entretanto, a permanência da divisão sexual do trabalho indica que os estereótipos de gênero acompanharam o ingresso das mulheres na esfera profissional preservando a estrutura de dominação masculina: “[...] apesar dos avanços femininos no mercado de trabalho e das conquistas profissionais da mulher, o sexismo do trabalho, sob novas e múltiplas modalidades, segue existindo.” (TOMAZINI, 2003, p.78).

Além da concentração de trabalhadoras em profissões específicas e socialmente desvalorizadas - princípio da separação - verificamos a depreciação do trabalho destas quando atuam em funções usualmente desempenhadas por homens - princípio da hierarquização. A pesquisa de Maria Rosa Lombardi (2006) observa que o rompimento com alguns estereótipos de gênero viabilizou a atuação das mulheres na área da engenharia, contudo a divisão sexual do trabalho prevalece no setor interferindo na carreira das engenheiras com práticas como: menor remuneração, maior dificuldade para ascensão, necessidade de provar a todo momento sua capacidade, direcionamento para cargos administrativos, etc.

Quer dizer, alguns estereótipos de gênero que dificultam o ingresso delas em certas áreas de conhecimento e de trabalho, em algumas atividades e atribuições, foram questionados socialmente e perderam parte do poder de intimidação nesse período de tempo. Nesse processo, contudo, a divisão sexual do trabalho se reproduziu dentro dessas mesmas áreas, dela decorrendo a atribuição de trabalhos diferentes, de diferente valor, a engenheiros e engenheiras. (LOMBARDI, 2006, p. 174).

Os estereótipos de gênero cumprem um importante papel nos processos de segregação e hierarquização do trabalho entre mulheres e homens. A palavra estereótipo origina-se do grego pela junção dos vocábulos *stereos* (sólido) e *typos* (impressão), ou seja, impressão sólida, sendo utilizada para tratar de generalizações de comportamentos ou características. Em concordância com a psicologia social compreendemos que os estereótipos resultam de padrões disseminados socialmente com o intuito de garantir a recorrência de determinadas práticas ou representações. Sendo assim, a reprodução de estereótipos influencia diretamente na constituição da identidade social dos indivíduos, conforme pondera Marcos Emanoel Pereira (2002):

[...] os estereótipos surgem em diferentes tipos de contextos, cumprindo uma série de funções relacionadas às características particulares de sua emergência,

tais como responder aos fatores ambientais, como situações de conflitos grupais e nas diferenças no poder e nos papéis sociais, justificar o *status quo* e, por fim, atender às necessidades da identidade social. (PEREIRA, 2002, p. 50).

A valorização social das diferentes esferas laborais constitui-se em correspondência com relações sociais de sexo desiguais. Desta maneira, com a caracterização das atividades relacionadas à vida privada como femininas, o trabalho doméstico-familiar é sistematicamente desvalorizado, não raro, perdendo o *status* social de trabalho. Nesse sentido, a identidade social prioritária das mulheres molda-se a partir de estereótipos de gênero que representam a existência do sujeito feminino condicionada à realidade material do lar. Estes estereótipos também reforçam a distinção e dominação entre os sexos permeando o universo simbólico feminino com um conjunto de qualidades que dificultam a emancipação das mulheres como docilidade, fragilidade e incapacidade.

Se o ambiente privado, por exemplo o espaço doméstico, foi historicamente remetido às mulheres e também desvalorizado perante o espaço público, nota-se que a cultura traz uma tradição que impõe ao elemento feminino a subordinação, a inferioridade. Essa inferioridade é construída no processo de socialização como estereótipos. Elas são frágeis, emotivas e irrationais, características concebidas como inerentes às mulheres e que garantem uma identificação rígida às diferenças entre homens e mulheres. (CHIES, 2010, p.511).

Na estrutura social de dominação entre os sexos, os estereótipos de gênero reproduzem a lógica de subordinação feminina. A análise da hierarquia de gênero de Connell (1987) aponta para a existência de padrões de feminilidades e masculinidades, sendo a masculinidade hegemônica a expressão de dominação de todas as outras expressões de gênero. A existência de uma masculinidade hegemônica não significa que todos os homens vivam de acordo com todos os preceitos da identidade social masculina hegemônica, porém garante uma série de benefícios e vantagens aos sujeitos pertencentes a esse grupo.

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens. (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245).

A masculinidade hegemônica marca a cultura das sociedades com a hierarquização de identidades generificadas. Desta maneira, os discursos pautados no binarismo sexo/gênero atendem aos interesses de uma organização social androcêntrica que se beneficia de princípios sexistas. O androcentrismo e sexism garantem a supremacia da

masculinidade hegemônica instaurando a lógica patriarcal nas sociedades ocidentais.

Os estereótipos de gênero são produções socioculturais substanciais para a constituição de identidades sociais femininas e masculinas. Apesar de apresentarem uma configuração dinâmica e diversa nas sociedades, de maneira geral, estes estereótipos fundamentam-se na polarização dos sexos biológicos e disseminam parâmetros para a formação da identidade social de mulheres e homens.

Simone Beauvoir eternizou-se como uma referência dos estudos feministas com a máxima: “*ninguém nasce mulher, torna-se mulher.*” (BEAUVOIR, 1980). Sua análise da construção social do sujeito feminino ressalta o condicionamento da mulher à esfera da vida privada, à maternidade, ao matrimônio e denuncia que as mulheres são reféns de um mito de submissão: o Eterno Feminino, um regulador sócio moral de opressão que desvaloriza sistematicamente o segundo sexo⁷. Desta maneira, Beauvoir ressalta que a polarização dos sexos garante a perpetuação da submissão do sujeito feminino.

O sexismo e a dominação masculina hierarquizam as identidades generificadas na cultura das sociedades ocidentais. A lógica do patriarcado instituiu estereótipos de gênero que atendem a um princípio machista de organização social. O machismo estrutural das sociedades capitalistas garante e legitima o poder do sujeito masculino em todos os níveis de relações sociais. Referindo-se à concepção de Connell (1987) acerca da masculinidade e feminilidade hegemônica, Giddens observa que:

[...] Nas sociedades capitalistas ocidentais, as relações de gênero continuam a ser definidas pelo poder patriarcal. Do nível individual ao nível institucional, afirma, os diversos tipos de masculinidade e feminilidade organizam-se à volta de uma premissa central: o poder dos homens sobre as mulheres”. (GIDDENS, 2004, p. 121).

A produção intelectual feminista trouxe para o centro do debate a assimetria no universo do campo laboral em função do gênero. No Brasil, Elizabeth Souza Lobo (1991) foi pioneira ao afirmar que “a classe operária tem dois sexos” verificando as divergências entre as condições de trabalho das operárias e operários. A análise do campo laboral por meio do prisma da divisão sexual do trabalho evidencia que as mulheres enfrentam maiores obstáculos e injustiças em seu percurso profissional.

Desta forma, os estudos das relações sociais de sexo constatam que os princípios da

⁷ Em “O segundo sexo” (1970) a autora desenvolve uma análise histórico-social denunciando que por meio da polarização dos sexos biológicos as mulheres são sistematicamente definidas enquanto sexo complementar, ou seja, como o segundo sexo.

separação e hierarquização entre os sexos marcam a carreira profissional das mulheres. A verificação da desvalorização sistemática da mão de obra feminina indica que a lógica de dominação masculina encontra-se instaurada no campo laboral.

Consideradas as principais responsáveis pela manutenção do lar, as mulheres trabalhadoras enfrentam uma série de dificuldades adicionais na conciliação das esferas pública e privada quando adentram no mercado de trabalho. A constituição da identidade social feminina priorizando a vida privada reforça os estereótipos de gênero segundo à lógica machista de depreciação das mulheres.

Essas limitações relativas à mulher no trabalho fortalecem a imagem dessas trabalhadoras como problemáticas, pouco adequadas ou diferentes do modelo de trabalhador (modelo masculino) que pode se dedicar integralmente ao trabalho porque tem maior disponibilidade de tempo, sendo que alguém, uma mulher (esposa, companheira, mãe, irmã, filha), cuida dele. As limitações atribuídas às mulheres no trabalho são traduzidas como parte de uma “natureza feminina” menos apta ao trabalho remunerado ou com a necessidade de privilegiar o homem no mercado de trabalho, mas essas são justificativas e artimanhas da organização de papéis de gênero construída de maneira discriminatória. (CHIES, 2010, p.515).

Deste modo, verificamos a dupla exploração e dominação das mulheres nas sociedades capitalistas ocidentais. Primeiramente, elas encontram-se subalternizadas na estrutura familiar patriarcal, aprisionadas à esfera da vida privada pela divisão sexual do trabalho. Posteriormente, a identidade social prioritária feminina transcende para a vida pública potencializando a exploração das trabalhadoras no meio profissional e justificando a prática de salários menores.

O contexto escolar possibilita a observação da reprodução dos estereótipos de gênero em uma estrutura hierarquizada de atividades. A pesquisa de Bañuelos et. al (2006) desenvolve a discussão acerca da cultura organizacional que permeia a atuação das gestoras e interfere na ascensão das mulheres aos cargos de direção no contexto europeu salientando que a herança patriarcal e a reprodução dos estereótipos de gênero afetam tanto o trabalho das mulheres na gestão, como as políticas de eleições para a direção dos centros educativos. As questões de gênero apresentam-se nos aspectos micro e macro das relações sociais incidindo sobre o trabalho educacional e trazendo para esse espaço da gestão elementos culturais que transcendem o espaço físico das instituições de ensino.

La cultura organizacional se construye, en gran parte, a partir de los estereotipos de género, puesto que no sólo influyen en los comportamientos personales, sino también en las normas y valores que se comparten dentro de la propia organización educativa, afectando, entre otros aspectos, a las políticas de elección de cargos y a las redes informales existentes dentro de los centros

educativos⁸. (BAÑUELOS, 2006, p. 163).

Nesta pesquisa tratamos especificamente do trabalho de mulheres na gestão escolar brasileira. Essas trabalhadoras encontram-se em uma posição altamente representativa na organização institucional das escolas, um dos diversos espaços laborais cuja análise é importante e contribui para a compreensão das questões de gênero no trabalho em sociedades capitalistas ocidentais.

Capítulo 2 – Descrições metodológicas e elementos da pesquisa de campo

A literatura dos estudos de gênero e das relações sociais de sexo orientaram a pesquisa bibliográfica e documental, a observação das hipóteses, a sustentação dos objetivos e a elaboração do roteiro das entrevistas realizadas na cidade de Uberlândia (MG).

A análise e interpretação das falas das diretoras e dos questionários socioeconômicos apoiou-se em Bardin (2010), que para proceder ao tratamento da informação da análise de conteúdo elenca grelhas categoriais de acordo com a natureza do material investigado. Para trabalhar com dados e informações de cunho quantitativo relacionam-se categorias fixas em uma única grelha de análise. Já os procedimentos para a análise de conteúdo de cunho qualitativo, como entrevistas, orienta-se por duas etapas de tratamento da informação: leitura sistematizada individual orientada por categorias iniciais da grelha vertical, leitura sistematizada comparativa das categorias e unidades em grelhas horizontais.

2.1 – Entrevistas com as diretoras de Uberlândia (MG)

Neste item apresento o desenvolvimento da pesquisa de campo explicitando a preparação, execução e tratamento das entrevistas. Neste momento do texto a voz autoral coloca-se na primeira pessoa do singular por se tratar principalmente do meu relato pessoal acerca do desenvolvimento desta etapa de investigação.

Para iniciar a pesquisa de campo busquei, a princípio, autorização da administração

⁸ A cultura organizacional se constrói, em grande parte, a partir dos estereótipos de gênero, sendo que não influenciam apenas os comportamentos pessoais, como também as normas e valores que se compartilham dentro da própria organização educativa, afetando, entre outros aspectos, as políticas de eleição de cargos e as redes informais que existem dentro dos centros educacionais. Tradução livre da autora.

municipal. Desta forma, procurei meios de contato com a Secretaria de Educação da cidade. No primeiro contato por via telefônica, as assistentes de administração da referida secretaria informaram os procedimentos protocolares para apreciação e avaliação do projeto de pesquisa pela Secretaria Municipal de Educação, da gestão municipal de 2012-2016. Atendidos tais procedimentos, em 22 de setembro de 2016 foi emitida uma declaração de ciência e concordância com a realização do projeto de pesquisa: “Identidade profissional das diretoras escolares: trabalho e gênero em Uberlândia”, disponível no ANEXO IV.

Por oportuno, ressalto que durante a escrita da dissertação o título da pesquisa foi alterado para “Um perfil profissional de diretoras escolares: trabalho, gênero e educação em escolas do ensino fundamental de Uberlândia”, divergindo do título “Identidade profissional das diretoras escolares: trabalho e gênero em Uberlândia”, que consta nos Apêndices III e VI. A decisão pela modificação do título não interfere em suas hipóteses, seus objetivos ou no problema inicial da pesquisa. A alteração corresponde a uma adaptação que melhor representa o recorte e a especificidade da proposta de investigação.

A partir de outubro de 2016 iniciei contatos telefônicos com as escolas dirigidas por mulheres nas quatro regiões relacionadas pela prefeitura. Nem sempre esse primeiro contato obteve êxito, pois algumas gestoras não se encontravam nas unidades de ensino ou não tinham disponibilidade para atender a primeira ligação. Os contatos bem sucedidos resultaram no convite para a participação das diretoras nas entrevistas, sendo estas devidamente informadas acerca da concordância da secretaria municipal de educação e da natureza acadêmica da pesquisa. O cuidado quanto à elucidação acerca da pesquisa desde o primeiro momento, assim como a prévia ciência da secretaria municipal de educação, fizeram-se necessários para garantir a condução ética da investigação empírica e tranquilizar as participantes quanto a possíveis implicações políticas.

Foram marcadas data e horário com as diretoras que aceitaram participar da pesquisa para um encontro nas escolas. Desta forma, realizei as oito entrevistas ao longo dos meses de outubro, novembro e dezembro de 2016. A iminência de uma nova configuração política em função das eleições municipais, onde novos representantes populares seriam eleitos para o poder executivo, limitou o desenvolvimento a etapa de coleta de dados ao último trimestre do ano letivo de 2016. A possibilidade da mudança de representantes políticos de Uberlândia eventualmente promoveria a troca das(os) diretoras(res) escolares exigindo a revisão da análise local da gestão escolar e invalidaria a declaração de ciência e concordância com a pesquisa da Secretaria de Educação Municipal.

Esta precaução mostrou-se apropriada, visto que, a eleição de um novo prefeito desencadeou mudanças na gestão das escolas municipais em 2017 e três diretoras que contribuíram com esta pesquisa foram destituídas de seus cargos.

A coleta de dados compreendeu dois encontros presenciais em cada uma das escolas, localizadas em diferentes regiões da cidade e também contatos por telefone e correio eletrônico com as oito diretoras entre as visitas. A realização das oito entrevistas estendeu-se até 20 de dezembro de 2016, data correspondente ao término do ano letivo.

No primeiro encontro com as diretoras após o agendamento prévio via contato telefônico, foi datado e assinado pela entrevistada o termo de compromisso livre e esclarecido, em duas vias; uma delas lhes foi entregue, e a outra, por mim arquivada. O modelo do termo apresenta-se no Apêndice III. Além do termo de consentimento livre e esclarecido as diretoras também receberam uma cópia da declaração de consentimento emitida pela Secretaria de Educação Municipal em setembro de 2016. Após o preenchimento da documentação iniciei a gravação de áudio das entrevistas com o auxílio do roteiro de questões previamente elaborado focalizando o aspecto profissional da carreira das gestoras e evitando conclusões precipitadas ou jargões que reforçassem os mesmos estereótipos de gênero investigados pela pesquisa. A cautela na coleta de dados proporcionou informações mais completas e seguras para a interpretação dos relatos das diretoras municipais. “A pesquisa é desenvolvida mediante concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos.” (GIL, 2002, p.19). Assim, as entrevistas resultaram em reflexões sobre o percurso profissional, funções e concepção da gestão escolar, relações interpessoais e posicionamentos sobre questões de gênero e sexualidade.

A inferência da análise de conteúdo das entrevistas viabilizou a observação de conflitos entre as esferas da vida privada e pública por meio da anunciação de estereótipos de gênero que se materializam no dia-a-dia das administradoras escolares e preservam a divisão sexual do trabalho.

O questionário socioeconômico, disponível no apêndice II, também previa a assinatura e datação das participantes e foi entregue ao final da entrevista visando evitar a explicitação das hipóteses. Desta forma, a fala das diretoras se apresentam com maior espontaneidade e por consequência, representam considerações mais genuínas sobre os temas trabalho, gênero e educação.

A autodeclaração de cor/raça/etnia relacionada no questionário possibilita a apreensão da questão racial na configuração do teto de vidro para a carreira das diretoras

em nível local, apesar dessa questão enquanto possível obstáculo para ascensão à gestão escolar não configurar o foco da pesquisa.

A relação entre a renda pessoal e familiar com o estado civil e quantidade de filhos viabiliza a verificação da relevância em termos econômicos da atuação profissional das diretoras para a dinâmica familiar. O parâmetro utilizado para a elaboração das questões que sondam a renda das gestoras correspondem ao modelo de questionário censitário aplicado pelo INEP no ENADE, disponível na página institucional vinculada ao Ministério da Educação no sítio virtual: <http://inep.gov.br/questionario-do-estudante>. As faixas remuneratórias do referido questionário institucional viabilizam a atualização dos valores por serem calculadas a partir do salário mínimo e por esta razão foram utilizadas como matriz dos questionários que aplicamos em nível local.

Assim, as categorias de gênero, classe e raça foram analisadas a partir da reflexão das entrevistadas sobre suas práticas e realidade social, e do conjunto de informações que configuram o perfil profissional destas diretoras. “[...] é indispensável pensar os processo de produzem categorias de gênero, classe e raça em termos de relações sociais em vez de partir do trinômio “gênero, classe e raça”. (KERGOAT, 2016, p. 21).

No encerramento da primeira visita, anotei o e-mail de cada diretora para encaminhar a transcrição da gravação que seria submetida ao reconhecimento e autorização das entrevistadas. Com tal dinâmica busquei garantir a liberdade de interrupção da participação na pesquisa ou alteração de trechos discursivos considerados inconvenientes pelas diretoras.

Apenas as participantes identificadas como LESTE1 e OESTE2 solicitaram alterações nas transcrições das entrevistas. As modificações realizadas pela diretora LESTE1 corresponderam à adição de informações quanto às atribuições do cargo e competências necessárias, incluindo referências regimentais como o Decreto 12.780 de 15 de abril de 2011⁹. A entrevistada OESTE2 retirou algumas passagens que tratavam da esfera privada de sua vida. A baixa solicitação de alterações nessa etapa foi uma surpresa, pois era esperado que a leitura das transcrições pelas entrevistadas gerasse estranhamentos e censura de alguns trechos, especialmente quando as diretoras explicitaram opiniões sobre as questões de gênero e sexualidade. Contudo, as poucas alterações solicitadas pelas participantes não se referiram às passagens em que os temas de gênero e sexualidade

⁹ Dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação.

abordados no II bloco das entrevistas.

Após a aprovação da transcrição pelas respectivas entrevistadas retomei o contato via telefone para agendar a segunda visita. Essa fase representou um dos momentos mais complicados da pesquisa, pois a maior parte das diretoras parecia não acessar os e-mails habitualmente. Algumas participantes relataram-me que apesar de terem recebido as transcrições, demoraram para responder em função da indisponibilidade de tempo para a leitura. Desta forma, apesar do envio da primeira transcrição no prazo máximo de duas semanas após a gravação, contatos telefônicos foram necessários para alertar sobre o encaminhamento do e-mail e lembrá-las da necessidade da leitura para agendarmos o segundo encontro.

Algumas transcrições resultaram em textos extensos em função da disponibilidade e vontade das diretoras em oferecer um relato completo sobre suas histórias e trabalho. A duração média dos áudios gravita em torno de sessenta minutos, observações da dinâmica das entrevistas e descrição das visitas encontram-se no Apêndice V e o cronograma de contatos telefônicos e eletrônicos no Apêndice VI.

As visitas finais foram marcadas conforme o agendamento da revisão das transcrições pelas diretoras. Na segunda visita as entrevistadas receberam uma cópia da transcrição que deveria ser assinada e datada. Também foram providenciadas duas vias do “Termo de Reconhecimento e Autorização de Transcrição livre e esclarecido”, disponibilizado no Apêndice IV. Desta forma, todas as transcrições das entrevistas foram avaliadas previamente pelas participantes, assinadas e datadas assim como os documentos providenciados para garantir o consentimento das diretoras quanto à gravação, reprodução e utilização das falas.

O modelo dos documentos apresentados nos apêndices não contém as assinaturas visando garantir o anonimato das diretoras. Tanto a transcrição, quanto o termo de reconhecimento e autorização explicitaram a forma como as diretoras seriam relacionadas na pesquisa, correspondendo à região em que as escolas se encontram e o número 1 ou 2 de acordo com a ordem das entrevistas. Sendo assim, garantimos o anonimato das oito participantes que foram relacionadas para a análise de conteúdo com os respectivos nomes: SUL 1, SUL 2, NORTE 1, NORTE 2, LESTE 1, LESTE 2, OESTE 1, OESTE 2. A listagem das etapas da pesquisa de campo entre setembro a dezembro de 2016 encontra-se relacionado no Apêndice VII.

2.2 – Tratamento da informação: Análise de conteúdo

Para o tratamento das informações da pesquisa de campo desenvolvemos uma grelha de análise dos questionários socioeconômicos, oito grelhas verticais de análise individual das entrevistas e doze grelhas horizontais de análise das categorias e unidades destacadas nas grelhas verticais.

A grelha 1 relacionada a seguir apresenta um panorama geral acerca do perfil profissional das diretoras.

Grelha 1 – Tabulação das respostas dos questionários socioeconômicos

CATEGORIA /DIRETORA	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
1. Idade	54	48	37	47	41	44	50	40
2. Sexo	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino
3. Gênero	Mulher	Mulher	Mulher	Mulher	Feminino	Mulher	Feminino	Feminino
4. Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Não quis responder	Heterossexual
5. Cor/raça/etnia	Parda	Parda	Branca	Branca	Branca	Parda e indígena	Branca	Parda
6. Estado civil	Casada	Casada	Casada	Separada	Casada	Solteira	Casada	Casada
7. Filhos	Sim, um filho e uma filha	Sim, filho	Sim, três filhos	Sim, filho	Sim, filho	Sim, filho	Sim, filha e filho	Não
8. Religião	Católica e espírita	Católica	Espírita	Católica e espírita	Católica	Evangélica	Evangélica	Católica
9. Formação	Pedagogia	Pedagogia	Letras. Mestrado em Estudos Literários em andamento.	Pedagogia	Direito e pedagogia	Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia	Matemática. Especialização em Educação Especial; Inspeção e Supervisão Escolar	Pedagogia Mestrado em andamento.
10. Renda pessoal em s.m. ¹⁰	6 – 9	9 – 12	6 – 9	3 – 6	3 – 6	6 – 9	3 - 6	3 - 6
11. Renda familiar em s.m.	9 – 12	9 – 12	9 - 12	3 – 6	6 – 9	6 – 9 (com pensão)	9 - 12	9 - 12

¹⁰ Salários mínimos atualizados para 2016 seguindo a tabela do imposto de renda. Valor do s.m. em 2016: R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais). Disponível em: <https://www.tabeladeirrf.com.br/tabela-do-salario-minimo.html>. Acesso em: mai. 2017.

As transcrições autorizadas pelas diretoras constituíram o material de natureza qualitativa da análise do conteúdo das entrevistas sistematizado a princípio na forma de grelha de análise vertical e estruturado em 14 categorias iniciais abrangidas pelo roteiro das entrevistas. “[...] a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa [...]. (BARDIN, 2010, p.116).

Assim, na primeira fase de tratamento da informação das entrevistas produzimos uma grelha de análise de conteúdo para cada participante, resultando nas oito grelhas verticais a seguir:

LESTE01	Grelha de análise vertical
1. Área de formação	Curso de magistério e graduação em matemática. Posteriormente cursou especializações na área da educação.
2. Percurso profissional	Trinta e seis anos de carreira docente. Início da docência com quatorze anos na rede particular de educação infantil. Atuou na rede estadual e municipal de ensino fundamental como professora alfabetizadora e professora de matemática. Exerce a função de diretora desde 2012 e anteriormente atuou na vice direção por dois anos, 2010-2012. Trabalhou como bancária por oito anos concomitantemente ao início da carreira docente.
3. Lotação do cargo docente	Na mesma escola que exerce a gestão.
4. Perspectivas profissionais	Aguardava a publicação da aposentadoria como docente no diário oficial do município. Caso seja possível pretende continuar como diretora.
5. Atribuições e competências	Ressalta as atribuições burocráticas do cargo, menção ao Decreto 12.780/2011 (após editar a transcrição) e ao PPP ¹¹ . Atenta sobre as exigências legais para ser designada para a direção como ser professora efetiva da rede municipal de ensino. Ressalta que a gestão exige habilidade e desenvoltura com as relações interpessoais.
6. Divisão sexual do trabalho	Compara as atividades administrativas da gestão escolar à economia doméstica. Fala sobre preconceito que alguns homens da comunidade têm quanto a capacidade da mulher em cargos de administração e chefia. Menciona a contribuição do esposo para a articulação entre as esferas pública e privada.
7. Maiores desafios	Relações interpessoais, destaque para a relação com a comunidade (relato de ameaça).
8. Apoio/suporte	Estudos acadêmicos adquiridos com cursos de formação complementar. Setores diversos da administração municipal que se relacionam com a escola (secretaria de educação, CEMEPE, conselho tutelar). Patrulha escolar.
9. Representação do cargo	Reconhece a gestão como ascensão na carreira. Acredita que a mulher na gestão tem mais desafios para impor respeito. Considera a gestão como uma oportunidade não planejada, porém lançou uma “chapa” submetida a consulta pública da comunidade escolar para a escolha da direção. Acredita que a característica administrativa da direção proporciona o conhecimento da escola como um todo. Avalia-se como uma diretora aberta que atua como mediadora de problemas e considera sua gestão democrática. Ressalta que a mulher tem a vantagem de um olhar mais amplo para exercer a administração da escola.

¹¹ Projeto Político Pedagógico.

10. Participação em de atividades de natureza política	Não é sindicalizada e acredita que o sindicato é omissa frente às necessidades das (os) trabalhadores da educação. Considera a gestão escolar uma atividade política para lidar com a comunidade e afasta a perspectiva da política partidária.
11. Relações Interpessoais no ambiente de trabalho	Avalia como bom o relacionamento entre o corpo docente. Destaca ações de confraternização entre os profissionais da escola visando estabelecer vínculos afetivos, com momento de refeição conjunta e palestra com uma psicóloga. Relata que alguns problemas de relacionamento entre os professores e estudantes da instituição se devem a sobrecarga de trabalho que está deixando os profissionais doentes e impacientes. Considera a escola como tranquila e as relações entre os alunos normais, mas reconhece algumas situações particulares de atritos entre os discentes como “relações conflituosas normais”. Identifica a interferência e influência das redes sociais como origem de desavenças que culminam na escola. A escola desenvolve um projeto de prevenção e combate ao bullying.
12. Articulação com as atividades doméstico-familiares	“Dificuldade tremenda”. Relata que passa grandes períodos na escola, em alguns casos para atender a comunidade permanece na instituição além do horário que o cargo determina (oito horas diárias). As exigências da gestão ocasionam a diminuição do tempo para o convívio familiar. Destaca que é preciso organizar a escola para que a diretora deixe de ser indispensável e possa articular o trabalho com a vida pessoal.
13. Representação das identidades sexual e de gênero	Perspectiva binária de gênero pautada em questões espirituais, afirma que “homem é homem e mulher é mulher”. Pontua que convive, aceita e respeita uma professora transexual e outros professores homossexuais que fazem parte do corpo docente, porém identifica que os conflitos vivenciados por esses profissionais em função da sexualidade fora dos padrões normativos binários e heterossexuais como causadores de “infelicidade”. Considera banheiros sem distinção sexo/gênero como algo complicado da “modernidade”, porém caso seja estabelecido legalmente seguirá as orientações.
14. Ações frente à diversidade de gênero e sexualidade dos alunos	Identifica crianças com “traços homossexuais” e afirma que existe respeito. Relata um “problema sério” com um aluno que apresentava “traços afeminados” e que a escola fez um trabalho específico com a turma para que a criança não fosse discriminada. Direciona ações da instituição no sentido do respeito mútuo, porém não especificamente tratando da diversidade sexual e de gênero.

LESTE 02	Grelha de análise vertical
1. Área de formação	Curso de magistério e graduação em geografia. Especialista em psicopedagogia e informática aplicada a educação. Mestrado em Educação em andamento.
2. Percurso profissional	Atuou como professora do Ensino Fundamental por quatorze anos. Atuou na vice direção por seis meses em 2007 e assumiu a direção em 2008. Professora regente em salas de alfabetização e aula especializadas nos laboratórios de informática. Total de vinte e dois anos de carreira docente.
3. Locação do cargo docente	Dois cargos como docente na escola que dirige. Está lotada na escola que assumiu a direção desde 1995.
4. Perspectivas profissionais	Pretende permanecer na gestão atendendo a aclamação da comunidade, caso a próxima administração municipal permita. Indica apreensão quanto ao futuro profissional, pois deseja fazer doutorado e seria complicado conciliar a gestão, estudos acadêmicos e vida pessoal.
5. Atribuições e competências	Cumprimento dos parâmetros legais da escola. Gestão dos recursos humanos. Zelar pela preservação e manutenção da estrutura predial (escrita e envio de memorandos, ofícios). Relacionamento e atendimento de diversas obrigações administrativas vinculadas a outras instâncias e órgãos reguladores. Acompanhamento e intervenção quanto necessário a questões referentes à “organização funcional” (relações interpessoais dentro da escola). Atendimento e apoio as solicitações e necessidades da comunidade. Intervir e direcionar os aspectos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem da escola. Acompanhamento e

	atividades administrativas referentes as avaliações externas. Reposição do material didático-pedagógico para as/os docentes. Verificação do inventário da instituição. Acompanhamento das despesas mensais que garantem o funcionamento da instituição (contas de energia, saneamento, cota de xerox). Responder junto a empresa de segurança sobre o monitoramento da escola (câmeras e alarmes). Formação e estudos constantes indicados como “aperfeiçoamento e capacitação”. Trabalhar em equipe, contando com o conselho escolar.
6. Divisão sexual do trabalho	Acredita que a gestão apresenta os mesmos desafios independente do gênero. Defende que dependendo da prática da pessoa que está na gestão a direção será mais ou menos difícil.
7. Maiores desafios	Atendimento das demandas da escola pela administração municipal. Indica o acúmulo de funções característica da divisão sexual do trabalho como um desafio, que exige o sacrifício do tempo, sono (em alguns dias dorme de duas à três horas), maternidade, etc.
8. Apoio/suporte	A equipe de profissionais da escola. Quanto a vida pessoal cita o apoio do marido.
9. Representação cargo	Não assume como planejamento, porém reconhece que gosta de atuar como diretora. Defende e acredita nos princípios da gestão democrática. Exalta a coletividade do trabalho na escola. Não considera a gestão como ascensão, mas sim como aperfeiçoamento profissional em função da “ampla” atuação. Acredita que a experiência como diretora proporcionou “facilidade” para ingressar no mestrado. Define-se como “multiplicadora de informações”. Afirma que a experiência como diretora proporcionou “conhecimento, disciplina, compromisso e responsabilidade”. Acredita que a sua atuação profissional faz parte da sua identidade pessoal e pertencimento a comunidade: “porque eu nasci nesse bairro, eu sou da comunidade”.
10. Participação em atividades de natureza política	Considera-se sindicalizada em função da contribuição anual compulsória. Não se sente representada pelo sindicato e cita que a pessoa que está à frente da instituição responde a uma série de processos jurídicos. Compreende a natureza política da atuação como diretora escolar e a representatividade frente a comunidade. Faz referência a interferência da política partidária quanto a indicação da direção das escolas.
11. Relações Interpessoais no ambiente de trabalho	Classifica o ambiente de trabalho como tranquilo, mas reconhece algumas situações influencias por um “momento de ódio” por questões políticas que refletem na escola. Promove palestras interpessoais para lidar com o lado pessoal dos profissionais. Indica algumas situações de agressividade entre os alunos e professores principalmente no período de atendimento noturno, porém em função da pouca recorrência considera normal.
12. Articulação com as atividades doméstico-familiares	Diretora indica em várias falas que deixou a vida pessoal em segundo plano em função da vida profissional. Casou-se “na idade do idoso” e tem a preocupação quanto ao prazo biológico para tornar-se mãe. Conflito de horários para realizar as atividades domésticas e estudos. Define a atual situação de conciliação de várias esferas como uma fase e desafio. Adaptou a rotina para terceirizar algumas coisas que entende como competência doméstica: alimentação.
13. Representação das identidades sexual e de gênero	Reconhece a multiplicidade de identificação de gênero e sexualidade como uma demanda da sociedade, porém demonstra insegurança quanto a adaptação dos meios frente a essa realidade. Apresenta a perspectiva do respeito a diversidade, mas evita utilizar palavras que identifiquem essas pessoas. Não considera a escola um espaço feminizado.
14. Ações frente à diversidade de gênero e sexualidade dos alunos	Quando identifica alguma situação de atrito ou preconceito, encaminha para tratamento e acompanhamento psicológico tanto dos estudantes que estão sendo discriminados e os familiares. Experiência com o trabalho de profissionais homossexuais classificada como tranquila e respeitosa, porém faz advertência quanto a necessidade de afastamento afetivo nas relações com os estudantes.

NORTE 01	Grelha de análise vertical
1. Área de formação	Graduação em letras. Mestrado em Literatura em andamento.
2. Percurso profissional	Começou a lecionar aos 13 anos com aulas de reforço em casa, onde permaneceu até os 17 anos. Aos 18 começou a atuar formalmente como professora de literatura da rede particular, até ingressar na rede pública aos 23 anos. Iniciou a carreira docente concursada pela prefeitura em 2003. Trabalhou com a EJA até 2005, quando transferiu o cargo para a escola em que tornou-se posteriormente diretora. Lecionou “língua portuguesa” para o Ensino Fundamental regular de 2005 a 2008. Assumiu a vice direção em 2008 e a direção em 2009, sendo reconduzida à direção por consulta popular em três mandatos até a data da entrevista. Teve experiência de dois meses trabalhando como atendente em um banco durante a graduação, porém não se interessou ou identificou com a profissão.
3. Locação do cargo docente	O cargo docente está lotado na escola em que atua como gestora desde a inauguração da instituição em 2005.
4. Perspectivas profissionais	Pretende permanecer na direção se a nova administração municipal permitir. Justifica sua permanência pelo potencial de contribuição e não competência. Pensa na possibilidade de atuar no meio acadêmico superior para contribuir para a formação de professores preparados para atuar nas escolas.
5. Atribuições e competências	Criar vínculos interpessoais visando estabelecer uma convivência harmoniosa, onde o diálogo possibilita o comprometimento dos envolvidos. Atendimento da comunidade no âmbito pedagógico. Atribuições burocráticas. A “humanidade” (referência aos estudos de Leonardo Boff) é competência básica para “desarmar” as situações de atrito. A pessoa que está na gestão é o espelho da escola. Alteridade, humildade e empatia.
6. Divisão sexual do trabalho	Acredita que as mulheres têm maior habilidade para exercer a gestão, o “toque feminino” é um diferencial. Insprou-se em outra diretora para sua gestão. Apresenta uma consciência superficial acerca do feminismo e das desigualdades de gênero, indica algumas particularidades que o gênero feminino enfrenta na gestão, mas não aprofunda a fala sobre o tema. Relata que em função das atribuições profissionais, familiares e acadêmicas não tem tempo para o hobby (correção de textos). Relata no momento não tem o apoio de um profissional para fazer as atividades domésticas, indicando que acredita que estas atribuições são sua responsabilidade. Relata que há divisão do trabalho doméstico entre seus familiares, porém é ela a responsável por delegar funções para marido e filhos. Expõe que se sentiu culpada e preocupada quanto a pouca disponibilidade de tempo para participar da criação dos filhos.
7. Maiores desafios	Adaptar a estrutura física da instituição no início da gestão. Lidar com as obrigações burocráticas da gestão. Acúmulo de funções profissionais e familiares. Retorno financeiro e de recursos humanos enviados pela administração municipal.
8. Apoio/suporte	As/os profissionais da escola. Entendimento e comprometimento com o PPP da escola pelos funcionários.
9. Representação do cargo	Amplitude de funções e possibilidade de atuação. Prioriza o “eixo da convivência” em sua gestão. Não é compensativo no aspecto financeiro. Trabalhar como docente é menos oneroso, penoso, desgastante. Pondera que permanece como diretora porque acredita ser uma missão ou comprometimento com a escola. Considera que a atuar como gestora foi um planejamento de carreira em função da disposição, desejo e “sonho” de mudar a escola para melhor. A gestão oportuniza a ampliação do olhar e conhecimento da escola.
10. Participação em atividades de natureza política	Concepção negativa da política partidária. Não participa do sindicato, exceto pela contribuição compulsória anual. Não se sente representada pela política partidária ou

	sindicato.
11. Relações Interpessoais no ambiente de trabalho	Relata que as relações entre os profissionais são harmoniosas e o ambiente de união, pois em sua concepção o eixo da convivência “comandam” o trabalho. Acredita que relações afetivas são efetivas. Reconhece que enfrentam problemas de indisciplina dos alunos, porém são menores se comparados com o início de sua gestão. Acredita que a postura da gestão com os profissionais influencia na postura dos profissionais com as/os alunas /os.
12. Articulação com as atividades doméstico-familiares	Passou por dificuldades para equilibrar a vida pessoal e profissional no início da gestão. Reconhece que a mulher é mais penalizada na gestão pela dupla jornada de trabalho.
13. Representação das identidades sexual e de gênero	Indica a perspectiva do binarismo do sexo/gênero e “naturaliza” características pessoais para homens e mulheres. Acredita que a organização da instituição pela perspectiva do binarismo sexo/gênero é necessária, pois os alunos estão em formação. Acredita que as pessoas que defendem o padrão binário de sexo/gênero não estão sendo respeitadas pelas novas demandas de reconhecimento.
14. Ações frente à diversidade de gênero e sexualidade dos alunos	Apresenta o discurso do direito e respeito iguais. Relata uma situação em que uma aluna transexual frequentou a escola e era reconhecia o nome social, porém houve atritos quanto ao comportamento inapropriado segundo os padrões da instituição. Perspectiva de neutralidade da expressão das identidades de gênero dentro da escola.

NORTE 02	Grelha de análise vertical
1. Área de formação	Curso de magistério e graduação em pedagogia.
2. Percurso profissional	Começou a trabalhar com quatorze anos no comércio como atendente de loja, sendo seis anos na firma elétrica do pai e dois anos em empresa. Foi convidada algumas vezes para assumir a gestão. Iniciou a carreira docente antes de terminar a faculdade. Atuou como professora da escola, tesoureira e vice-diretora antes da direção. Está na direção há três anos e trabalha na escola há treze anos. Professora da rede municipal há vinte anos, mais cinco anos como docente da rede estadual de MG, somando vinte e cinco anos de atuação na educação.
3. Locação do cargo docente	Possui dois cargos como docente de alfabetização na escola em que atua como diretora.
4. Perspectivas profissionais	Permanecer como diretora para evitar que o cargo seja ocupado por uma pessoa que não pertence ao corpo docente da escola ou retornar para a docência na mesma escola. Após a aposentadoria descansar por um ano e depois abrir uma loja de avimentos ou tornar-se nutricionista para ajudar as pessoas que sofrem de obesidade.
5. Atribuições e competências	Acompanhar as atividades pedagógicas. Lidar com os familiares/comunidade. Gerir e administrar o quadro de funcionários. Responder oficialmente pela escola. Empatia e firmeza para liderar.
6. Divisão sexual do trabalho	Só aceitou o convite para a direção quando o filho estava maior. Acredita que a mulher é mais madura para a função da direção escolar.
7. Maiores desafios	Falta de apoio político. Problemas. Falta de recursos financeiros para melhorar a infra-estrutura da instituição e quantidade de vagas insuficiente para a demanda.
8. Apoio/suporte	Comunidade interna e externa. Espiritualidade/religião.
9. Representação do cargo	Amadurecimento profissional. Afirma que a experiência proporciona um grande aprendizado do trabalho na escola. Considera a escola sua casa e o quadro de profissionais como uma família e ressalta a perspectiva do afeto para o trabalho

	docente. Acredita que a direção não deve “expor” a escola, buscado resolver os problemas com descrição, pois a escola é o retrato da direção. Defende que o cargo de direção deve ser ocupado por um servidor da escola. Considera que a direção como resultado da solicitação da comunidade interna e externa.
10. Participação em atividades de natureza política	Não é sindicalizada e considera a política uma atividade burocrata pouco atraente e ineficiente. Perspectiva de política como atividade institucionalizada e partidária.
11. Relações Interpessoais no ambiente de trabalho	Desentendimento com a diretora quando estava na condição de vice. Procura poupar os profissionais de exposição negativa. Acredita que tem bom relacionamento interpessoal com o corpo docente. Relata dificuldades quanto a participação das famílias na vida escolar das (os) estudantes.
12. Articulação com as atividades doméstico-familiares	“Bagunça”. Dificuldade de separar a vida profissional e pessoal. Acredita que a articulação é uma questão de organização entre trabalho profissional, maternidade e outras atividades (trilha).
13. Representação das identidades sexual e de gênero	Perspectiva binária marcando o sujeito feminino “menina é diferente”. Acredita que o banheiro sem distinção de gênero é inviável. Atuou com professor homossexual que atualmente é diretor de outra escola.
14. Ações frente à diversidade de gênero e sexualidade de estudantes	Reconhece que as/os docentes e alguns estudantes identificam a diversidade sexual. Aponta que ações contra a discriminação são direcionadas para os grupos de 5º ano, que é onde se concentra o bullying.

OESTE 01	Grelha de análise vertical
1. Área de formação	Curso de magistério e graduação em direito e pedagogia. Especialização em Direito Público, Supervisão e Inspeção Escolar e Educação Especial em andamento.
2. Percurso profissional	Iniciou a carreira como professora. Trabalhou como concursada por um ano e meio na procuradoria do município como oficial administrativo e fez transposição de cargo retomando a carreira no magistério onde soma onze anos de atuação. Também teve experiências de trabalho em um escritório de contabilidade e no DMAE. Atua como diretora desde 2010 e anteriormente esteve três anos na vice direção. Se manteve como diretora por duas gestões municipais, sendo indicada pelos funcionários e conselho escolar na primeira ocasião e “escolhida” por uma consulta popular na segunda.
3. Locação do cargo docente	Na escola em que ocupa a gestão. Está há dezoito anos atuando na mesma escola.
4. Perspectivas profissionais	Retornar para a docência.
5. Atribuições e competências	Lidar com as questões financeiras frente as verbas destinadas para a escola, administração dos recursos humanos e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição. Considera que a diretora deve ter conhecimento e habilidade administrativa para a gestão de pessoas.
6. Divisão sexual do trabalho	Afirma que a mulher tem maior aceitabilidade para atuar na gestão escolar indicando o estereótipo de educadora natural: “a mulher é mais sensível”.
7. Maiores desafios	Indica um sentimento de abandono no aspecto pessoal (provavelmente familiar) para enfrentar os desafios da gestão: “cresci muito porque as vezes é muito desafio que você enfrenta sozinha, nem sempre tem uma pessoa do seu lado, então tem que acreditar”. Queixa-se do envolvimento insuficiente dos responsáveis pelos alunos que não participam ou acompanham algumas crianças.
8. Apoio/suporte	Apoio do quadro de profissionais da escola.

9. Representação do cargo	A direção trabalha para o bem comum. Não planejou tornar-se diretora e não considera uma ascensão da carreira, mas sim uma experiência que possibilita ao docente ampliar seu conhecimento sobre o todo da escola. Defende que a gestão deve ser transitória.
10. Participação em atividades de natureza política	Não participa do sindicato pois acredita que ele trabalha em prol do empregador. Acredita que como diretora é uma figura política para a comunidade. Afasta a ligação com a política partidária.
11. Relações Interpessoais no ambiente de trabalho	Não é fácil. Relata o aumento de agressão verbal entre os alunos. Na gestão do quadro de profissionais da escola trabalha para manter o “clima organizacional”.
12. Articulação com as atividades doméstico-familiares	Considera que a gestão impede o cumprimento de alguns planejamentos da vida particular. Conta com outra pessoa para os afazeres domésticos.
13. Representação das identidades sexual e de gênero	Acredita que a “diferenciação” binária de sexo/gênero é necessária para a organização da escola. Afirma que as mídias (televisão) influenciam no comportamento dos alunos. Considera que as atitudes e comportamento que fogem do padrão heteronormativo e binário de gênero desencadeiam reações de conflito com os demais, porém não reconhece como bullying os ataques que alguns estudantes sofrem em função de expressões de sexualidade ou afetividade.
14. Ações frente à diversidade de gênero e sexualidade dos alunos	Trata cada assunto ou ocasião em particular mediando conflitos quando identifica alguma situação que caracteriza uma perseguição ou ataque entre os estudantes por suas expressões de sexualidade ou afetividade. Evita pronunciar palavras como “lésbica, gay, sexo” e afirma que não se deve focar ou enfatizar essas situações. Relata uma situação de perseguição de duas estudantes em razão de demonstração de afeto dentro da instituição (mãos dadas, abraços).

OESTE 02	Grelha de análise vertical
1. Área de formação	Graduação em Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia
2. Percurso profissional	Ingressou na docência em 1987, aos quatorze anos no interior do Estado trabalhando com salas multiseriadas. Começou a trabalhar como professora da educação básica concursada da prefeitura de Uberlândia aos dezoito. Atuou na vice direção por sete anos e está como diretora há quatro.
3. Locação do cargo docente	Na mesma escola que assumiu a gestão e reside próximo a escola.
4. Perspectivas profissionais	Permanecer como gestora, caso a nova administração municipal permita. Retornar para a docência e trabalhar no AEE (atendimento educacional especializado).
5. Atribuições e competências	Distribuir e acompanhar o cumprimento de tarefas. Atentar e assegurar a manutenção da parte física da escola. Fazer cumprir as determinações de instâncias externas e legais. Habilidade e aptidão para a gestão de pessoas.
6. Divisão sexual do trabalho	Reconhece que a figura masculina tem vantagem para impor respeito e limite em alguns casos, mas acredita que os problemas no trabalho são os mesmos. Acredita que o ambiente de trabalho da escola é feminino em função da baixa representatividade quantitativa de homens.
7. Maiores desafios	Gestão de pessoas. Sobrecarga de trabalho. Demora no atendimento e retorno da Rede Municipal de Ensino em situações específicas.
8. Apoio/suporte	Inspeção escolar.
9. Representação do cargo	Não reconhece a direção como ascensão na carreira, pois rejeita a perspectiva do status. Considera a gestão como uma responsabilidade. Assumiu a direção por um

	convite e solicitação do grupo, não planejou atuar como gestora. A direção é uma oportunidade de ajudar a comunidade. Faz referência ao acréscimo de salário como não muito financeiramente representativo.
10. Participação em atividades de natureza política	Considera ser filiada ao sindicato dos professores em função da contribuição compulsiva anual dos servidores municipais, porém não atua ou participa das ações do sindicato. Reconhece a gestão escolar como uma atividade política fazendo referência à parcerias, diálogo e articulação com figuras político-partidárias “pessoas que estão ocupando cargos políticos”.
11. Relações Interpessoais no ambiente de trabalho	Acredita que as relações interpessoais na instituição são boas, porém reconhece algumas situações problema.
12. Articulação com as atividades doméstico-familiares	Considera ser “dona-de-casa” como atividade concomitante a gestão escolar. Afirma ser preciso administrar o tempo entre os afazeres pessoais e profissionais “uma loucura”.
13. Representação das identidades sexual e de gênero	Identificação de gênero na perspectiva binária com influência espiritual/religiosa: “Para mim, Deus fez o homem e a mulher”. Acredita que a sexualidade das crianças que a escola atende ainda não está complementarmente definida e por essa razão é necessário a divisão de banheiros na perspectiva de sexo/gênero binários.
14. Ações frente à diversidade de gênero e sexualidade dos alunos	Não identifica diversidade sexual ou de gênero em função da pouca idade dos estudantes. A escola desenvolve projetos de combate e prevenção ao bullying. Reconhece que identificam “práticas discriminatórias” e agem individualmente ou com a turma e família se for necessário, porém não descreve quais práticas discriminatórias seriam.

SUL 01	Grelha de análise vertical
1. Área de formação	Graduada em pedagogia.
2. Percurso profissional	Iniciou a carreira docente na rede particular sem carteira assinada, atuou formalmente como docente da rede pública de 1983 a 1993, assumiu a supervisão escolar de 1994 a 2010. Está na direção desde maio 2010 e atua no magistério há 30 anos.
3. Locação do cargo docente	Na escola em que dirige.
4. Perspectivas profissionais	Pretende permanecer como diretora porque acredita que ainda pode contribuir.
5. Atribuições e competências	A diretora deve ter ampla visão da escola. Maior destaque para a gestão de pessoas e atendimento da comunidade. Qualidades de ordem afetiva e pessoal: bom senso, vontade, amor, vontade. A gestão deve prezar pela qualidade e quantidade, “trabalhar com o ser humano te exige paciência, sabedoria e amor”.
6. Divisão sexual do trabalho	Reconhece a desigualdades de gênero no mundo do trabalho: “Porque nós mulheres, talvez eu esteja sendo muito feminista, mas a carga para nós mulheres é muito grande”. Acredita que a mulher é sobrecarregada em função das atividades profissionais e competências familiares.
7. Maiores desafios	Lidar com as atribuições da direção e demandas familiares. Impor restrições às influências e determinações de órgãos institucionais externos. Atendimento das demandas internas da instituição, principalmente recursos humanos (profissionais).
8. Apoio/suporte	Espiritualidade/religiosidade. Demais instâncias e setores da administração municipal vinculadas a escola.
9. Representação do cargo	Não considera uma ascensão porque permanece se identificando como de docente, apesar de ser concursada como supervisora pedagógica. Acredita que o convite para

	atuar na gestão é resultado do seu trabalho como professora. Não planejou atuar na gestão, porém reconhece que era uma vontade. Acredita que a função desenvolveu a habilidade de gestor da vida pessoal. A gestão exige dedicação total nos dois turnos e demanda estudos complementares fora da escola. Considera natural tornar-se professora, pois toda a família atua na área do magistério.
10. Participação em atividades de natureza política	Já fez parte do sindicato municipal e estadual, porém deixou de participar ao perceber o individualismo dentro da instituição. Considera que os sindicatos abandonaram os docentes. Percebe que a direção é um cargo político e considera a influência político partidária uma infelicidade, pois afasta o caráter pedagógico da instituição.
11. Relações interpessoais no ambiente de trabalho	Define as relações interpessoais como tranquilas e harmoniosas. Não considera a escola violenta, porque não tem “violência gritante”, porém reconhece situações de xingamentos por parte das crianças e escassas divergências entre as/os docentes e problemas de convivência com algumas mães.
12. Articulação com as atividades doméstico-familiares	Acredita que a conciliação é uma questão de organização, aborda como “confronto”. Cita os papéis de mãe e esposa.
13. Representação das identidades sexual e de gênero	Defende a perspectiva do gênero binário. Define como “hábitos diferentes” manifestações de afeto ou comportamentos que divergem da heterossexualidade ou do binarismo de gênero.
14. Ações frete à diversidade de gênero e sexualidade dos alunos	Reconhece situações que divergem do padrão binário de gênero e lembra um caso de uma criança que aparentava ser transgênero. Porém em função da pouca idade da clientela mantém o tratamento a partir do binarismo baseado no sexo de nascimento e define essa ação como “tratamos o assunto normal”. Acredita que a separação binária do gênero é importante porque as crianças ainda estão em formação. Defende que o processo educativo ofereça o mesmo respeito e educação para todos e que não se ressalte a diversidade de gênero e sexualidade. Identifica perseguições classificadas como “tratamentos diferentes” entre os meninos, com insultos como “gayzinho”. A escola desenvolve um projeto de combate ao bullying visando o respeito em todos os sentidos “se é gordo, baixo, alto, deficiente, negro, pardo, amarelo”.

SUL 02	Grelha de análise vertical
1. Área de formação	Graduação em pedagogia.
2. Percurso profissional	Anteriormente trabalhou como doméstica e vendedora no comércio. Atuou quatorze anos como professora, seis anos na vice direção e quatro anos na direção da mesma escola. Produz e vende artesanato há quinze anos como fonte de renda complementar.
3. Locação do cargo docente	Atua na escola desde a inauguração.
4. Perspectivas profissionais	Permanecer na gestão.
5. Atribuições e competências	Gestão dos aspectos pedagógicos e administrativos ligados aos alunos. A experiência e conhecimento dos diversos setores da escola é necessária para desempenhar a gestão.
6. Divisão sexual do trabalho	Acredita que os desafios são os mesmos independente do gênero.
7. Maiores desafios	Sobrecarga de funções para apenas uma diretora. Conseguir recursos da administração pública, burocracia. Permanece entre doze e quatorze horas diárias na escola.
8. Apoio/suporte	A própria equipe de trabalho.
9. Representação do cargo	Considera uma contribuição e não uma ascensão na carreira. Considera a gestão como uma oportunidade e não planejamento. A gestão permite superar a perspectiva

	da docência e conhecer a escola como “um todo”. A afinidade com as atribuições administrativas da gestão escolar foram uma descoberta para a esfera pessoal.
10. Participação em atividades de natureza política	Não participa do sindicato e acredita que o sindicato não atende as necessidades do servidor público. Considera a gestão como um cargo político, mas afasta a perspectiva político-partidária.
11. Relações Interpessoais no ambiente de trabalho	Acredita ser favorável para a convivência interna e externa com a comunidade o fato de residir há muitos anos no bairro. Reconhece conflitos entre as/os estudantes como “coisa simples” que resolvem no momento sem a necessidade de intervenção de outros órgãos.
12. Articulação com as atividades doméstico-familiares	Considera tranquilo porque os filhos já são grandes e trabalham no mesmo horário que a diretora.
13. Representação das identidades sexual e de gênero	Acredita que a comunidade não está preparada para a mudança estrutural de banheiros sem distinção de gênero.
14. Ações frente à diversidade de gênero e sexualidade dos alunos	Afirma que em função da pouca idade dos estudantes não identifica diversidade de sexualidade e gênero que define como “esse tipo de comportamento”, porém na mesma frase indica a percepção de algo relacionado como “alguma atitude”. Afirma que a escola trabalha normalmente e não existe preconceito. Sinaliza que a escola desenvolve a questão do respeito e não aconteceu nenhuma situação onde fosse necessária alguma ação maior nesse sentido.

Pensando na preservação das participantes as transcrições completas das entrevistas não foram inseridas nos apêndices, porém apresentamos no texto alguns trechos das transcrições.

O próximo passo no tratamento das informações foi a leitura horizontal das categorias formando grelhas comparativas. (BARDIN, 2010). As frequências, ausências, tendências e discrepâncias entre as falas das diretoras durante a leitura sistematizada comparativa ocasionou o desdobramento de algumas categorias da grelha vertical em unidades de análise e a unificação de outras categorias. Desta forma, duas categorias iniciais foram suprimidas resultando em doze grelhas horizontais e algumas grelhas foram reestruturadas com a inserção de novas linhas comparativas de unidades de análise.

Para o preenchimento da grelha horizontal referente à categoria 1 - área de formação - relacionamos seis unidades de análise, sendo estas: 1. Graduação, 2. Total de estudantes, 3. Total de funcionários, 4. Magistério, 5. Pós-graduação *lato sensu*, 6. Pós-graduação *strictu sensu*.

O tratamento da categoria 2 - percurso profissional - também resultou em três unidades de análise em razão da lógica de desenvolvimento da fala das entrevistadas: 1. Atuação, 2. Tempo na educação, 3. Tempo na gestão escolar.

A presença de diretoras concursadas como supervisoras ou que acumulam dois cargos ocasionou a alteração do nome da terceira categoria para 3 - locação do cargo - e a

frequência de informações que mensuravam o tamanho da instituição acarretou três unidades de análise: 1. Cargo efetivo e administração, 2. Total de estudantes, 3. Total de funcionários.

A conjuntura de eleições municipais que poderia ocasionar a alteração do quadro de gestoras escolares em Uberlândia a partir de 2017 trouxe a necessidade da verificação atual e posterior do exercício da gestão escolar na categoria 4 - perspectivas profissionais. Assim inserimos as unidades: 1. Perspectiva profissional em 2016, 2. Situação em 2017.

A análise da categoria 5 - atribuições e competências - dividiu-se em duas unidades: 1. Atribuições, 2. Competências.

A abrangência e relevância para a pesquisa concentrada pela categoria 6 - divisão sexual do trabalho – demandou a junção da categoria 12 referente à articulação com as atividades doméstico-familiares e unidades de observação específica das atividades oriundas da vida pública e privada foram inseridas: 1. Trabalho profissional, 2. Trabalho doméstico-familiar, 3. Articulação entre a vida pública e privada.

Em razão da complementaridade entre os maiores desafios e o apoio/suporte unificamos as categorias 7 e 8 que foram transformadas em duas unidades de análise horizontal da sétima categoria. Tal alteração ocasionou a reestruturação na numeração das categorias que subsequentes.

O volume de informações identificadas como pertencentes à categoria 8, referente à representação do cargo, demandou o fracionamento desta em quatro unidades de análise: 1. Carreira como mérito ou doação, 2. Benefícios, 3. Características, 4. Gestão e docência.

Para analisar a categoria 9 - Atividades de natureza política - apresentamos duas unidades de análise complementares: 1. Sindicato, 2. Concepção sobre política.

A abrangência da categoria 10 - Relações interpessoais no ambiente de trabalho - demandou a compartimentação das informações em quatro unidades: 1. Geral, 2. Corpo docente, 3. Corpo discente, 4. Comunidade.

A leitura horizontal da categoria 11 - Representação de gênero - requereu unidades para verificação da concepção da configuração de gênero e ponderações acerca das múltiplas sexualidades: 1. Perspectiva de gênero, 2. Considerações sobre sexualidade.

E por fim, a categoria 12 - Ações frente à diversidade de gênero e sexualidade de estudantes - apresenta a observação das experiências, discurso e prática das diretoras, configurando as unidades: 1. Vivências, 2. Argumentação, 3. Direcionamento.

Deste modo, como resultado da segunda etapa de tratamento da informação foram produzidas as doze grelhas de análise horizontal relacionadas abaixo:

1. categoria – Área de formação								
DIR/UNI ¹	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
1. Graduação	Pedagogia.	Pedagogia.	Letras.	Pedagogia.	Direito e pedagogia.	Pedagogia.	Matemática.	Geografia.
2. Total de estudantes	520 ²	602 ³	900	450	802	450 ⁴	1.600	968 ⁵
3. Total de funcionárias (os)	102	60	84	65	100	58	67	102
4. Magistério	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
5. Pós-graduação <i>lato sensu</i>	Especialização em Educação Especial e Supervisão e Inspeção Escolar.	Especialização em psicopedagogia e informática aplicada a educação.		Especialização em Educação Especial.	Especialização em Direito Público, Supervisão e Inspeção Escolar e Educação Especial em andamento.	Especialização em Psicopedagogia.	Especialização em Educação Especial e Supervisão e Inspeção Escolar.	Especialização em psicopedagogia e Informática aplicada a educação.
6. Pós-graduação <i>stricto sensu</i>	Não	Não.	Mestrado em Literatura em andamento	Não	Não	Não	Não	Mestrado em Educação em andamento

¹ Diretora/Unidade de análise.

² Estimativa para o atendimento do ano de 2017, informada pela secretaria da escola por telefone em 18/04/2017.

³ Estimativa informada pela diretora por telefone em 19/04/2017.

⁴ Estimativa para o atendimento do ano de 2017, informada pela secretaria da escola por telefone em 18/04/2017.

⁵ Estimativa informada pela diretora por telefone em 18/04/2017

2. categoria – Percurso profissional								
DIR./UNI.	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
1. Atuação	Iniciou a carreira docente na rede particular sem carteira assinada, atuou formalmente como docente da rede pública de 1983 a 1993, assumiu a supervisão escolar de 1994 a 2010.	Trabalhou como doméstica e vendedora no comércio. Atuou quatorze anos como professora no ensino fundamental. Produz e vende artesanato há quinze anos como fonte de renda complementar.	Começou a lecionar com treze anos com aulas de reforço em casa. Aos 18 começou a atuar formalmente como professora de literatura da rede particular. Ingressou na rede pública aos 23 anos. Trabalhou com a EJA ⁶ de 2003 a 2005. Lecionou “língua portuguesa” para o Ensino	Começou a trabalhar com quatorze anos no comércio como atendente de loja, sendo seis anos na firma elétrica do pai e dois anos em empresa. Iniciou a carreira docente antes de terminar a faculdade. Atuou como professora e tesoureira da escola.	Iniciou a atuação profissional como docente. Trabalhou concursada por um ano e meio na procuradoria do município como oficial administrativo e fez transposição de cargo para o magistério. Também teve experiências de trabalho em um escritório de contabilidade e no DMAE ⁷ .	Ingressou na docência em 1987, aos quatorze anos na rede particular de educação infantil. Atuou na rede estadual e municipal de ensino fundamental como professora alfabetizadora e de matemática. Trabalhou como bancária por oito anos concomitantemente ao início da carreira docente.	Início da docência com quatorze anos na rede particular de educação infantil. Atuou na rede estadual e municipal de ensino fundamental como professora alfabetizadora e de matemática. Trabalhou como bancária por oito anos concomitantemente ao início da carreira docente.	Atuou como professora do Ensino Fundamental por quatorze anos. Professora regente em salas de alfabetização e aula especializadas nos laboratórios de informática.

⁶ Educação de Jovens e Adultos.

⁷ Departamento Municipal de Água e Esgoto.

			Fundamental regular de 2005 a 2008. Experiência de dois meses como atendente em um banco durante a graduação.				
2. Tempo na educação	30 anos.	24 anos.	23 anos, sendo 11 anos na escola que dirige.	25 anos, sendo 13 anos na escola que dirige.	11 anos.	29 anos.	36 anos.
3. Tempo na gestão escolar	Diretora desde maio 2010.	Diretora desde 2012. Atuou na vice direção de 2015 a 2012.	Diretora desde 2009. Atuou na vice direção em 2008.	Diretora desde 2013. Atuou na vice direção por seis meses em 2012.	Diretora desde 2010. Atuou na vice direção de 2007 a 2010.	Diretora desde 2012. Atuou na vice direção de 2005 a 2012.	Diretora desde 2012. Atuou na vice direção de 2010 a 2012.

3. categoria – Locação do cargo								
DIR./UNI.	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
1. Cargo efetivo e administração	Supervisora lotada na escola que dirige. Atua na instituição desde a inauguração há vinte e quatro anos e reside próximo.	Professora alfabetizadora na escola que dirige. Atua na instituição desde a inauguração em 2005.	Professora de língua portuguesa na mesma escola que dirige. Está na instituição desde a inauguração.	Dois cargos de professora alfabetizadora na escola que dirige. Atua na instituição há treze anos.	Professora alfabetizadora na escola que dirige. Atua há dezoito anos na instituição.	Professora alfabetizadora na mesma escola que dirige. Reside próximo da instituição.	Professora de matemática na escola que dirige.	Professora alfabetizadora com dois cargos na escola que dirige. Está na instituição desde 1995.
2. Total de estudantes	520 ⁸	602 ⁹	900	450	802	450 ¹⁰	1.600	968 ¹¹
3. Total de funcionárias (os)	102	60	84	65	100	58	67	102

⁸ Estimativa para o atendimento do ano de 2017, informada pela secretaria da escola por telefone em 18/04/2017.

⁹ Estimativa informada pela diretora por telefone em 19/04/2017.

¹⁰ Estimativa para o atendimento do ano de 2017, informada pela secretaria da escola por telefone em 18/04/2017.

¹¹ Estimativa informada pela diretora por telefone em 18/04/2017

4. categoria – Perspectivas profissionais								
DIR./UNI.	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Perspectiva profissional em 2016.	Pretende permanecer como diretora porque acredita que ainda pode contribuir.	Pretende permanecer na gestão.	Pretende permanecer como diretora e justifica sua permanência pelo potencial de contribuição. Pensa na possibilidade de atuar no ensino superior para contribuir com a formação de professoras(es) realmente preparados para atuar nas escolas.	Permanecer como diretora para evitar que o cargo seja ocupado por uma pessoa que não pertence ao corpo docente da escola ou retornar para a docência na mesma escola. Após aposentarse descansar por um ano e depois abrir uma loja de avimentos ou tornar-se nutricionista para ajudar as pessoas que sofrem de obesidade.	Planejava retornar para a docência e não pretendia permanecer na direção por muito tempo, mencionou questões pessoais que estavam sendo negligenciadas em razão da dedicação profissional.	Permanecer como gestora, caso a nova administração municipal permita. Retornar para a docência e trabalhar no AEE ¹² .	Estava aguardando a publicação da aposentadoria como docente no diário oficial do município, porém, caso fosse possível pretendia continuar como diretora mesmo após aposentarse.	Pretende permanecer na gestão atendendo a aclamação da comunidade. Indica apreensão quanto ao futuro profissional, pois deseja fazer doutorado e seria complicado conciliar a gestão, estudos acadêmicos e vida pessoal.
Situação em 2017 após a troca de gestão municipal.	Permanece como diretora.	Permanece como diretora.	Permanece como diretora.	Não está atuando na direção.	Não está atuando na direção.	Permanece como diretora.	Não está atuando na direção.	Permanece como diretora.

¹² Atendimento Educacional Especializado.

5. categoria – Atribuições e competências								
DIR./UNI	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Atribuições	<p>Destaque para a gestão de pessoas e atendimento da comunidade</p> <p>A gestão deve prezar pela qualidade e quantidade, “trabalhar com o ser humano exige paciência, sabedoria e amor”.</p>	<p>Gestão dos aspectos pedagógicos e administrativos ligados aos alunos.</p> <p>A pessoa que está na gestão é o espelho da escola.</p> <p>Alteridade, humildade e empatia.</p> <p>Atendimento da comunidade no âmbito pedagógico.</p>	<p>Criar vínculos interpessoais visando estabelecer uma convivência harmoniosa, onde o diálogo possibilita o comprometimento dos envolvidos.</p> <p>Responder oficialmente pela escola.</p>	<p>Acompanhar as atividades pedagógicas.</p> <p>Lidar com os familiares e comunidade.</p> <p>Gerir e administrar o quadro de funcionários.</p> <p>Responder oficialmente pela escola.</p>	<p>Lidar com as questões financeiras frente as verbas destinadas para a escola, administração dos recursos humanos e acompanhar o trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição.</p>	<p>Distribuir e acompanhar o cumprimento de tarefas.</p> <p>Atentar e assegurar a manutenção da parte física da escola.</p> <p>Fazer cumprir as determinações de instâncias externas e legais.</p>	<p>Ressalta as atribuições burocráticas do cargo, menção ao Decreto 12.780/2011 (após editar a transcrição) e ao PPP¹³.</p> <p>Atenta sobre as exigências legais para ser designada para a direção como ser professora efetiva da rede municipal de ensino.</p>	<p>Cumprimento dos parâmetros legais da escola. Gestão dos recursos humanos. Zelar pela preservação e manutenção da estrutura predial (escrita e envio de memorandos, ofícios). Relacionamento e atendimento de diversas obrigações administrativas vinculadas a outras instâncias e órgãos reguladores.</p> <p>Acompanhamento e intervenção quanto necessário a questões referentes à “organização funcional” (relações interpessoais dentro da escola).</p> <p>Atendimento e apoio as solicitações e necessidades da comunidade.</p> <p>Intervir e direcionar os aspectos pedagógicos do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Acompanhamento de atividades administrativas referentes as avaliações externas.</p> <p>Reposição do material didático-pedagógico para as/os docentes.</p> <p>Verificação do inventário da instituição.</p> <p>Acompanhamento</p>

¹³ Projeto Político Pedagógico.

								das despesas mensais que garantem o funcionamento da instituição (contas de energia, saneamento, cota de xerox). Responder junto a empresa de segurança sobre o monitoramento da escola (câmeras e alarmes).
Competências	A diretora deve ter ampla visão da escola. Qualidades de ordem afetiva e pessoal: bom senso, vontade, amor, vontade.	A experiência e conhecimento dos diversos setores da escola é necessária para desempenhar a gestão.	Atribuições burocráticas. Cita a “humanidade” (referência aos estudos de Leonardo Boff) como competência básica para “desarmar” as situações de atrito.	Empatia e firmeza para liderar.	Considera que a diretora deve ter conhecimento e habilidade administrativa para a gestão de pessoas.	Habilidade e aptidão para a gestão de pessoas.	Ressalta que a gestão exige habilidade e desenvoltura com as relações interpessoais.	Disposição para participar de formação e estudos constantes indicados como “aperfeiçoamento e capacitação”. Trabalhar em equipe, contando com o conselho escolar.

6. categoria – Divisão sexual do trabalho								
DIR./UNI.	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Trabalho profissional	Reconhece desigualdades de gênero na gestão escolar.	Acredita que os desafios são os mesmos independente do gênero.	Acredita que as mulheres têm maior habilidade para exercer a gestão, o “toque feminino” é um diferencial. Inspirou-se em outra diretora para sua gestão. Apresenta uma consciência superficial acerca do feminismo e das desigualdades de gênero, indica algumas particularidades que o gênero feminino enfrenta na gestão, mas não aprofunda a fala sobre o tema.	Não teve a experiência de trabalho com um diretor. Acredita que a mulher é mais madura para a função da direção escolar.	Afirma que a mulher tem maior aceitabilidade para atuar na gestão escolar utilizando do estereótipo que liga a feminilidade à sensibilidade para exaltar a qualificação das diretoras.	Reconhece que a figura masculina tem vantagem para impor respeito e limite em alguns casos, mas acredita que os problemas no trabalho são os mesmos.	Acredita que a mulher na gestão tem mais desafios para impor respeito. Fala sobre preconceito que alguns homens da comunidade têm quanto a capacidade da mulher em cargos de administração e chefia. Ressalta que a mulher tem a vantagem de um olhar mais amplo para exercer a administração da escola.	Acredita que a gestão apresenta os mesmos desafios independente do gênero. Defende que dependendo da prática da pessoa que está na gestão a direção será mais ou menos difícil.
			Relata no					

Trabalho doméstico-familiar	Acredita que a mulher é sobre carregada em função das atividades profissionais e competências familiares.	Não alegou dificuldades quanto ao trabalho doméstico-familiar .	momento não tem o apoio de um profissional para fazer as atividades domésticas, indicando que acredita que estas atribuições são sua responsabilidade . Relata que há divisão do trabalho doméstico entre seus familiares, porém é ela a responsável por delegar funções para marido e filhos. Expõe que se sentiu culpada e preocupada quanto a pouca disponibilidade de tempo para participar da criação dos filhos.	Só aceitou o convite para a direção quando o filho estava maior.	Conta com outra trabalhadora para os afazeres domésticos.	Considera ser dona-de-casa como atividade concomitante a gestão escolar.	Relata que passa grandes períodos na escola, em alguns casos para atender a comunidade permanece na instituição além do horário que o cargo determina (oito horas diárias). Adaptou a rotina para terceirizar algumas coisas que entende como competência doméstica: alimentação da família que usualmente é feita em restaurantes.

								Indica em várias falas que deixou a vida pessoal em segundo plano em função da vida profissional. Casou-se “na idade do idoso” e tem a preocupação quanto a limitação para tornar-se mãe em função do aspecto biológico. Conflito de horários para realizar as atividades domésticas e estudos. Define a atual situação de conciliação de várias esferas como uma fase.
Articulação entre a vida pública e privada.	Acredita que a conciliação é uma questão de organização, aborda como “confronto”. Cita os papéis de mãe e esposa.	Considera tranquilo porque os filhos já são grandes.	Relata que em função das atribuições profissionais, familiares e acadêmicas não tem tempo para o hobby (correção de textos).	Dificuldade de separar a vida profissional e pessoal. Acredita que a articulação é uma questão de organização entre trabalho, maternidade e outras atividades (trilha).	Considera que a gestão impede o cumprimento de alguns planejamentos da vida particular.	Afirma ser preciso administrar o tempo entre os afazeres pessoais e profissionais “uma loucura”.	As exigências da gestão ocasionam a diminuição do tempo para o convívio familiar. Destaca que é preciso organizar a escola para que a diretora deixe de ser indispensável e possa articular o trabalho com a vida pessoal.	

7. categoria – Desafios								
DIR./UNI	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Maiores desafios	Lidar com as atribuições da direção e demandas familiares. Conseguir atender às determinações de órgãos institucionais externos. Demandas internas da instituição, principalmente recursos humanos, falta de profissionais.	Sobrecarga de funções para apenas uma diretora. Conseguir recursos da administração pública, burocracia. Permanece entre doze e quatorze horas diárias na escola.	Adaptar a estrutura física da instituição no início da gestão. Lidar com as obrigações burocráticas da gestão. Acúmulo de funções profissionais e familiares. Retorno financeiro e de recursos humanos enviados pela administração municipal.	Falta de apoio político. Problemas para melhorar a infraestrutura da instituição. Falta de recursos financeiros e vagas.	Indica um sentimento de abandono no aspecto pessoal (provavelmente familiar) para enfrentar os desafios da gestão. Queixa-se do abandono de responsáveis pelos alunos que não participam ou acompanham algumas crianças.	Gestão de pessoas. Sobrevida de trabalho. Demora no atendimento e retorno da Rede Municipal de Ensino em situações específicas.	Relações interpessoais, destaque para a relação com a comunidade, lembra de um evento em que foi ameaçada pelo pai de uma estudante.	Burocracia e determinações de órgãos externos, por exemplo, curto espaço de tempo para utilizar e seguir todos os procedimentos referentes a verba do FNDE ¹⁴ . Atendimento das demandas da escola pela administração municipal. Relata que o acúmulo de funções exige o sacrifícios em função do tempo, sono (em alguns dias dorme de duas à três horas), maternidade, etc.
	Espiritualidade/religiosidade.	A própria equipe	A própria equipe de trabalho.	Comunidade interna e externa.	Apoio do quadro de	Inspeção	Estudos acadêmicos	A equipe de profissionais da

¹⁴ Fundo Nacional para o desenvolvimento da Educação

Apoio/ suporte	Demais instâncias e setores da administração municipal vinculadas à escola.	de trabalho.	Entendimento e comprometimento com o PPP da escola pelos funcionários.	Espiritualidade/ religião.	profissionais da escola.	escolar.	adquiridos com cursos de formação complementar. Setores diversos da administração municipal que se relacionam com a escola (secretaria de educação, CEMEPE ¹⁵ , conselho tutelar). Patrulha escolar.	escola. Quanto a vida pessoal cita o apoio do marido.
-------------------	---	--------------	---	-------------------------------	-----------------------------	----------	--	--

¹⁵ Centro de Estudos Municipal Julieta Diniz.

8. categoria – Representação do cargo								
DIR./UNI	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Carreira profissional	<p>Não considera uma ascensão e acredita que o convite para atuar na gestão é resultado de seu trabalho enquanto professora.</p> <p>Não planejou atuar na gestão, porém reconhece que era uma vontade.</p>	<p>Considera uma contribuição e não uma ascensão na carreira.</p> <p>Identifica a gestão como uma oportunidade e não planejamento.</p>	<p>Atuar como gestora foi um planejamento de carreira em função da disposição, desejo e “sonho” de mudar a escola para melhor.</p> <p>Pondera que permanece como diretora porque acredita ser uma missão ou comprometimento com a escola</p>	<p>Considera que a direção como resultado da solicitação da comunidade interna e externa sendo planejada com as vice-diretoras.</p> <p>Defende que o cargo de direção deve ser ocupado por uma servidora da escola.</p>	<p>Não planejou tornar-se diretora e não considera uma ascensão da carreira</p>	<p>Não reconhece a direção como ascensão na carreira, pois rejeita a perspectiva do status.</p> <p>Assumiu a direção por um convite e solicitação do grupo, não planejou atuar como gestora.</p>	<p>Reconhece a gestão como ascensão na carreira.</p> <p>Considera a gestão como uma oportunidade não planejada, porém lançou uma “chapa” submetida a consulta pública da comunidade escolar para a escolha da direção.</p>	<p>Não considera a gestão como ascensão, mas sim como aperfeiçoamento profissional em função da “ampla” atuação.</p> <p>Não assume como planejamento, porém reconhece que gosta de atuar como diretora.</p> <p>Por meio da vida profissional reafirma seu pertencimento à comunidade.</p>
Benefícios	Acredita que a função desenvolveu a habilidade de gestora da vida pessoal.	<p>A afinidade com as atribuições administrativas da gestão escolar foram uma descoberta para a esfera pessoal.</p>	<p>Amplitude de funções e possibilidade de atuação.</p> <p>A gestão oportuniza a ampliação do olhar e conhecimento da escola.</p>	<p>Amadurecimento profissional.</p> <p>Considera que a experiência proporciona um grande aprendizado do trabalho na escola.</p>	<p>Afirma ser uma experiência que possibilita ao docente ampliar seu conhecimento sobre o todo da escola.</p>	<p>A direção é uma oportunidade de ajudar a comunidade.</p>	<p>Acredita que a característica administrativa da direção proporciona o desenvolvimento de qualidades como “conhecimento, disciplina, compromisso e responsabilidade”</p>	<p>Afirma que a experiência como diretora proporcionou o desenvolvimento de qualidades como “conhecimento, disciplina, compromisso e responsabilidade”</p>

								”.
Características	A gestão exige dedicação total nos dois turnos e demanda estudos complementares fora da escola.	Não aborda em sua fala a caracterização de sua gestão.	Prioriza o “eixo da convivência” em sua gestão.	Trata do trabalho na escola como uma extensão de sua casa, sendo o quadro de profissionais uma família. Destaca a influência religiosa para o trabalho. Acredita que a direção não deve “expor” a escola, por essa razão busca resolver os problemas com discrição, pois a escola é o retrato da direção.	A direção trabalha para o bem comum. Defende que a gestão deve ser transitória.	Define a gestão como uma responsabilidade .	Compara as atividades administrativas da gestão escolar à economia doméstica. Avalia-se como uma diretora aberta que atua como mediadora de problemas e considera sua gestão democrática.	Defende e acredita nos princípios da gestão democrática. Exalta a coletividade do trabalho na escola. Define-se como “multiplicadora de informações”.
Gestão e docência	Considera natural tornar-se professora, pois toda a família atua na área do magistério. Permanece se identificando como de docente.	A gestão permite superar a perspectiva da docência e conhecer a escola como “um todo”.	Trabalhar como docente é menos oneroso, penoso, desgastante. Não é compensativo no aspecto financeiro.	Ressalta a perspectiva do afeto para o trabalho docente.	Afirma que a experiência como gestora facilitará o entendimento do todo da escola amenizando angústias da docência.	Faz referência ao acréscimo de salário como não muito financeiramente representativo.	Estava aguardando a publicação da sua aposentadoria que marcaria o encerramento de suas atividades como docente.	Acredita que a experiência como diretora proporcionou “facilidade” para ingressar no mestrado.

9. categoria – Atividades de natureza política								
DIR./UNI.	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Sindicato	Já fez parte do sindicato municipal e estadual, porém deixou de participar ao perceber o individualismo dentro da instituição. Considera que os sindicatos abandonaram os docentes.	Não participa do sindicato e acredita que o sindicato não atende as necessidades do servidor público.	Não participa do sindicato, exceto pela contribuição compulsória anual.	Não é sindicalizada e considera a política uma atividade burocrata pouco atraente e ineficiente.	Não participa do sindicato pois acredita que ele trabalha em prol do empregador.	Considera ser filiada ao Sindicato dos Professores em função da contribuição compulsiva anual dos servidores municipais, porém não atua ou participa das ações do sindicato.	Não é sindicalizada e acredita que o sindicato é omisso frente as necessidades das (os) trabalhadoras (es) da educação.	Considera-se sindicalizada em função da contribuição anual compulsória. Não se sente representada pelo sindicato e cita que a pessoa que está à frente da instituição responde a uma série de processos jurídicos.
Concepção sobre política	Percebe que a direção é um cargo político e considera a influência político partidária uma infelicidade, pois afasta o caráter pedagógico da instituição	Considera a gestão como um cargo político, mas afasta a perspectiva político-partidária.	Concepção negativa da política como atividade partidária. Reconhece a perspectiva política de sua atuação, não apenas na gestão.	Perspectiva de política como atividade institucionalizada e partidária.	Acredita que como díspreta figura política para a comunidade. Afasta a ligação com a política partidária.	Reconhece a gestão escolar como uma atividade política fazendo referência a parcerias, diálogo e articulação com figuras políticas-partidárias.	Considera a gestão escolar uma atividade política para lidar com a comunidade e afasta a perspectiva da política partidária.	Compreende a natureza política da atuação como diretora escolar. Faz referência a interferência da política partidária quanto a indicação da direção das escolas.

10. categoria – Relações interpessoais no ambiente de trabalho								
DIR./UNI.	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Geral	Define as relações interpessoais como tranquilas e harmoniosas. Não considera a escola violenta, porque não tem “violência gritante”.	Acredita ser favorável para a convivência interna e externa com a comunidade o fato de residir há muitos anos no bairro.	Acredita que relações afetivas são efetivas. Acredita que a postura da gestão com os profissionais influencia na postura dos profissionais com as/os alunas /os.	Desentendimento com a diretora quando estava na condição de vice.	“Não é fácil”.	Acredita que as relações interpessoais na instituição são boas: “Há respeito e diálogo entre as partes”.	Relata que alguns problemas de relacionamento entre os professores e estudantes da instituição se devem a sobrecarga de trabalho que deixa as/os profissionais doentes e impacientes. A escola desenvolve um projeto de prevenção e combate ao bullying.	Classifica o ambiente de trabalho como tranquilo.
Corpo docente	Escassas divergências entre as/os docentes.	Enfatiza relações harmoniosas e de trabalho em equipe. “eu tenho uma equipe muito participativa e a gente trabalha muito junto e é uma das questões que até	Relata que as relações entre os profissionais são harmoniosas e o ambiente de união, pois em sua concepção o eixo da convivência “comanda” o trabalho.	Procura poupar os profissionais de exposição negativa. Acredita que tem bom relacionamento interpessoal com o corpo docente.	Na gestão do quadro de profissionais da escola trabalha para manter o “clima organizacional”.	“Problemas não deixam de existir, mas são na maioria das vezes resolvidos de forma tranquila e equilibrada”.	Avalia como bom o relacionamento entre o corpo docente. Destaca ações de confraternização entre os profissionais da escola visando estabelecer vínculos	Promove palestras interpessoais para lidar com o lado pessoal dos profissionais.

		motiva a gente a querer estar nessa função”.					afetivos, com momento de refeição conjunta e palestra com uma psicóloga.	
Corpo discente	Pontua situações de xingamentos por parte das crianças.	Reconhece conflitos entre as/os estudantes como “coisa simples” que resolvem no momento sem a necessidade de intervenção de outros órgãos.	Reconhece que enfrentam problemas de indisciplina dos alunos, porém são menores se comparados com o início de sua gestão.	Não reconhece agressões entre os alunos.	Relata o aumento de agressão verbal entre os alunos.	Têm poucos problemas com o corpo discente precisando tomar medidas isoladas.	Considera a escola como tranquila e as relações entre os alunos normais, mas reconhece algumas situações particulares de atritos entre os discentes como “relações conflituosas normais”.	Indica algumas situações de agressividade entre os alunos e professores principalmente no período de atendimento noturno, porém em função da pouca recorrência considera normal.
Comunidade	Problemas de convivência com algumas “mães.”	Relata uma convivência tranquila.	Não tem problemas com a comunidade que atende, exceto quando recebe um estudante que “veio de fora”.	Relata dificuldades quanto a participação das famílias na vida escolar dos alunos.	Queixa-se da falta de interesse de algumas famílias em acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de estudantes.	Não contempla explicitamente as relações interpessoais com a comunidade externa em sua fala.	Identifica a interferência e influência das redes sociais como origem de desavenças que culminam na escola.	Reconhece situações influenciadas por um “momento de ódio” político que refletem na escola.

11. categoria – Representação das identidades sexual e de gênero								
DIR./UNI.	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Perspectiva de gênero	Defende a perspectiva do gênero binário	Não define sua concepção.	Indica a perspectiva do binarismo do sexo/gênero e “naturaliza” características pessoais para homens e mulheres.	Perspectiva binária marcando o sujeito feminino “menina é diferente”.	Acredita que a “diferenciação” binária de sexo/gênero é necessária para a organização da escola.	Identificação de gênero na perspectiva binária com influência espiritual/religiosa.	Perspectiva binária de gênero pautada em questões espirituais/religião.	Reconhece a multiplicidade de identificação de gênero e sexualidade como uma demanda da sociedade, porém demonstra insegurança quanto a adaptação dos meios frente a essa realidade.
Considerações sobre sexualidade	Define como “hábitos diferentes” manifestações de afeto ou comportamentos que divergem da heterossexualidade ou do binarismo de gênero.	Acredita que a comunidade não está preparada para a mudança estrutural de banheiros sem distinção de gênero.	Acredita que a organização da instituição pela perspectiva do binarismo sexo/gênero é necessária, pois os alunos estão em formação. Acredita que as pessoas que defendem o padrão binário de sexo/gênero não estão sendo respeitadas pelas novas	Acredita que o banheiro sem distinção de gênero é inviável. Atuou com professor homossexual que atualmente é diretor de outra escola.	Considera que as atitudes e comportamento que fogem do padrão heteronormativo e binário de gênero desencadeiam reações de enfrentamento dos demais, porém não reconhece como bullying os ataques que alguns	Acredita que a sexualidade das crianças que a escola atende ainda não está complementarm ente definida e por essa razão é necessário a divisão de banheiros na perspectiva de sexo/gênero binários.	Pontua que convive, aceita e respeita uma professora transexual e outros professores homossexuais que fazem parte do corpo docente, porém identifica que os conflitos vivenciados por esses profissionais em função da	Apresenta a perspectiva do respeito a diversidade, mas evita utilizar palavras que identifiquem essas pessoas. Não considera a escola um espaço feminizado.

			<p>demandas de reconhecimento .</p>		<p>estudantes sofrem em função de expressões de sexualidade ou afetividade.</p>		<p>sexualidade fora dos padrões normativos binários e heterossexuais como causadores de “infelicidade”. Considera banheiros sem distinção sexo/gênero como algo complicado da “modernidade”, porém caso seja estabelecido legalmente seguirá as orientações.</p>	
--	--	--	-------------------------------------	--	---	--	--	--

12. categoria – Ações frente à diversidade sexual e de gênero das (os) estudantes								
DIR./UNI ¹⁶ .	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
Vivência	<p>Reconhece situações que divergem do padrão binário de gênero e lembra um caso de uma criança que aparentava ser transgênero.</p> <p>Identifica perseguições classificadas como “tratamentos diferentes”, principalmente entre os meninos.</p>	<p>Afirma que em função da pouca idade dos estudantes não identifica diversidade de sexualidade e gênero que define como “esse tipo de comportamento”, porém na mesma frase indica a percepção de algo relacionado como “alguma atitude”.</p>	<p>Relata uma situação em que uma aluna transexual frequentou a escola e era reconhecida pelo nome social, porém houve atritos quanto ao comportamento inapropriado segundo os padrões da instituição.</p>	<p>Reconhece que as/os docentes e alguns estudantes identificam a diversidade sexual.</p>	<p>Relata uma situação de perseguição de duas estudantes em razão de demonstração de afeto dentro da instituição (mãos dadas, abraços).</p>	<p>Reconhece a existência de “práticas discriminatórias” que são tratadas individualmente ou com a turma e família se for necessário, porém não descreve quais práticas discriminatórias seriam.</p>	<p>Relata um “problema sério” com um aluno que apresentava “traços afeminados” e que a escola fez um trabalho específico com a turma para que a criança não fosse discriminada.</p>	<p>Experiência com o trabalho de profissionais homossexuais classificada como tranquila e respeitosa.</p>
Argumentação	<p>A separação binária do gênero é importante porque as crianças ainda estão em formação.</p> <p>Defende que o processo educativo</p>	<p>Afirma que a escola trabalha normalmente e não existe preconceito.</p>	<p>Apresenta o discurso do direito e respeito iguais.</p>	<p>Aborda o assunto ressaltando o respeito e convivência fazendo referência aos estudantes com deficiência.</p>	<p>Não fala abertamente palavras como “lésbica, gay, sexo” e afirma que não se deve ou enfatizar essas situações.</p>	<p>Não identifica diversidade sexual ou de gênero em função da pouca idade dos estudantes.</p>	<p>Identifica crianças com “traços homossexuais” e afirma que existe respeito.</p>	<p>A fala contempla uma advertência quanto a necessidade de afastamento afetivo nas relações entre professores e estudantes independente da</p>

¹⁶ Diretora/Unidade de análise.

	ofereça o mesmo respeito e educação para todos com uma perspectiva neutralizadora da diversidade de gênero e sexualidade.							sexualidade.
Direcionamento	Em função da pouca idade da clientela mantém o tratamento a partir do binarismo de gênero e define essa ação como “tratamos o assunto normal”. A escola desenvolve um projeto de combate ao bullying.	Sinaliza que a escola desenvolve a questão do respeito e não aconteceu nenhuma situação onde fosse necessária alguma ação maior nesse sentido.	Direciona a fala no sentido de adequação de comportamento de acordo com padrões aceitos de comportamento .	Aponta que ações contra a discriminação são direcionadas para os grupos de 5º ano, que é onde se concentra o bullying.	Trata cada assunto ou ocasião em particular mediando conflitos quando identifica alguma situação que caracteriza uma perseguição ou ataque entre os estudantes por suas expressões de sexualidade ou afetividade.	A escola desenvolve projetos de combate e prevenção ao bullying.	Direciona ações da instituição no sentido do respeito mútuo, porém não especificamente tratando da diversidade sexual e de gênero.	Quando identifica alguma situação de atrito ou preconceito, encaminha para tratamento e acompanhamento psicológico das(os) estudantes que estão sendo discriminados e familiares.

Em suma, por meio da combinação da análise individual vertical e comparativa horizontal apresentam-se duas fases imbricadas de tratamento da informação para a análise de conteúdo.

A partir das frequências discursivas que indicavam fenômenos relevantes na carreira das diretoras prosseguimos com a pesquisa bibliográfica e documental analisando a gestão escolar pela ótica da divisão sexual do trabalho.

Capítulo 3 - Contexto e trajetória das diretoras do ensino fundamental

Todas as instituições escolares contam com docentes, pedagogas(os) ou supervisoras(es) e diretoras(es) na composição do quadro de funcionários(os)¹. Apesar da amplitude e complexidade dos diversos postos profissionais, observamos uma estrutura verticalizada onde o cargo da gestão escolar desempenha um papel centralizador, intermediador e determinante nas relações de trabalho com as demais funções. Em suma, a(o) diretora(or) representa a maior autoridade diante do corpo docente, discente e coordenação pedagógica.

Assim, a partir da pesquisa bibliográfica e documental apresentamos uma análise do contexto social e histórico de atuação das mulheres na gestão escolar.

3.1 – Atuação nacional e local

Com o apoio dos dados do SAEB (2015) constatamos que o sistema de ensino público brasileiro conta com um grande contingente de mulheres na gestão escolar. Instituído a nível nacional em 1990, o sistema SAEB objetiva mensurar a qualidade do ensino nas escolas públicas, sendo composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb; Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc ou Prova Brasil; Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA. (INEP, <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>). Além de examinar a aprendizagem dos conteúdos curriculares pelas(os) estudantes, o SAEB também aplica questionários censitários para docentes,

¹ A nomenclatura “supervisor(a) escolar” não é unânime em todos os estados da federação, porém as atribuições do cargo indicam a mesma função. Também há outros cargos que compõe o quadro de funcionários(os) nas instituições escolares, por exemplo, as(os) cantineiras(os). Porém as nomenclaturas e atribuições apresentam especificidades nas diversas regiões e autarquias que legislam sobre tais carreiras tornando inviável relacionar estes cargos na afirmação do trecho em específico.

diretoras(res) e discentes. Os modelos dos questionários “do professor” e “do diretor” aplicados pela Prova Brasil apresentam itens relacionados diretamente à avaliação da gestão escolar e por esse motivo tornamo-los disponíveis para melhor apreciação nos ANEXO II e III. Os questionários SAEB são institucionalmente considerados “[...] parte integrante dos processos avaliativos, tem como objetivo coletar dados acerca do estilo gerencial e perfil socioeconômico e cultural dos diretores das escolas em que a avaliação está sendo aplicada”. (INEP, 2015).

Os dados dos questionários censitários SAEB de 2015 revelam o predomínio das mulheres na gestão escolar em todos os níveis da educação básica. A nível nacional em média 80% de mulheres exerciam a gestão. Em 2015, a cidade de Uberlândia apresentou resultado próximo à realidade nacional com 78% de diretoras escolares nas redes de ensino municipal, estadual e federal.

O site institucional da prefeitura da cidade, disponibilizou uma lista das instituições atualizada em 22 de junho de 2015 com informações tais como a quantidade de diretoras e diretores, o endereço e o telefone das escolas e os nome das pessoas que atuam na gestão escolar, anexo I. Desta forma, verificamos que do total de 53 instituições escolares mantidas pelo poder público municipal a gestão de 41 é exercida por mulheres e 12 por homens, representando o percentual de 77,3% de diretoras.

No âmbito legislativo observamos recentes alterações nas nomenclaturas e estrutura do ensino institucionalizado. Atualmente a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, apresenta algumas adaptações quanto à forma de organização da educação básica obrigatória e gratuita modificando o texto original da LDB 9.394/96. A compreensão dessas alterações é importante para o entendimento sobre a oferta de educação básica priorizada pelo poder municipal no atendimento da comunidade.

Atualmente o ensino fundamental compreende nove anos divididos em duas etapas: I e II. A I etapa do ensino fundamental ou Ensino Fundamental I abrange do 1º ao 5º ano e não mais da 1ª à 4ª série. Em consequência dessas alterações organizacionais, o Ensino Fundamental II contempla o 6º ao 9º ano e não mais da 5º à 8º série. A educação básica abrange as etapas da pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, sendo sua competência distribuída entre o poder público municipal, estadual e federal, conforme especificado no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1: Formas de organização da educação básica no Brasil a partir de 2013

Etapa do ensino	Idade prevista ou ano	Competência
Creches	Crianças de 0 a 3 anos	Municípios
Pré-escola	Crianças entre 4 e 5 anos	Municípios
Ensino Fundamental I	1º ao 5º ano	Municípios e Estados, preferencialmente os municípios.
Ensino Fundamental II	6º ao 9º ano	Municípios e Estados, preferencialmente os municípios.
Ensino Médio	1º ao 3º ano	Estados e União, preferencialmente os Estados.

Fonte: Elaboração da autora a partir da LDB 9394/96 e alterações.

De acordo com a legislação atual, municípios priorizam o oferecimento do ensino fundamental I². O Estado brasileiro não determina a obrigatoriedade da primeira fase da educação infantil, correspondente ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos, apesar desta etapa integrar a educação básica.

A rede de ensino público de Uberlândia oferece a educação infantil, pré-escolar e as etapas I e II do ensino fundamental. Nesse aspecto, algumas escolas classificadas pela prefeitura como “Escolas de Ensino Fundamental” também atendem crianças da educação infantil, pré-escola ou ensino fundamental II. A “relação das unidades escolares” disponível no ANEXO III atesta essa dinâmica de atendimento.

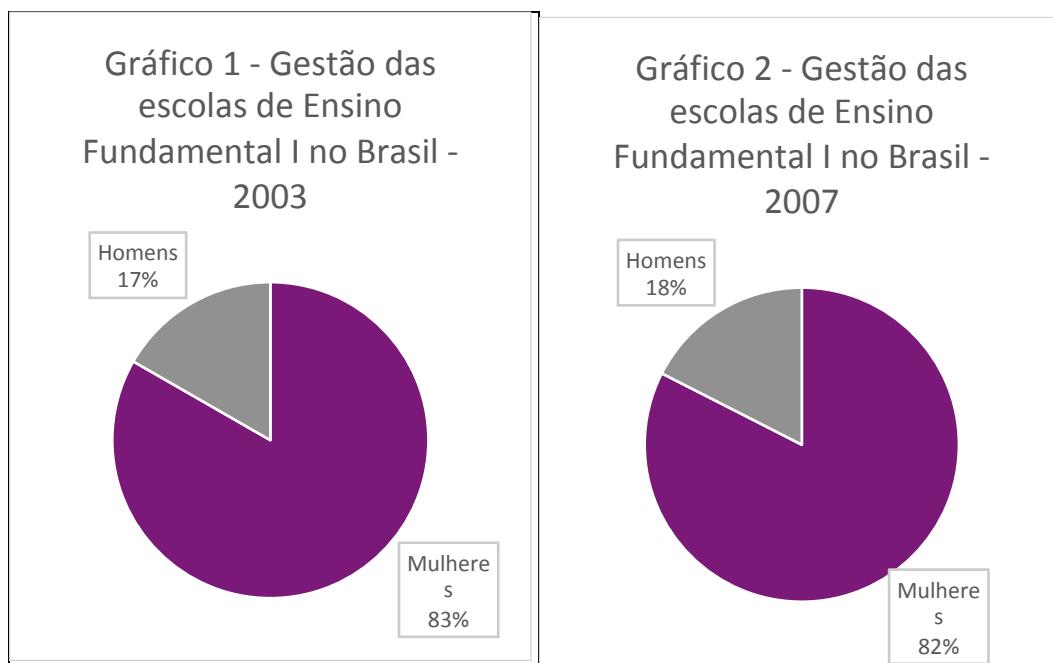
A conjuntura legislativa vigente direciona a rede de ensino de Uberlândia para a etapa correspondente ao ensino fundamental I. Desta forma, as diretoras municipais atuam principalmente em escolas que oferecem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, conforme observamos no inciso V da LDB 9394/96:

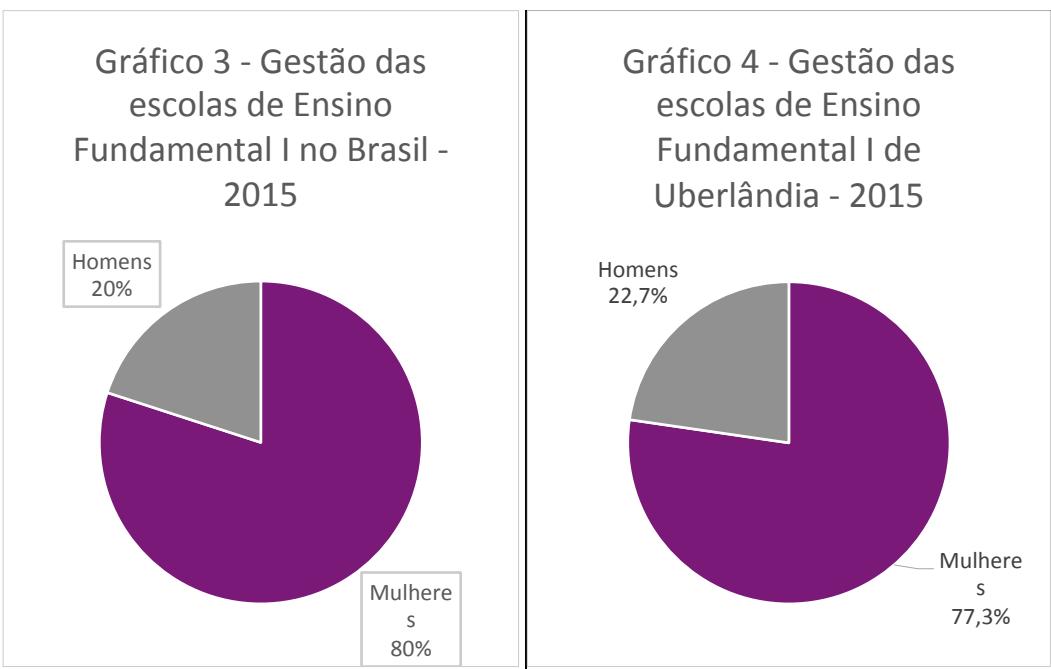
[...] oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos

² Atualmente o Ensino Fundamental I compreende os 1º e 2º períodos da pré-escola, conforme LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.

vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino;”(BRASIL, 1996).

Sendo assim, a atuação das gestoras municipais das escolas de ensino fundamental em Uberlândia corresponde à concentração de gestoras nas escolas de 1^a à 4^a série do ensino fundamental dos relatórios da SAEB em 2003 e 2007 utilizados respectivamente nas pesquisas de Ângelo Souza (2006) e Vanisse Corrêa (2010). Acerca das especificidades do atendimento educacional pelas autarquias do poder público prosseguimos com a comparação entre a gestão escolar em nível local e nacional. Como podemos observar nos gráficos a seguir, o percentual de mulheres e homens que atuaram na direção escolar em Uberlândia em 2015, aproxima-se da realidade da primeira etapa do ensino fundamental brasileiro expressa nos relatórios SAEB dos anos de 2003, 2007 e 2015. Nesse sentido, verifica-se majoritário exercício da gestão escolar por mulheres na primeira etapa do ensino fundamental em âmbito nacional e local ao longo de mais de uma década.





Fonte (1): Elaboração da autora, SAEB 2003.

Fonte (2): Elaboração da autora, SAEB 2007.

Fonte (3): Elaboração da autora, SAEB 2015.

Fonte (4): Elaboração da autora, secretaria de educação de Uberlândia 2015.

De acordo com a legislação vigente as escolas municipais de ensino fundamental I atendem estudantes de faixas etárias previstas entre 4 e 15 anos. Devemos destacar que em nível nacional os dados do SAEB (2003, 2007, 2015) indicam que a gestão escolar no Brasil conta com a maioria de diretoras em todos os níveis do ensino básico. Em nível nacional existe uma menor atuação das mulheres na administração das escolas de ensino médio, representando 75% dos cargos de gestão escolar em 2015. Entretanto, o recorte desta pesquisa não abrange o ensino médio, pois a rede municipal de ensino não conta com diretoras atuando nesta etapa da educação básica.

Todavia, se hoje o quadro de gestoras(res) escolares é majoritariamente feminino, não foi sempre assim. A história revela ser equivocada a inferência do imaginário social que considera o trabalho escolar, desde o princípio, como um *locus* de atuação das mulheres.

3.2 – A feminização do trabalho escolar no Brasil

A análise histórica atesta que a desvalorização da docência relaciona-se com a inserção da mulher no campo de trabalho da educação formal. As mudanças

governamentais que responsabilizaram o Estado pelo oferecimento da educação formal para toda(o) a(o) cidadã(ão) brasileira(o) e a progressiva alteração do gênero da docência indica um caminho para a compreensão de como esse meio tornou-se um espaço de atuação predominantemente feminino e marcado pelos estereótipos de gênero.

A educação no Brasil passou por diversas mudanças ao longo do tempo. Atualmente, é possível verificar que o Estado brasileiro assume legalmente uma perspectiva abrangente de educação por meio da LDB 9.394 de 1996. A referida lei entende como educação todos os processos formativos que se desenvolvem em diversos meios de socialização (BRASIL, 1996). Nesse sentido, o Estado em conjunto com a família assume enquanto um dos seus princípios e obrigações o preparo das(os) educandas (os) para a cidadania e trabalho³ sem qualquer distinção de sexo ou gênero.

Diferentemente da atual realidade, as mulheres já enfrentaram profundas restrições no sistema de ensino, tendo sua participação vetada no espaço da educação formal tanto na condição de estudantes quanto de trabalhadoras. A história revela que até o século XIX o acesso à educação institucionalizada foi por muito tempo privilégio dos homens, assim como trabalhar na docência, conforme observam Cristina Bruschini e Tina Amado (1998):

Um rápido exame ao longo da História Brasileira revela que foi somente no século passado [as autoras referem-se ao século XIX] quando, após a Independência, o ensino, pelo menos ao nível dos projetos e das leis, se tornou gratuito e extensivo a todos, inclusive às mulheres – que até então só tinham acesso à educação religiosa, nos recolhimentos e conventos - que surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primário. (BRUSCHINI, AMADO, 1998, p. 5).

June Hahner (2011) discorre acerca do processo histórico-social de feminização da docência no Brasil. O artigo "Escolas mistas, escolas normais: coeducação e a feminização do magistério no século XIX" (HAHNER, 2011) apresenta a análise de documentos históricos que legislavam sobre a formação e atuação de professoras e professores. A pesquisa documental e bibliográfica da autora relaciona as transformações sociais e legais que caracterizam a feminização da docência, especialmente nos anos iniciais do magistério, onde atualmente as mulheres constituem 89% do professorado (SAEB 2015).

³ Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB 9694/96).

Do ponto de vista legal a educação feminina surge em 1827 com a determinação de escolas para meninas e meninos em todas as cidades e vilas do Império. No entanto tal lei não foi cumprida efetivamente, pois haviam problemas quanto à estrutura, acesso e qualidade do ensino primário oferecido. Desta forma, apenas as mulheres das classes sociais mais abastadas tinham garantido o direito à educação formal no Brasil Império, período em que o acesso ao sistema de ensino era profundamente marcado pela desigualdade social.

[...] embora pela letra da lei e das intenções, o ensino primário tivesse sido considerado gratuito e universal, na verdade o acesso a ele era muito limitado, assim como reduzido o número de escolas e questionável sua qualidade. Assim, a maioria das mulheres –com exceção das de elite e talvez das dos poucos estratos ascendentes urbanos – não teve, de fato, muito acesso à escolaridade nesse período. (BRUSCHINI; AMADO, 1998, p. 5).

A garantia de acesso à educação formal para as mulheres não era prioridade do governo imperial brasileiro. Segundo Mauricéia Ananias (2012), com as transformações na sociedade do século XIX a preocupação dos governantes voltava-se para a educação formal dos homens das oligarquias político-econômicas que se estabeleceram nas terras brasileiras.

A direção escolar surge nesse período com um forte caráter regulatório e characteristicamente voltada para o público masculino. Por meio da Lei nº 29, de 16 de março de 1847 institucionaliza-se o cargo de diretor escolar para atuação nos colégios liceus, instituições responsáveis pelo ensino secundário da então província de São Paulo.

O diretor, segundo esse regulamento, deveria tomar conta do liceu, inspecionar a conduta dos professores, remeter ao presidente da província os problemas e sugerir alterações para mudanças, tanto na rotina do colégio como na vida profissional de seus professores. (ANANIAS, 2012, p.59).

Nessa época, também instituiu-se o cargo de administrador institucional de Seminários, estabelecimentos de caridade que surgem em São Paulo a partir de 1822 para abrigar e instruir crianças pobres, principalmente órfãs de militares que faleceram a serviço da coroa. (ANANIAS, 2012). Diferentemente dos liceus onde apenas homens atuavam como professores e diretores, as mulheres participavam da administração e ensino nos Seminários responsáveis pelo recolhimento das meninas. Contudo, mesmo nos Seminários do Brasil Império o trabalho das diretoras era

desvalorizado e subestimado em comparação aos diretores, pois aos homens responsáveis pela administração dos Seminários para meninos era garantida completa autonomia, já a gestão dos Seminários de meninas era entregue às famílias e não às diretoras.

[...] ainda que ficasse sob a responsabilidade da mulher alfabetizar e administrar esses espaços de recolhimento de meninas, a existência da família no mesmo espaço físico funcionava como garantia de uma administração ilibada, pois a mulher ainda não era considerada capaz de se encarregar sozinha da administração escolar. (ANANIAS, 2012, p. 61).

Na década de 1870 houve a efetiva abertura do sistema educacional institucionalizado para as mulheres. Esse momento de transformação do sistema de ensino brasileiro no século XIX foi impulsionado pela vertente a favor da educação sem distinção de sexo denominada como coeducação (HAHNER, 2011). A defesa do direito à educação formal para as mulheres foi assumida pelo discurso reformista, tendo como porta-vozes personalidades políticas como Leônicio de Carvalho, deputado autor do texto da “Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império” (1879) que instituiu a abertura do sistema de ensino para o sexo feminino; e o também deputado Rui Barbosa (1883), responsável por pareceres da referida reforma.

A instrução das mulheres na educação formal viabilizou a atuação destas também como trabalhadoras. Diante de restrições características do pensamento fortemente sexista que dominava a ordem social da época configurou-se a necessidade de permitir que as mulheres também atuassem como docentes, como ponderam Bruschini e Amado (1998, p. 5): “Como não se tolerava a co-educação e os tutores deveriam ser do mesmo sexo e seus alunos, um espaço para a profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher”.

Todavia, o ingresso das mulheres como trabalhadoras no sistema de ensino formal enfrentou resistência dos setores conservadores da sociedade. A Igreja Católica posicionou-se contra a instrução e abertura irrestrita do sistema de ensino para atuação das mulheres ocasionando adaptações que reduziram, em parte, o caráter emancipador de gênero das transformações impulsionadas pelo discurso da coeducação:

Influenciada pela Igreja católica, que dominava o ensino privado no país, a abertura de espaços para as mulheres no magistério visava antes a manutenção de princípios morais conservadores, contra a co-educação e a favor do contato das meninas com mestras do mesmo sexo, do que propriamente a real profissionalização da mulher. (BRUSCHINI; AMADO, 1998, p. 6).

Nesse contexto de avanço e resistência à presença das mulheres no sistema educacional foram criadas as escolas “femininas”, posteriormente escolas mistas e passou-se a permitir o ingresso das mulheres nas Escolas Normais visando à formação de professoras para atuar no magistério. Desde o princípio, o processo de feminização da docência se desenvolveu marcado pela reprodução dos estereótipos de gênero restringindo e ligando historicamente a atuação profissional das professoras à maternidade e à vida privada: “De uma forma velada, o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos – especialmente os do sexo oposto.” (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6).

As reformas educacionais da República Velha promoveram a descentralização do ensino tornando o antigo primário e a formação docente responsabilidade das antigas províncias. Em 1890 na província paulista foram criadas as Escolas-Modelo para as quais foram contratados professores-diretores com atribuições administrativas ligadas principalmente à coordenação pedagógica da instituição, sendo a escolha desses profissionais fundamentalmente política: “O diretor da Escola-Modelo era nomeado pelo governo, dentre os professores, de preferência normalistas ou complementaristas, com pelo menos dois anos de efetivo exercício no magistério primário.” (PENTEADO; NETO, 2012, p.78). Diferentemente do que acontecia no restante do país, a província de São Paulo permitia que mulheres exercessem a administração dos grupos escolares⁴, desde que as instituições apresentassem capacidade de atendimento separado para os dois sexos. (PENTEADO; NETO, 2012). Contudo, os parâmetros de escolha inviabilizavam a ascensão das mulheres à direção das escolas mistas de São Paulo, uma vez que se exigia uma profissional da instituição nomeada pelo Governo, em uma época em que as mulheres não tinham participação significativa na docência.

⁴ Escolas de educação primária integradas após a Reforma Paulista de 1892-1893, a partir da junção de grupos de escolas que funcionavam no mesmo prédio.

Apesar das restrições quanto à possibilidade de atuação das professoras na educação formal, o discurso da coeducação desempenhou um papel importante para a abertura de um novo campo de trabalho para as mulheres no Brasil oitocentista. Com a crescente disponibilidade de mulheres aptas para trabalhar nos primeiros anos do magistério foi permitido que as professoras lecionassem para ambos os sexos nas ditas escolas mistas.

A coeducação também desempenhou um papel na feminização da instrução primária no Brasil. Criou mais oportunidades para mulheres entrarem no magistério porque se podia confiar a regência das aulas mistas às mulheres, e não limitá-las a só lecionar nas escolas para meninas.” (HAHNER, 2011, p. 468).

Com o advento da proclamação da República a perspectiva de modernização instaurou-se no país e o magistério com até então maioria de homens, foi direcionado para as mulheres no século XX. O Estado canalizou o trabalho docente para o público feminino a tal ponto que, no período de 1901 a 1907, a matrícula na escola normal do Rio de Janeiro foi vedada aos homens e, em 1906, as mulheres já constituíam 70% do professorado da capital brasileira (HAHNER, 2011).

A inserção cada vez maior da mão de obra feminina no campo educacional primário desenvolveu-se acompanhada da desvalorização do trabalho docente. Entre os efeitos da alteração do caráter de sexo/gênero do magistério brasileiro encontra-se a redução da remuneração do professorado e a mudança na perspectiva de instrução/formação profissional para o setor.

A alteração de gênero do público que buscava a docência manteve os princípios segregadores e hierárquicos da divisão sexual do trabalho. No século XIX a segregação entre os性os no campo da educação formal foi garantida pelo encaminhamento das mulheres para os cursos de magistério que permitiam a atuação apenas nos anos iniciais, já aos homens foi reservada a docência no ensino secundário que exigia graduação. A desvalorização da atuação das docentes também se desdobrou a partir do discurso do não-trabalho em função de supostas características naturais e incapacitantes das mulheres.

Os cursos de nível médio e profissional, como currículos voltados para atender as chamadas “especificidades femininas”, passaram a preparar as mulheres para as profissões consideradas adequadas ao seu sexo, como aquelas relacionadas com a educação e a saúde. As diferenças ditas “naturais”, aliadas ao conceito de vocação, foram incorporadas ao discurso sobre a importância do trabalho da mulher, que se associou à fala

dominante sobre o não-trabalho desse sexo. (BRUSCHINI; AMADO, 1998, p.6).

O surgimento de cursos de formação de administradoras(res) educacionais nos anos de 1930 representa um marco para a gestão escolar. Nesse período foram instituídas diretrizes para a formação e para a carreira do administrador escolar e instituído a abertura de concurso público para o cargo de Diretor de Grupo Escolar. (ANDREOTTI, 2012). Com a intensificação da industrialização dos centros urbanos cada vez mais populosos, novas políticas para a formação de profissionais da educação se estabeleceram visando à expansão da escolarização no país. A formação em cursos de magistério permitia que as mulheres atuassem no ensino primário, contudo a ascensão à gestão escolar era inviabilizada, pois apenas docentes concursados podiam ser indicados para a direção das escolas e os concursos exigiam graduação em nível superior, formação ainda não permitida para as mulheres.

O direcionamento das mulheres para a docência no ensino primário permaneceu por largo período no início do século XX. Apenas no final da década de 1930 foi permitido legalmente que elas ingressassem em alguns cursos de filosofia, sendo esse direito estendido para os demais cursos em 1953. (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Seguindo o mesmo princípio de desvalorização do trabalho das mulheres, os efeitos da divisão sexual do trabalho acompanharam o processo de feminização do magistério secundário no século XX.

[...] Uma vez consolidada a tendência de a mulher se dedicar ao magistério primário, o ingresso maciço das mulheres no ensino superior, a partir de então, contribuiria para consolidar também o magistério secundário como ocupação feminina, pois a grande maioria das que ingressam nas universidades dirigem-se para cursos que preparam para a docência naquela nível. (...) A “feminização” do magistério secundário, contudo, provavelmente decorre de outras causas intimamente relacionadas: a crescente perda de prestígio da profissão docente e a restrição de alternativas para a mulher no mercado de trabalho. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 6).

Nesse momento histórico, a instrução das mulheres em nível superior foi direcionada para as áreas da educação e saúde. Desta forma, no período de 1950 a 1970 acentuou-se a segregação das mulheres em profissões como a docência e enfermagem configurando o que Bruschini e Amado (1998) apresentam como guetos de atuação femininos. Na década de 1980 a educação brasileira já se firmava como um gueto de trabalho feminino contando com maioria de professoras em todos os níveis da educação básica. (BRUSCHINI; AMADO, 1988).

A mudança no atendimento e trabalho na educação formal também foi acompanhada pela reconfiguração axiológica dos princípios educacionais assumidos pelo Estado. Desta forma, com a feminização da docência, a educação que anteriormente baseava-se na preparação para uma profissão alterou sua concepção voltando-se para a formação do sujeito para o convívio social. June Hahner (2011) ressalta que a retirada da figura do professor da educação primária não proporcionou a tomada do poder na instância educacional pelas mulheres, pois as funções administrativas das instituições e a atuação no ensino superior ainda permaneceram sendo exercidas majoritariamente por homens.

No âmbito educacional, a partir do momento em que o Estado assumiu a educação enquanto uma obrigação e direito da(o) cidadã(o) brasileira(o), a feminização do magistério sinalizou a possibilidade de economia para a gestão pública. Observa-se que a entrada da mulher em profissões anteriormente consideradas masculinas acompanha um processo de alteração da própria concepção da atividade. A alteração do gênero do magistério transformou o *status* social da profissão em um complemento da renda familiar ao cargo da mulher, desta forma, justificou-se a desvalorização da profissão. A história da feminização da docência revela a desvalorização social desse campo de trabalho, alteração do discurso institucional e redução da remuneração.

[...] a ideologia que alega que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido a seu caráter secundário ou complementar, ajudou a cimentar a crença de que o magistério é a ocupação ideal para mulheres; e também serviu para conferir legitimidade ao empobrecimento crescente do professorado, devido à constante deterioração salarial que vem atingindo a categoria. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p. 7).

Em concordância com os efeitos da divisão sexual do trabalho nota-se que a inserção da mão de obra feminina acarretou uma série de fatores que contribuíram para o desprestígio do campo educacional. Desta forma, conforme a presença da mulher avançava na estrutura do trabalho escolar também aumentava a desvalorização deste campo de trabalho. A mudança axiológica do processo educativo evidencia a perspectiva sexista da inserção das mulheres no professorado como uma extensão da atividade doméstica e maternal: “[...] a maternidade espiritual serviu como uma justificativa para empregar mais, e mais barato, professoras.” (HANNER, 2011, p.471).

A pesquisa de Bañuelos et. al. (2006) acerca da gestão escolar relaciona a “política da terra queimada” descrevendo um fenômeno social semelhante ao processo de feminização da docência brasileira. Conforme as mulheres alcançam o comando das instituições educativas a migração da mão de obra masculina acompanha o desprestígio do cargo de direção, sendo que esse processo acontece especialmente nos centros de ensino primário e infantil.

Parece, pues, que las mujeres ocupan más el puesto de dirección en los centros de primaria e infantil de dimensiones más reducidas. Algunos autores y autoras (Coronel, Moreno y Padilla, 2002) lo explican por el descenso de prestigio del cargo de dirección en educación. Dado que los hombres tienden a competir por las profesiones más prestigiosas y lucrativas, cada vez van dejando más espacios “desechables” a las mujeres (en este caso, en centros educativos de primaria e infantil). Es la llamada “política de tierra quemada” (las mujeres van tomando lo que los hombres desechan)⁵. (BAÑUELOS, 2006, p. 162).

A reconstituição histórico-cultural do processo de feminização da docência denuncia o caráter sexista da alteração do discurso estatal, para a formação direcionada para as professoras e na concepção social de trabalho docente. Não por acaso, pesquisas de gênero acerca do ensino aprendizagem e da prática educativa identificam uma cultura escolar sexista. “É importante que se tenha consciência da extraordinária penetração dos valores sexistas nas manifestações do saber oficial, isto é, o utilizado e recomendado pela escola.” (ROSENBERG, et al. 1982). A estrutura de trabalho encontra-se permeada pelos estereótipos de gênero neste importante espaço de aprendizagem, socialização e construção do conhecimento.

[...] correntes de pensamento voltadas para discussões sobre diferenças “naturais” em termos de temperamento, caráter e modalidade de raciocínio influenciaram todas as medidas tomadas na área educacional, consagrando as diferenças sexuais, reforçando os estereótipos e a ordem estabelecida. (BRUSCHINI; AMADO, 1988, p.6).

Os estudos que relacionam os temas gênero e educação denunciam que o ambiente escolar segregava os indivíduos marcando a vida escolar das(os) estudantes (LOURO, 1997b). Apesar de ser direcionado majoritariamente para professoras, o ensino nas escolas reproduz a discriminação entre os sexos e a submissão do sujeito feminino.

⁵ Parece que as mulheres ocupam mais o posto de direção nos centros primários e infantis de dimensões mais reduzidas. Alguns autores e autoras (Coronel, Moreno e Padilla, 2002) abordam o declínio do prestígio do cargo de direção na educação. É conhecido que os homens tendem a competir pelas profissões mais prestigiadas e lucrativas e vão deixando os espaços “descartáveis” para as mulheres (neste caso, os centros educativos primários e infantis). É a chamada “política da terra queimada” (as mulheres vão tomando o que os homens descartam). Tradução livre da autora.

A escola ainda reforça diretamente nos alunos os padrões tradicionais pela própria estrutura hierárquica de cargos e funções [...]. Tendo diante de si modelos femininos simbólicos e reais tradicionais, a menina, a moça, e a mulher tem pouca possibilidade de trilhar desvios, de sair do habitual. Complementarmente, o estudante do sexo masculino também deixa de conviver com modelos femininos divergentes, o que pode enrijecer suas percepções e expectativas quanto aos papéis femininos e masculinos. (ROSEMBERG, et al., 1982, p. 64).

As pesquisas de Hahner (2011) e Bruschini; Amado (1988) indicam que a educação brasileira desenvolveu-se marcada pelo cunho discriminatório de gênero. Guacira Louro (1997b) salienta que o primeiro aspecto da segregação relaciona-se com o acesso ao ensino institucionalizado e, por conseguinte, dentro da estrutura organizacional identificam-se dispositivos de diferenciação, classificação e hierarquização dos indivíduos de acordo com modelos padronizados de dominação.

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos — tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. (LOURO, p. 57, 1997b).

A formação das mulheres se constitui de maneira desigual nos diversos ambientes de socialização. Nas instituições educativas, no trabalho, no núcleo familiar, nas relações interpessoais e em outros meios da trajetória educacional apresentam-se condições desiguais para a constituição, atuação e realização das mulheres.

Enfrentando esta estrutura do mercado de trabalho, vivendo (e reproduzindo) o peso de discriminações, sofrendo o impacto do processo de socialização e não contando com o companheiro ou equipamentos coletivos com quem possa dividir as lidas domésticas, principalmente a guarda e proteção dos filhos, o projeto e a trajetória educacional das mulheres só pode divergir da masculina. (ROSEMBERG, et al. p.65, 1982).

A particularidade do processo educacional vivenciado pelas mulheres revela que apesar de compartilhar o espaço escolar com homens as condições de aprendizagem e socialização destas acontecem de maneira diferente. “Educação igualitária, hoje, seria aquela que, assumindo a existência de discriminação sexual se propusesse a uma ação mobilizadora” (ROSEMBERG, et. al, 1982, p. 66).

A cultura sexista de dominação masculina permeia o trabalho das mulheres na educação desqualificando institucionalmente e enfraquecendo sistematicamente a atuação feminina. O trabalho educacional se desenvolve com implicações da divisão

sexual do trabalho e a atuação das educadoras encontra-se permeada por estereótipos do binarismo de gênero. Desta forma, a cultura escolar se configura de acordo com os parâmetros da cultura sexista de dominação masculina difundida pela sociedade.

Embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas: são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero [...] tratam de saberes diferentes (os currículos e programas distinguem conhecimentos e habilidades adequados a eles ou a elas), recebem salários diferentes, disciplinam de modo diverso seus estudantes, têm objetivos de formação diferentes e avaliam de formas distintas. (LOURO, p.95, 1997b).

As professoras participam desse sistema de desigualdades no ensino em função do sexo/gênero conforme revelam os estudos de pesquisadoras importantes como Guacira Lopes Louro (1997ab) e Fúlvia Rosemberg (1982). Observamos assim que, apesar das mulheres constituírem a maioria na docência, de alguma forma elas contribuem para reproduzir uma cultura escolar de cunho sexista e desvantajosa para as mulheres.

A despeito de sua origem masculinizada o magistério acabou sendo social e historicamente atribuído às mulheres. Desta forma, a condição das professoras se constituiu historicamente assentada pela concepção de “educadoras naturais” ligando a docência à esfera familiar. Louro (1997a) também aponta que o trabalho das mulheres constitui-se ligado ao universo doméstico, com constante controle e influência da dominação masculina.

Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, “de apoio”, de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação. (LOURO, p.17, 1997a).

Por meio da perspectiva histórico-cultural desconstruímos a consideração fantasiosa da docência enquanto atividade inerente às mulheres em decorrência da atual predominância de professoras no sistema de ensino.

Mais que “acasos” ou “surpresas” da natureza, relações de gênero e sexualidade são instâncias históricas e culturais. Desse modo, é de suma importância levarmos em consideração a historicidade desses termos, uma vez que vai ser justamente essa característica que permite transformações e mutações no que, fatalmente, fixamos como ‘correto’ e ‘normal’ às identidades sexuais e de gênero. (COSTA; RIBEIRO, 2011, p. 476).

A história da feminização da docência no Brasil vem recebendo atenção desde os anos 1980 de pesquisadoras como Christina Bruschini e Tina Amado (1988). No entanto, os estudos acerca do processo histórico de entrada e expansão da atuação das mulheres como diretoras são escassos e focalizam apenas de forma tangencial as questões de gênero na gestão escolar.

Apesar da carência de material com enfoque no percurso de feminização da gestão escolar, os estudos já realizados atestam que as trabalhadoras da educação formal adentraram primeiramente na docência para os anos iniciais e gradativamente assumiram majoritariamente os postos de trabalho das escolas. A história da feminização do trabalho escolar no Brasil revela que a inserção em massa da mulher em um campo laboral não é suficiente para garantir a sua atuação em igualdade de condições e isenta das implicações das relações sociais de sexo. E, diferentemente do que sugere o estereótipo da mulher como educadora natural, foi em um contexto de transformações, retrocessos e avanços socioculturais que se constituiu a história das trabalhadoras da educação formal, seja como professoras ou como gestoras.

3.3 – A divisão sexual do trabalho na gestão escolar sob à sombra do teto de vidro

A atuação da(o) diretora(or) escolar influencia tanto na condução do processo educativo formal quanto na orientação para o trabalho dos profissionais da educação. “[...] 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 lá passam”. (SOUZA, 2006, p. 229). No emaranhado de relações sociais que se estabelecem na escola, as ações educativas propostas para o corpo discente se desenvolvem em concordância com a atuação de um corpo docente “guiado” ou pelo menos influenciado pelas propostas, decisões e orientações da diretora(or) escolar. A amplitude e poder de atuação concentrada pela diretora(or) dentro deste espaço formativo marca o aspecto político representativo da função.

Segundo Michael Foucault (1979) o poder consiste em uma prática e não em uma substância ou objeto em si. Assim, a posição das pessoas em determinados ambientes e contextos sociais concentra maior ou menor possibilidade de exercício do poder. Foucault (1979) observa a reelaboração, após o século XVIII, das relações de

poder nas sociedades pós-industriais no aspecto macro e micro da vida social. O macropoder apresenta-se na ação de instituições regulamentadoras como o Estado e o direito, enquanto o micropoder se estabelece em instituições mais próximas da vida cotidiana das pessoas comuns, como as escolas.

A escola enquanto um espaço de micropoder atua na comunidade baseada em diretrizes determinadas em nível macro por instituições como o MEC. As relações de trabalho dentro do espaço escolar encontram-se permeadas por uma lógica de hierarquização das ocupações com maior e menor concentração de poder. Desta maneira, observamos que a gestão escolar representa o cargo de maior autoridade dentro de um espaço de micropoder. A mediação entre normas do macropoder institucional e as relações sociais imediatas do espaço micro escolar marca o aspecto político representativo da figura da diretora(or).

Contudo, no contexto da cultura sexista e desigual que caracteriza as sociedades ocidentais, mesmo as mulheres que se encontram em cargos de caráter decisório, como a gestão escolar, enfrentam dificuldades adicionais no percurso de ascensão e execução do trabalho profissional.

Bañuelos, et. al (2006) observam que a mulher que atua na gestão escolar tem a sua condição enquanto trabalhadora atravessada por questões de gênero. A densa pesquisa social realizada na Espanha aborda a configuração e condições de trabalho das diretoras escolares perante a estrutura sociocultural sexista de dominação masculina e herança patriarcal: “[...] En esta investigación también hemos abordado esta cuestión: si se puede hablar realmente de un modelo de liderazgo femenino, es decir, si las mujeres tienen un peculiar estilo de desempeñar el poder, de ejercer influencia en las organizaciones⁶. (BAÑUELOS; et.al, 2006, p. 6).

Ao analisar o contexto de atuação das diretoras escolares Bañuelos, et. al (2006) verificam que os estereótipos de gênero difundidos socialmente segregam as mulheres em trabalhos considerados extensão do lar e profissões com menor concentração de poder. Observamos que as considerações de Bañuelos, et. al (2006) ilustram um aspecto crucial da linha francesa de estudos feministas do trabalho quando aborda o condicionamento da mulher à esfera da vida privada.

Y estos estereotipos tan arraigados son muy difíciles de erradicar en las

⁶ [...] Nesta investigação também abordamos a seguinte questão: se podemos realmente falar de um modelo de liderança feminino, ou seja, se as mulheres têm um estilo peculiar de desempenhar o poder, de exercer influência nas organizações. Tradução livre da autora.

prácticas cotidianas y en nuestra visión del mundo y de la realidad que nos rodea. La situación actual muestra una perpetuación de imágenes distorsionadas de la mujer que siguen marcando roles establecidos que priorizan la responsabilidad de la mujer en el ámbito doméstico frente al profesional, el ámbito privado frente al público, el ámbito de servicio frente al de poder.⁷ (BAÑUELOS; MARTÍNEZ; et al., 2006, p.5).

Em âmbito nacional, Souza (2006) embora não aborde a gestão escolar pelo viés das questões de gênero, identifica desigualdades na carreira de diretoras e diretores ao pesquisar aspectos de cunho político da gestão escolar. As desigualdades no perfil profissional e assimetrias na carreira das(os) gestoras(es) em função do sexo/gênero emergiram na investigação fazendo com que o pesquisador tratasse do assunto, ainda que de maneira tangencial: “[...] entre os diretores parece haver uma marca de gênero forte, que faz com que os homens ganhem mais e ascendam à função com menos idade e experiência...” (SOUZA, 2006, p. 5). O autor acabou por identificar a prevalência de padrões de referência comportamental para mulheres e homens sobrepondo a natureza pedagógica da gestão escolar, ou seja, os estereótipos de gênero na perspectiva binária interferem na atuação das(os) gestoras(es).

[...] os padrões de referência sobre como se comportar na condução de uma escola não são emersos da natureza pedagógica da função social da escola. Ao contrário, o que parece ocorrer é uma cobrança sobre o dirigente escolar tomando por base a face administrativa e política da sua função. E os mundos da administração, das finanças, das empresas e corporações, assim como da política, são mundos masculinos e masculinizados. (SOUZA, 2006, p. 215).

A dissertação de Vanisse Corrêa (2010) apresenta um estudo da gestão escolar pelo viés das questões de gênero. A autora apresenta uma análise comparativa por sexo dos microdados SAEB (2007) e do resultado das eleições diretas para a gestão escolar, na cidade de Curitiba (PR) em 2008. Após constatar maior tendência na condução dos homens para a gestão pelo processo eleitoral, Corrêa (2010, p. 89) aponta: “[...] os/as profissionais da Educação estão imbricados nas representações simbólicas do masculino, a tal ponto de agirem e tomarem decisões quase sem perceber, apenas pelo hábito ou costume de agir desta ou daquela maneira”.

Em Uberlândia o aspecto político eleitoral marca a gestão escolar. Segundo o

⁷ Estes estereótipos tão enraizados são muito difíceis de eliminar das prácticas cotidianas, da visão de mundo e da realidade que nos rodeia. A atual situação apresenta a perpetuação de imagens distorcidas da mulher com papéis que priorizam a responsabilidade destas com o ambiente doméstico acima do profissional, a esfera privada acima da esfera pública, o campo do serviço suplantando o campo do poder. (BAÑUELOS; MARTÍNEZ; et al., 2006, p.5). Tradução livre da autora.

Decreto 12.780 de 2011 que dispõe sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação, a nomeação para o cargo de direção das escolas compete à administração municipal. Desta forma, o encaminhamento de profissionais para atuar na gestão das escolas municipais depende da sanção da(o) prefeita(o). Entretanto, esse processo de escolha é prenhe de idas e vindas: a administração municipal de 2012-2016 tentou democratizar a escolha de dirigentes escolares por meio do Decreto nº 14.407, de 21 de outubro de 2013, que: “Dispõe sobre a consulta à comunidade escolar para os cargos de provimento em comissão de diretor e vice-diretor de escola municipal, institui a comissão geral de consulta à comunidade escolar e as comissões especiais de consulta à comunidade escolar e dá outras providências”. Assim, em 8 de dezembro de 2013 promoveu-se uma espécie de eleição em que a comunidade escolar composta por servidores das instituições de ensino, famílias e discentes maiores de 13 anos, foi consultada sobre indicações de servidoras(res) efetivas(os) do quadro do magistério para a direção das escolas, que posteriormente seriam referendadas pelo prefeito, à época, Gilmar Machado (PT).

Diante da proposta de consulta popular para o cargo de gestão das escolas municipais, o Ministério Público Estadual ingressou com uma ação de improbidade administrativa contra o prefeito e a secretária municipal de educação Gercina Santana Novais alegando que o processo sofria influência política de sindicatos, associações de bairro e políticos com mandato, o que inviabiliza o grau de democracia pretendido. (G1, 2015).

No desenrolar da situação, em 27 de novembro de 2014, na edição 4.535 do Diário Oficial do Município, por meio de decreto s/nº na página 18, todas(os) as(os) dirigentes que haviam sido escolhidas(os) pelo processo de consulta popular foram exoneradas(os). Em seguida na página 29 da mesma edição, por meio de outro decreto s/nº o prefeito nomeou as(os) mesmas(os) servidoras(es) que foram indicadas(os) na consulta popular para o cargo de direção e vice-direção das escolas, porém desta vez como decisão do chefe executivo. Deste modo, apesar dos percalços legais, a escolha de dirigentes das instituições de ensino pela comunidade escolar permaneceu, sendo possível observar que em algumas entrevistas as diretoras fazem menção ao processo de “eleição” para a gestão escolar em Uberlândia.

As discrepâncias quanto ao processo de escolha da(o) gestora(or) escolar no Brasil devem-se à falta de uma determinação geral do Estado. Apesar de assumir a premissa da gestão democrática, a LDB nº 9.394/96 não trata do processo de escolha

da(o) gestora(or) escolar deixando ao cargo da legislação dos sistemas de ensino estaduais e municipais a definição das regras para a ascensão e nomeação das(os) diretoras(es) das instituições de ensino. Desta forma, os estados federativos e municípios têm autonomia para definir o processo de seleção para a gestão escolar, podendo este ser por nomeação direta de agentes políticos, concurso público ou processo eleitoral junto a comunidade.

Apesar das diferenças regionais para seleção das(os) diretoras(res), os dados SAEB atestam a prevalência da atuação das mulheres no cargo, conforme ilustrado nos Gráficos 1, 2, 3 e 4 (p. 66-77). Contudo, independentemente do elevado índice de atuação das mulheres na gestão escolar brasileira e da inexistência de regulamentações ou orientações impondo exigências diferenciadas para a carreira da diretoras e diretores, Ângelo Souza (2006) e Vanisse Corrêa (2010) constataram implicações de gênero no percurso profissional e remuneração das/os diretoras/es. A comparação do sexo da (o) dirigente escolar com fatores como idade, remuneração, formação e tempo de trabalho na educação revela assimetrias entre o perfil profissional de diretoras e diretores indicando desdobramentos singulares da divisão sexual do trabalho.

A primeira discrepância corresponde à remuneração. Souza (2006) verifica que a maior parte das gestoras, cerca de 30,2%, declarou o rendimento bruto entre 4 a 6 salários mínimos. Já o quantitativo de remuneração mais expressivo entre os diretores concentra-se na faixa salarial entre 6 a 9 salários mínimos, com 30,5%. Também há discrepância salarial vinculada ao gênero na maior faixa salarial, visto que 0,6% das diretoras declaram receber mais que 16 salários mínimos, enquanto 1,2% dos diretores se identificam com essa remuneração. De maneira similar, Corrêa (2010) observa concentração de 71,5% das diretoras nas faixas limitadas em 5 à 6 salários, sendo que, apenas 40,5% dos diretores identificaram-se nas mesmas faixas salariais. A autora também verifica desigualdade de gênero ao analisar as faixas salariais superiores: “O mais alto salário da tabela pertence a 11,5% dos homens e somente a 8,4% das mulheres.” (CORRÊA, 2010, p. 57).

Os indícios de desigualdade remuneratória em função do gênero emergiram a despeito dos preceitos legais da isonomia salarial para o cargo: “...estamos apreciando o perfil do dirigente escolar das redes públicas de ensino, nas quais, em tese, há planos de carreira que indiferenciam o sexo do trabalhador.” (SOUZA, 2006, p. 222). A desvalorização salarial sistemática das gestoras observada por Souza (2006) e

Corrêa (2010) indica a aplicação do princípio de hierarquização entre os sexos propagando a divisão sexual do trabalho na gestão escolar.

O tempo constitui um fator de desigualdade na carreira de diretoras e diretores desdobrando-se em dois aspectos. O primeiro indício da interferência temporal verifica-se na comparação entre a média de idade das mulheres e homens que ocupam a direção das escolas. Souza (2006) observa que apesar de sutil, existe uma tendência das mulheres ascenderem à gestão com mais idade que os homens, visto que, 66,4% das diretoras declararam idade superior a 40 anos, enquanto 60% dos diretores concentram-se nesse índice. A proporção de maioria inverte-se entre as diretoras e os diretores mais jovens, tendo 33,7% de diretoras e 40% de diretores abaixo dos 40 anos. Corrêa (2010) também observa a tendência de concentração das mulheres nas faixas etárias superiores a 40 anos, representando 69,9% das diretoras e 62,9% dos diretores. A autora verifica que a análise nas faixas etárias limitadas em 39 anos revela concentração de 37,1% entre os diretores, índice menor entre as diretoras que representam 30,1%. Nesse contexto, existe menor concentração de mulheres nas faixas etárias mais jovens se comparadas ao quantitativo de homens na gestão escolar.

A experiência docente também apresenta assimetria de gênero para ascensão ao cargo da gestão escolar. Para Souza (2006), a mediana de 42,1% das(os) gestoras(res) com mais de vinte anos de experiência no campo caracteriza o perfil da gestão escolar de profissionais com longa prática no trabalho educacional. Contudo, o autor observa irregularidade quanto ao tempo de atuação na educação entre mulheres e homens que chegaram ao cargo, visto que, o currículo das diretoras apresenta mais tempo atuando na “educação: quase 70% das diretoras possuem mais de 15 anos de experiência profissional e mais de 44% delas têm mais de 20 anos de trabalho educacional.” (SOUZA, 2006, p. 221). Divergindo do currículo das diretoras existe um elevado contingente de diretores com modesta experiência na área: “[...] 47,6% dos diretores homens possuem menos do que 15 anos de trabalho na educação” (SOUZA, 2006, p. 221). De maneira similar, Corrêa (2010) também atesta a desigualdade representativa nas faixas de experiência profissional entre os sexos, visto que 73,2% das diretoras apresentam em seus currículos mais de 15 anos atuando no campo enquanto essa proporção é de 59,4% entre os homens.

A ascensão precoce dos diretores configura um fator relevante quanto ao acúmulo de benefícios pelo tempo de atuação na gestão. A relação entre gênero e o tempo de trabalho é um ponto importante para compreendermos a assimetria

remuneratória de mulheres e homens nesse meio, visto que, os planos de cargos e carreira do serviço público somam benefícios para a remuneração de acordo com o tempo de trabalho de servidoras(es). (BRASIL, 1988). Nesse sentido, pela lógica, quanto antes a(o) trabalhadora(or) ascender à gestão escolar melhor para a sua remuneração, pois mais benefícios são incorporados ao salário da(o) diretora(or). Nesse aspecto, a produção acadêmica analisada indica que a identidade de gênero da(o) profissional aumenta ou reduz as chances de ascensão na carreira com menor tempo de atuação em cargos subalternos à gestão escolar.

A assimetria entre as faixas etárias e a experiência no trabalho educacional entre diretoras e diretores atesta as desigualdades de gênero para a ascensão ao cargo da gestão escolar. O olhar para as pesquisas de Souza (2006) e Corrêa (2010) pela viés da divisão sexual do trabalho indica que a aplicação do princípio da hierarquização do sexo/gênero resulta no impacto diferencial do fator tempo no percurso profissional das diretoras, que em larga medida pode ser explicado por meio do “teto de vidro”. Apesar de oriundo dos estudos da Sociologia das Organizações, podemos caminhar na discussão sobre a gestão escolar relacionando o teto de vidro aos princípios da separação e hierarquização da divisão sexual do trabalho.

Os estudos do teto de vidro apontam a segregação de gênero na estrutura ocupacional e no mercado de trabalho. Apresentando-se de maneira abrangente e adaptável para as diversas esferas profissionais “uma das características do fenômeno do teto de vidro é a sua pervasividade” (STEIL, 1997, p. 63). A pervasividade indicada por Steil (1997) corresponde à plasticidade da divisão sexual do trabalho descrita por Kergoat e Hirata, que mesmo não utilizando tal conceito, em seus estudos focalizam analiticamente os efeitos desse fenômeno.

Se os dois princípios (de separação e hierárquico) encontram-se em todas as sociedades conhecidas e são legitimados pela ideologia naturalista, isto não significa, no entanto, que a divisão sexual do trabalho seja um dado imutável. Ao contrário, ela tem inclusive uma incrível plasticidade: suas modalidades concretas variam grandemente no tempo e no espaço, como demonstraram fartamente antropólogos e historiadores(as). O que é estável não são as situações (que evoluem sempre), e sim a distância entre os grupos de sexo. (KERGOAT; HIRATA, 2007, p. 599).

Tal segregação relaciona-se ao direcionamento do emprego feminino para determinados setores econômicos e grupos de ocupações, sendo que, geralmente as mulheres concentram-se no setor de serviços desempenhando atividades de cunho social. (CYRINO, 2012). Observamos que o delineamento da segregação horizontal

como o princípio de separação de atividades entre os sexos que direciona as mulheres para atividades correspondentes ao padrão de identidade social feminina vinculada à esfera privada. No caso da gestão escolar lidamos com uma ocupação do trabalho na educação formal, sendo um setor de serviços de forte cunho social e hoje constituído majoritariamente por mulheres.

É possível observar o teto de vidro também em espaços de trabalho do serviço público onde teoricamente não há distinção de gênero para a remuneração ou ascensão das(os) servidoras(es). A investigação de Daniela Verzola Vaz (2013) identifica que a propagação desse fenômeno segregador de gênero no serviço público dificulta a ascensão das servidoras aos cargos de gestão das instituições.

A comparação da proporcionalidade entre diretoras e diretores com o quantitativo de trabalhadoras e trabalhadores da educação atesta a existência do teto de vidro. A acentuada atuação das mulheres enquanto diretoras apontada no SAEB aparenta a representação harmoniosa dos sexos masculino e feminino na direção das escolas. Porém a análise cuidadosa dos dados revela ser ilusória a aparente equidade entre diretoras e professoras no sistema de ensino público.

Segundo o SAEB os professores são proporcionalmente mais representados na gestão escolar. Souza (2006) verificou que mesmo nos anos iniciais do ensino fundamental, a ascensão de mulheres e homens na gestão escolar é desigual.

Contudo, a marca da desigualdade de gênero aparece mesmo é entre os docentes e diretores das escolas de 4^a série, nas quais, sistematicamente, em todas as regiões há proporcionalmente mais diretores homens do que professores homens: na região N, 29,6% diretores para 19,3% professores; no NE, 14,5% diretores para 8,7% professores; no SE, 10,2% diretores para 5,5% professores; no S, 13,6% diretores para 5,4% professores; no CO, 19,4% diretores para 9,7% professores; e, portanto, como vimos, no total temos 16,7% de diretores homens para um universo de 9,4% de professores homens. (SOUZA, 2006, p.198).

A discrepância representativa entre professoras e professores que ascendem à gestão permanece quando analisamos os dados SAEB (2015). Observamos que 89% do professorado do ensino fundamental constitui-se por mulheres, porém as diretoras representam 79% da gestão escolar nas redes municipais e estaduais de ensino. O levantamento em Uberlândia (MG) aponta para uma realidade também desproporcional entre professoras e diretoras, pois de 87% de mulheres docentes lecionando no ensino fundamental, as diretoras representam 78% da gestão escolar local. Já no estado de São Paulo, que promove concurso público para o provimento do

cargo de direção das instituições de ensino de acordo com a Resolução SE nº 56, de 14 de outubro de 2016, o SAEB (2015) indica o quantitativo 84% de diretoras escolares, exatamente a mesma proporção de professoras. Assim constatamos que no campo do trabalho educacional, quando não contam com processos de ascensão que favorecem a qualificação e desempenho instrutivo, as mulheres têm, proporcionalmente, menor probabilidade de chegar à gestão escolar.

Em seus estudos acerca da sociologia das organizações escolares, Antônio Nóvoa (1995) salienta que quando abordamos tais instituições devemos considerar igualmente o que se estabelece em plano macro e micro buscando um olhar *meso*, visto que: “As escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos [...].” (1995, p. 16). A constatação do teto de vidro na gestão escolar em escala nacional por meio da análise censitária e bibliográfica, indica que a disseminação do machismo na cultura escolar garante a maior representatividade dos homens no cargo quando o processo de encaminhamento para a direção guia-se por indicação de ordem pessoal, como eleições da comunidade escolar ou indicação política. “Ora a cultura, enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização, comporta dimensões de integração de várias subculturas de seus membros e de adaptação ao meio social envolvente”. (NÓVOA, 1995, p. 28).

Ou seja: Em processos seletivos via concurso público existe uma equiparação representativa entre o percentual de diretoras e professoras atuantes; porém em processos seletivos em que intervém a indicação política há uma sub-representação de gestoras.

A presença do teto de vidro na carreira das trabalhadoras seja no setor público ou iniciativa privada e em campos de atuação com maior ou menor concentração de mulheres vincula-se ao fenômeno de segregação vertical de gênero. A segregação vertical corresponde à menor probabilidade de ascensão das mulheres aos cargos mandatórios e com maior remuneração (CYRINO, 2012). Neste aspecto, relacionamos o princípio de hierarquização do trabalho entre os sexos em consequência da divisão sexual do trabalho que usualmente direciona os homens para cargos de maior prestígio, muitas vezes, os de chefia.

Essa forma [divisão sexual do trabalho] é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente,

a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (HIRATA, KERGOAT, p. 599, 2007).

Em um ambiente de trabalho predominantemente feminino como a educação formal, os poucos homens presentes têm proeminência. Os estereótipos de dominação que envolvem a masculinidade hegemônica resultam na maior visibilidade, valorização e credibilidade dos homens trabalhadores.

Desta maneira, eles são enaltecidos no trabalho escolar por força de qualidades que reafirmam a predisposição masculina para exercer postos de comando. Guacira Louro (1997a) atenta para a supervalorização da figura masculina em detrimento da feminina no trabalho escolar por meio das caricaturas que marcaram historicamente o trabalho nas instituições de ensino.

As caricaturas das revistas, as canções, os depoimentos e as estórias contadas pelos mais velhos ajudam a reconstituir algumas das representações das professoras. (...) Por um largo tempo, recomendava-se às mestras - e aos mestres - a severidade e a firmeza, a contenção do gestos e sorrisos, a recusa de qualquer afago ou aproximação física. Essas recomendações acreditava-se que “funcionavam” melhor com os professores homens, pois as mulheres eram “naturalmente” propensas ao sentimentalismo e por isso era preciso rodeá-las de outros recursos para que pudessem exercer bem sua autoridade (um dos recursos mais usuais era, obviamente, colocar um homem como autoridade superior na escola – o diretor ou inspetor – a quem ela recorreria para disciplinar os/as alunos/as indisciplináveis). (LOURO, p 82, 1997a).

A divisão sexual do trabalho nos diversos campos laborais apresenta-se para além de aspectos formais ou regimentais e relaciona-se diretamente com o condicionamento da mulher à esfera da vida privada e ao trabalho doméstico. Nesse sentido, a análise do teto de vidro transcende o espaço organizacional abrangendo a conciliação das atividades profissionais com a responsabilidade pelo trabalho proveniente da esfera doméstico-familiar, como observa Cyrino (2012, p. 67): “A incorporação do doméstico nas pesquisas sobre as barreiras que dificultam a ascensão das mulheres ao topo organizacional é importante, pois, [...] a organização faz parte de um sistema mais amplo e, portanto, não pode ser analisada de maneira isolada”.

Assim, para analisar a desproporção representativa por sexo de docentes que ascendem à gestão precisamos considerar que as mulheres lidam com a sobrecarga de trabalho oriunda das esferas pública e privada. “[...] o conflito cotidiano vivido por elas para conciliar suas vidas profissional e pessoal, e que tem origem em uma divisão sexual do trabalho que ainda lhes atribui a maior parte das responsabilidades pelo cuidado da família e do lar”. (VAZ, 2013, p. 788). Tal sobrecarga de

responsabilidades constitui um dos fatores que viabiliza a instauração do fenômeno do teto de vidro na carreira das servidoras públicas.

Observamos que a aplicação dos princípios reprodutores das relações de sexo no âmbito da gestão escolar não acontece de maneira explícita. Questões de cunho cultural e condições materiais desiguais interferem ativamente na possibilidade de ascensão das mulheres na gestão escolar. Quando não atentamos para a proporcionalidade representativa por sexo de profissionais da educação que ascendem à gestão escolar o teto de vidro na carreira das diretoras fica camuflado pelo expressivo quantitativo das mulheres na gestão.

Problematizar em termos de divisão sexual do trabalho não remete, portanto a um pensamento determinista; ao contrário trata-se de pensar a dialética entre invariantes e variações, pois se este raciocínio supõe trazer à tona os fenômenos da reprodução social, ele implica estudar simultaneamente os deslocamentos e rupturas daquilo bem como a emergência de novas configurações que tendem a questionar a existência mesma dessa divisão. (KERGOAT, 2009, p. 2).

Diferentemente do quadro brasileiro, as discrepâncias quanto à representação quantitativa das mulheres na gestão escolar são mais evidentes no cenário europeu. A pesquisa de Bañuelos et. al (2006) verifica que as mulheres no comando das instituições escolares de educação infantil e primária representam o percentual de 51,55%, sendo que na região de Castilla y León as diretoras correspondem a um percentual ainda menor, 48,39%. A discrepância representacional das mulheres na direção das instituições de ensino na Europa apresenta-se de maneira contundente: “(...) lo cierto es que el número de mujeres en puestos de dirección en centros escolares es mucho menor que el que les correspondería en proporción a su presencia⁸.” (2006, p.163). Constatado o desequilíbrio representacional das mulheres na direção das escolas, as(os) pesquisadoras(res) aprofundaram a análise da realidade européia na perspectiva macro abrangendo os “factores sociales y organizacionales externos⁹” e micro enquanto os “condicionantes interno-pesoais¹⁰,” (BANUELOS et. al., 2006, p. 163).

A divergência representativa entre a atuação das mulheres na gestão escolar brasileira e espanhola indica que as questões de gênero na administração das

⁸ O certo é que o número de mulheres em postos de direção nos centros escolares é muito menor que o correspondente a proporção de sua presença. Tradução livre da autora.

⁹ Fatores sociais e organizacionais externos. Tradução livre da autora.

¹⁰ Condicionantes interno-pessoais. Tradução livre da autora.

instituições de ensino relacionam-se com especificidades do campo do trabalho na educação formal de cada realidade.

A elevada participação das mulheres na gestão escolar brasileira parece corresponder à maciça presença destas no trabalho educacional. Em “Professores do Brasil: impasses e desafios” (2009), Bernadete Gatti e Elba Barreto analisam a formação do professorado brasileiro destacando com maiores detalhes a intensa atuação das mulheres na docência. Esse estudo traz uma contribuição para compreendermos a relação entre gênero e o trabalho educacional, pois as autoras identificaram não apenas predominância de professoras atuando na educação básica, como também o protagonismo familiar exercido por elas.

Cruzando a condição na família com o sexo do docente, coerentemente, repete-se a prevalência do sexo feminino em todas as condições, embora mereça ser destacada a importância das mulheres entre as pessoas de referência nas famílias dos professores da educação básica (69% eram mulheres e 31% homens), indício de uma parcela importante de chefes de família entre as professoras. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 27).

A expressiva quantidade de professoras chefes de família sinaliza um caminho para reflexão acerca da relação entre classe e gênero no trabalho educacional. Na docência para o ensino fundamental encontrava-se a maior concentração de professoras e chefes de família, com uma média salarial de R\$ 927,00 em 2006, pouco mais que dois salários mínimos¹¹ (GATTI, BARRETO, 2009). Segundo o SAEB (2015) a remuneração da classe docente apresenta-se bastante distribuída entre as faixas salariais, sendo que o grupo mais expressivo, de 16%, declara salário bruto de R\$ 1.865, ainda correspondente a pouco mais que dois salários mínimos em 2015¹².

A questão remuneratória representa uma das maneiras de desvalorização social do trabalho das mulheres. Considerando que a docência trata-se de um campo constituído majoritariamente por professoras, Gatti e Barreto (2009) observam que o trabalho na educação básica apresenta-se como a profissão “feminina” com maior depreciação socioeconômica. A constatação da desvalorização do trabalho docente na etapa da educação básica apresenta o agravante da concentração de professoras chefes de família identificada na pesquisa sobre a formação do professorado brasileiro.

A realidade docente distancia-se da gestão escolar quanto à remuneração. De

¹¹ Em 2006 o valor salário mínimo era R\$ 350,00. Fonte: Previdência social.

¹² Em 2015 o valor salário mínimo era R\$ 788,00. Fonte: Previdência social.

acordo com as informações do SAEB (2015), a mediana remuneratória de 26% das (os) diretoras (res) indica salário bruto em torno de R\$ 4.068,00. Precisamos considerar que a gestão escolar exige 40 horas de dedicação, enquanto a docência nas redes municipais e estaduais de ensino usualmente compreende cargos de 24 horas semanais. A LDB 9394/96 permite o acúmulo de cargos públicos para os cargos de magistério viabilizando aos docentes a dupla e até tripla jornada de trabalho. Nesse caso, observamos que as (os) docentes que assumem mais de um turno aproximam-se da remuneração da gestão escolar, porém SAEB (2015) aponta que a maior parte do professorado, total de 59%, não acumula dois turnos de trabalho, ou seja, a maior parte das (os) docentes brasileiros recebe aproximadamente a metade da remuneração média praticada na gestão escolar.

Todavia, a superioridade salarial da gestão escolar condiz com a hierarquia da estrutura do trabalho escolar, na qual a direção compreende o cargo de maior poder:

“[...] há uma regra geral que estabelece que diretores recebam maiores salários do que os professores, e isso está associado ao reconhecimento da função (I. poder de mando; II. chefia de uma repartição pública; III. liderança local) como historicamente ela está colocada”. (SOUZA, 2006, p. 224).

A diferença entre a média salarial dos cargos de direção e magistério indica que a gestão escolar representa melhoria salarial para as (os) docentes que atuam em apenas uma jornada de trabalho. Considerando que os homens têm maiores chances de chegar ao cargo da gestão escolar percebemos a desvalorização das atividades desenvolvidas pelas mulheres, na imbricação entre gênero e classe ou categoria social.

Atualmente na esfera pública da educação brasileira observamos a atuação predominante de mulheres em todos os níveis do trabalho escolar. “No que tange ao sexo do grupo (...) a categoria dos professores é majoritariamente feminina (segundo a Pnad 2006, 83,1% versus 16,9% do sexo masculino), apresentando algumas variações internas conforme o nível de ensino.” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 24). O dados do SAEB (2015) atestam a permanência da maioria das mulheres na docência da educação básica, sendo 80% de professoras em nível nacional e 89% na rede de ensino de Uberlândia (MG).

Neste contexto, a partir da pesquisa de campo realizada nas escolas públicas de ensino fundamental em Uberlândia (MG) passamos a delinear o perfil profissional das diretoras escolares.

Capítulo 4 – O perfil profissional das gestoras escolares

Neste capítulo, a partir das falas das diretoras entrevistadas, bem como das informações objetivas por meio do questionário socioeconômico procedemos à análise do perfil dessas profissionais. O panorama com as características gerais de natureza objetiva identificadas na grelha 1 viabiliza uma breve discussão sobre raça e classe no âmbito da gestão escolar.

Em sequência, a análise das entrevistas desenvolve-se concomitantemente com o processo de apreensão dos sentidos explícitos e implícitos nas respostas. Nesta perspectiva, compreendemos que as informações coletadas são produto tanto das subjetividades quanto das relações sociais estruturantes do perfil profissional das gestoras escolares.

A leitura efectuada pelo analista, do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à letra, mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à semelhança de decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2010, p. 43).

Assim, primeiramente tratamos das particularidades e destaque identificados na análise de conteúdo de cada uma das oito entrevistas. Já a interpretação das categorias resgata as hipóteses iniciais discutindo os impactos da reprodução e naturalização dos estereótipos de gênero na ascensão e atuação das mulheres na gestão escolar.

4.1 – Ponderações acerca dos dados socioeconômicos

A coleta de dados da grelha 1 proporciona um panorama acerca do perfil das diretoras escolares de Uberlândia (MG) apontando para frequências e particularidades de ordem objetiva. Por meio das informações dos questionários socioeconômicos verificamos que a idade das participantes corresponde dos dados do SAEB (2015) que atesta a mediana de 43% das (os) dirigentes escolares na faixa etária de 40 a 49 anos e a média de idade entre as entrevistadas gravita em torno de 45 anos, conforme ilustrase a seguir:

CATEGORIA /DIRETORA	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
1. Idade	54	48	37	47	41	44	50	40
Média entre as entrevistadas	45							
Mediana SAEB (2015)	40 - 49							

As categorias 2 e 3 dos questionários, correspondentes à sexo e gênero, relacionam-se diretamente com o foco desta pesquisa. De maneira geral, as diretoras apresentaram dúvidas quanto ao preenchimento desses itens, porque apresentamos duas categorias que elas demonstraram compreender como sinônimos. Para as participantes que me questionaram a respeito, informei que sexo referia-se à feminino ou masculino, enquanto gênero seria o sexo social podendo ser as identidades polarizadas usuais¹³ – mulher e homem – ou alguma outra denominação com a qual se identificassem. Como efeito da confusão diante dos termos, observamos que as respostas da categoria 2 foram unâimes, visto que, sexo é uma pergunta frequente em questionários censitários de órgãos institucionais como o SAEB, já para a identificação de gênero três participantes repetiram “feminino” na categoria 3, vide recorte:

CATEGORIA /DIRETORA	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
2. Sexo	Feminino							
3. Gênero	Mulher	Mulher	Mulher	Mulher	Feminino	Mulher	Feminino	Feminino

Quanto à autodeclaração de orientação sexual, categoria 4, apenas LESTE 1 não indicou sua sexualidade no questionário, apesar de inserir-se no padrão heteronormativo, sendo casada com o pai de sua filha e filho.

CATEGORIA	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
-----------	-------	-------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

¹³ A distinção entre sexo e gênero não é um entendimento unânime no campo dos estudos de gênero. Na obra “Problemas de gênero” (2003), Judith Butler problematiza que ambos os conceitos são culturalmente construídos, e assim sendo: “o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza”. (BUTLER, 2003). No entanto, elaboramos o questionário segundo o entendimento de Scott (1995) que relaciona o sexo à dimensão biológica, e o gênero, à sexo social.

/DIRETORA								
4. Orientação sexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Heterossexual	Sem resposta	Heterossexual

As respostas aos questionários apresentaram a constante de autodeclaração branca ou parda. É importante ressaltar que os questionários não delimitavam subcategorias de cor, raça ou etnia possibilitando responder de acordo com a identificação de qualquer grupo étnico-racial.

CATEGORIA /DIRETORA	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
5. Cor/raça /etnia	Parda	Parda	Branca	Branca	Branca	Parda e indígena	Branca	Parda

Nesse quesito, a amostra da pesquisa condiz com o cenário nacional (SAEB, 2015). A composição da gestão escolar em nível nacional aponta para o percentual de 41% parda (o) e 47% branca (o), e minorias de 8% preta (o), 1% indígena e 1% sem resposta.

A sociologia hoje, tem predominantemente se afastado da concepção de raça na perspectiva genotípica passando a utilizar o termo remetendo à dinâmica de relações vivenciadas pelas pessoas em função do fenótipo. Desta forma, quando tratamos de raças referimo-nos à “[...] discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências).” (GUIMARÃES, 2003, p. 96). Por sua vez, o conceito de etnia relaciona identidade social de raça ao campo cultural. “Falamos assim numa determinada cultura étnica — a cultura italiana, a cultura negra, a cultura baiana [...].” (GUIMARÃES, 2003, p.99).

O resultado de um dos questionários destacou-se dos demais por explicitar a miscigenação indígena e parda. Questionada acerca de sua origem étnica, OESTE 2 apontou o parentesco de uma avó indígena e demais ascendências preta e branca. Neste caso, observamos um relativismo identitário em função da origem dos ancestrais, pois o parentesco com pessoas pretas foi insuficiente para que OESTE 2 se identificasse como pertencente à raça negra, diferente do que observamos com a etnia indígena. A miscigenação entre pretos e brancos também ocasionou a autodeclaração das participante SUL 1, SUL 2 e LESTE 2 como “pardas”.

Atentamos que apesar da paridade entre diretoras(res) brancas(os) e pardas(os) em nível nacional (SAEB, 2015) e entre as entrevistadas, o não reconhecimento por parte destas(es) como pertencentes a um grupo minoritário pode subnotificar a representação social da população negra na administração das escolas. A configuração identitária étnico-racial na gestão escolar também pode reduzir as possibilidades de ação e enfrentamento da discriminação racial dentro das instituições de ensino formal, visto que, a identificação da(o) diretora(or) com um grupo minoritário possibilita a capacidade de reconhecimento de situações de ataque, ainda que velado, às minorias.

14

A classificação “parda” não reconhecida da própria negritude afasta os indivíduos da conscientização e mobilização social contra a discriminação e preconceito das pessoas negras e seus descendentes. Tal reflexão não necessariamente significa que as diretoras brancas não tenham responsabilidade no enfrentamento do racismo no espaço escolar ou que sejam alheias e insensíveis à segregação e marginalização social da população negra. Porém, conforme observa bell hooks (2013) em sua trajetória de estudos colegiais e acadêmicos, pessoas que não vivenciam diretamente a opressão racial geralmente não se engajam efetivamente na luta contra o racismo e discriminação.

Desde aquela época, eu não havia conhecido nenhum branco que compreendesse a profundidade e a complexidade da injustiça racial e estivesse disposto a praticar a arte de viver sem racismo. Na vida adulta, encontrei poucos brancos realmente dispostos a fazer o que é preciso para criar um mundo de igualdade racial – brancos dispostos a correr riscos, a ser corajosos, a nadar contra a corrente. (HOOKS, 2013, p.40).

Contudo, a divisão das entrevistadas em dois grupos raciais não atesta interferência direta nas demais categorias do questionário. Observamos que as diretoras NORTE 2, autodeclarada branca e OESTE 2, autodeclarada parda e indígena destoam das demais participantes na categoria 6, referente ao estado civil. Estas mesmas diretoras apresentaram respostas similares nas categorias 7 indicando ter um

¹⁴ A noção de grupos minoritários é amplamente usada em Sociologia e envolve mais do que uma simples distinção numérica. [...] Em Sociologia os membros de um grupo minoritário estão em desvantagem em relação à maioria da população e tem um certo sentido de solidariedade de grupo, de pertencerem ao mesmo grupo. A experiência de serem objeto de preconceito e discriminação normalmente tende a ampliar os sentimentos de lealdade e interesses em comuns. (GIDDENS, 2004, p. 250).

filho. Comparando as respostas das categorias 10 e 11 condizentes com as rendas pessoal e familiar verificamos que as diretoras não casadas e mães são as principais mantenedoras de seus lares, sendo que, OESTE 2 informou receber pensão pelo filho, apesar deste auxílio não alterar significativamente a composição da renda familiar. Entre as diretoras não casadas OESTE 2 pertence ao grupo autodeclarado de pardas, é três anos mais jovem, conta com a pensão do pai de seu filho e têm remuneração de 6 à 9 salários mínimos, enquanto NORTE 2 componente do grupo de diretoras autodeclaradas brancas, declarou renda de 3 e 6 salários e não recebe auxílio financeiro pelo filho. Observamos assim que, as duas diretoras mães e não casadas, são responsáveis pelo sustento de suas famílias independente da autodeclaração de cor, conforme observa-se no recorte:

CATEGORIA /DIRETORA	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
5. Cor/raça /etnia	Parda	Parda	Branca	Branca	Branca	Parda e indígena	Branca	Parda
6. Estado civil	Casada	Casada	Casada	Separada	Casada	Solteira	Casada	Casada
7. Filhos	Sim, um filho e uma filha	Sim, filho	Sim, três filhos	Sim, filho	Sim, filho	Sim, filho	Sim, filha e filho	Não
10. Renda pessoal em s.m. ¹⁵	6 – 9	9 – 12	6 – 9	3 – 6	3 – 6	6 – 9	3 - 6	3 - 6
11. Renda familiar em s.m.	9 – 12	9 – 12	9 - 12	3 – 6	6 – 9	6 – 9 (com pensão)	9 - 12	9 - 12

A análise das categorias 10 e 11 permite pensar que a distinção racial não acarreta desigualdades pontuais na remuneração das diretoras entrevistadas. Como não trata-se de uma amostra probabilística não é possível proceder com maiores inferências sobre a questão racial a partir do levantamento de dados dos questionários socioeconômicos.

Observamos que a renda pessoal das participantes concentra-se nas faixas remuneratórias de 3 a 6 e 6 a 9 salários mínimos. Entre as quatro diretoras mais bem remuneradas, três se identificam como pardas, incluindo SUL 2 que destoou das demais declarando rendimentos de 9 a 12 salários mínimos. Outra especificidade

¹⁵ Salários mínimos atualizados para 2016 seguindo a tabela do imposto de renda. Valor do s.m. em 2016: R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais). Disponível em: <https://www.tabeladeirrf.com.br/tabela-do-salario-minimo.html>. Acesso em: mai. 2017.

indicada por SUL 2 relaciona-se à equivalência da renda pessoal e familiar levando à conclusão de que a remuneração do companheiro não é relevante para a composição do orçamento privado.

A aparente igualdade de características independente da questão racial permanece quando observamos a constante de diretoras casadas que recebem mais que seus companheiros. Apenas as diretoras LESTE 1 e LESTE 2 indicaram paridade remuneratória com seus maridos e estas pertencem respectivamente aos grupos de participantes “brancas” e “pardas”.

É importante salientar que não acreditamos que a questão racial seja irrelevante para o perfil profissional das diretoras escolares. No entanto, estamos lidando com um grupo específico de trabalhadoras graduadas e concursadas na respectiva área de formação que conseguiram ascender na carreira e apresentam um conjunto de características que não atestam injustiça racial. Neste aspecto, a identificação de elementos que explicitam o enfrentamento da discriminação e segregação pelas(os) diretoras(res) negras(os) carece de uma investigação focalizada na questão racial e do resgate de vivências e informações anteriores à ascensão ao cargo. Sendo assim, as informações coletadas pelos questionários desta pesquisa são insuficientes para o aprofundamento da análise pelo viés de raça.

A análise dos questionários atesta a relevância da atuação profissional das entrevistadas para o sustento familiar. A renda familiar que soma a contribuição dos maridos, não supera a quantidade de salários mínimos da renda pessoal das diretoras, assim sendo, as entrevistadas divergem do estereótipo de gênero da mulher dependente financeiramente do homem. Nesse aspecto, a dinâmica conjugal das participantes casadas não explicita financeiramente o princípio de hierarquização ou valorização do trabalho masculino frente ao feminino.

A análise de conteúdo dos questionários apresenta permanências que viabilizam algumas generalizações quanto ao perfil profissional das participantes. Observamos a constante de mulheres graduadas que são cisgênero e heterossexuais e seguem religiões de matriz cristã.

4.2 - Análise de conteúdo dos destaques e particularidades

Neste item procedemos à apreciação da singularidade das participantes por meio de suas entrevistas. Assim, apresentamos inferências particulares identificadas no tratamento individual das grelhas de análise verticais que representam aspectos relevantes, porém incomuns de algumas entrevistas.

A análise de conteúdo aponta diretrizes para a leitura sistematizada de entrevistas que auxiliam na construção das inferências. Segundo Bardin (2010) o desenvolvimento discursivo característico de respostas às entrevistas apresenta uma lógica de explicitação do pensamento: o início da fala manifesta uma concepção geral com tendência positiva, sendo assim, nem sempre realista. Já o desenvolvimento da reflexão discursiva apresenta os conflitos e divergências com as idealizações indicadas no princípio do pensamento. Por fim, o encerramento da exposição oral expõe a resolução discursiva do processo subjetivo de interpretação dos prós e contras do raciocínio. Segundo esses pressupostos acerca do desenvolvimento discursivo enquanto um processo de organização lógica do pensamento conduzimos a primeira etapa de tratamento do conteúdo das entrevistas observando as particularidades.

A participante LESTE 1 é a única formada na área de ciências exatas, com graduação em matemática. Considerando que as escolas municipais concentram o atendimento na primeira etapa da educação básica, a formação da diretora destoa da usual formação pedagógica apontada nos questionários da pesquisa em nível local e em nível nacional pelo SAEB (2015). A própria LESTE 1 indica que a sua graduação não é comum para diretoras do ensino fundamental ao dissertar sobre os motivos pelos quais não se graduou em pedagogia:

Na minha época fazíamos o magistério, então quando a gente fazia o 2º e 3º grau fazíamos o magistério e como na minha cidade (Ituiutaba) não tinha o curso de pedagogia, eu fiz matemática.” (LESTE 01, 2016).

Desta forma, o curso de magistério em nível médio e a graduação em matemática permitiu a atuação da diretora tanto como professora alfabetizadora como professora de matemática, ao longo de trinta e seis anos na docência.

LESTE 1 foi a participante que se expressou de maneira mais contundente sobre o enfrentamento de situações de conflito direto reconhecendo que a gestão escolar expõe as (os) profissionais à violência da comunidade. A diretora relatou uma ocasião em que foi ameaçada por um pai de estudante dentro da escola como uma experiência que marcou sua trajetória na gestão escolar:

[...] o documento não estava pronto e ele começou a gritar com a secretária. Então eu cheguei e ele me ameaçou, disse que tem muito semáforo em Uberlândia e um dia ele me encontraria em um semáforo e me daria um tiro. (LESTE 1, 2016).

Neste relato observamos que a partir de um conflito gerado por questões de natureza administrativa a integridade física da diretora foi ameaçada configurando uma violência que ultrapassa as relações típicas do âmbito escolar. Neste ponto, fazemos a inferência sobre a possível relação entre a ameaça de morte contra a diretora e a violência de gênero, mais especificamente à violência contra a mulher. Lourdes Bandeira (2014) salienta que a “[...] violência contra as mulheres emerge da questão da alteridade, enquanto fundamento distinto de outras violências”. (BANDEIRA, 2014, p. 450).

A polarização entre os estereótipos de brutalidade e dominação que afiguram a masculinidade hegemônica e os estereótipos de subordinação e inferioridade que marcam o universo feminino cria um ciclo de perpetuação da violência contra a mulher. Desta forma, a mulher está suscetível à violência de gênero independente da posição profissional ou esfera da vida social em que se encontre.

A violência contra a mulher corresponde tanto à agressão física quanto coação de ordem psicológica; é uma realidade no âmbito doméstico e profissional e apresenta-se nos aspectos micro e macro das relações sociais, pois está relacionada diretamente com a estrutura machista de organização da sociedade.

[...] de fato, os valores culturais machistas e patriarcais (ainda) estruturantes em nossa sociedade estão associados à grave recorrência das violências cometidas contra as mulheres e às sérias desigualdades de poder e de direitos (ainda) enfrentados por elas em nossa sociedade. (GUIMARÃES; PEDROZA, 2015, p. 257).

Neste aspecto, o relato de LESTE 1 suscita a dúvida se o posicionamento desse pai seria o mesmo diante de um diretor.

Em outro momento da entrevista a fala de LESTE 1 deixa explícito o enfrentamento do machismo, apesar de não utilizar o termo. A participante discorre sobre a dificuldade em ter sua autoridade reconhecida principalmente pelos pais de estudantes e liga este desafio ao fato de ser mulher indicando que a posição de hierarquia institucional da gestão escolar não condiz com o estereótipo feminino de submissão, docilidade e incapacidade.

Eu penso que a mulher precisa se fazer respeitar e esse é um desafio que o

homem não têm. Ao fazer o atendimento das famílias, o homem [pai], às vezes se mostra inseguro com a presença de uma mulher para resolver determinadas situações. Ainda existe o preconceito por parte de alguns, que talvez a mulher não seja capaz para ocupar aquela posição de administração. Então acaba sendo um desafio, você tem que mostrar para aquele homem que está na sua frente, para aquela família que você tem condição para estar ocupando sim aquele cargo e tem condições de tomar as decisões corretas. Eu penso que a mulher como administradora tem um olhar mais amplo do que o homem, mas eles não veem assim, então a gente tem esse desafio com as famílias e muitas vezes com professores também. (LESTE 01, 2016).

Observamos na transcrição que LESTE 1 inicia a fala ilustrando uma visão geral da dificuldade de reconhecimento da autoridade institucional enfrentada pelas diretoras. O desenvolvimento do raciocínio apresenta contrapontos da generalização indicando a possibilidade de superação do preconceito de gênero proveniente do machismo. Já como desfecho da reflexão a diretora apresenta uma defesa e autoafirmação da capacidade das mulheres que atuam na gestão escolar.

Segundo Pierre Bourdieu (2012), um dos princípios da divisão sexual na sociedades ocidentais desde a antiguidade que impede o movimento de mudança na condição feminina consiste na garantia da autoridade à homens em todos os níveis das relações sociais. Assim, relacionamos a dificuldade relatada por LESTE 1 em ter sua autoridade institucional reconhecida e respeitada face ao ranço da autoridade dos homens sobre as mulheres que marca a divisão sexual nas sociedades androcêntricas.

A observação da categoria 4, correspondente com a orientação sexual, na grelha 1 aponta LESTE 1 como a única diretora que não declarou sua orientação sexual. Tal particularidade suscitou o interesse pela busca das razões que fizeram a diretora não declarar sua orientação, mesmo que correspondesse ao padrão heteronormativo.

Identificamos, na entrevista de LESTE 1, que a presença de uma professora transgênero na escola insere a problemática da constituição do gênero nas relações de trabalho. Verificamos um desconforto argumentativo quando a diretora se posiciona sobre a instalação de banheiros sem distinção de sexo:

Na nossa escola nós não temos [banheiro sem distinção de sexo para estudantes]. Eu tenho professora transexual que usa o banheiro nosso, dos professores [...]” (LESTE 1, 2016).

Neste trecho da entrevista de LESTE 1 observamos uma lógica de afastamento da professora transgênero diante da palavra “noso”, pois se o banheiro de funcionários é compartilhado, o acesso de todas (os) é garantido, assim sendo, seria

desnecessária a referência à utilização do banheiro pela professora transgênero.

A entrevistada aponta o motivo que embasa sua resistência ao tema: o temor da violência homofóbica que vitima as pessoas que destoam dos padrões coercitivos culturais da heterossexualidade e do binarismo de gênero:

Eu aceito, respeito e convivo bem, mas eu vejo quantos conflitos esses professores vivem e como eles são infelizes. Um já foi morto pelo namorado, a outra que é transexual e vive tendo que fugir porque é ameaçada de morte. Eu tenho outro professor que é homossexual e que está afastado desde o início do ano com depressão. Então o emocional deles é complicado. (LESTE 1, 2016).

Verificamos que LESTE 1 se compadece das pessoas que são vítimas da violência de gênero, entretanto, a sensibilidade ao sofrimento alheio não é suficiente para que a diretora posicione-se contra tal violência. Simplesmente lamenta suas consequências enfatizando a infelicidade dessas pessoas e referindo-se ao seu “emocional complicado”.

Assim, observamos que a incapacidade de identificação mais abrangente da violência de gênero faz com que a diretora não comprehenda que a raiz do conflito encontra-se na dominação masculina.

Os dominados aplicam categorias construídas do ponto de vista dos dominantes às relações de dominação, fazendo-as assim ser vistas como naturais. O que pode levar a uma espécie de autodepreciação ou até de autodesprezo sistemáticos [...]. (BOURDIEU, 2012, p.46).

Por sua vez, LESTE 2 destacou-se das demais entrevistadas em dois pontos principais: a não maternidade e a continuação da formação acadêmica em nível de mestrado. O curso de magistério permitiu que a diretora construísse sua carreira como alfabetizadora dos anos iniciais do ensino fundamental e apesar da graduação em geografia, não lecionou nessa área docente. Como profissional concursada em dois cargos lotados na mesma escola que dirige, atua na instituição desde 1995.

A reflexão sobre a longa trajetória na escola explicita uma forte ligação identitária com a instituição. LESTE 2 ressalta que faz parte da comunidade, pois cresceu e ainda reside nas imediações do bairro. A entrevistada relaciona a gestão escolar com o adiamento da maternidade e sugere que no conflito entre as esferas pública e privada a demanda da vida profissional prevalece.

É um desafio. É para poucos porque não é uma coisa muito fácil. A gente abdica muito da família, das coisas pessoais, do lazer, fica preso, você tem que ver agenda, então em primeiro lugar é a escola.” (LESTE 2, 2016).

Para LESTE 2, a continuação dos estudos na área acadêmica liga-se à vida pública no aspecto de aperfeiçoamento profissional. A diretora, deseja continuar os estudos na área da educação em nível de doutoramento, porém não alude à atuação no ensino superior. A relação entre os estudos, o trabalho e a vida pessoal expõe a dificuldade de conciliação dessas instâncias.

Eu casei recentemente. Eu estou uma pessoa quase chegando na fase do idoso, porque eu casei bem velha. Namorei 14 anos e casei ano passado, não tenho filho, também tem isso a mulher [pausa] você sabe tem o tempo e a hora. Então eu tenho que arrumar um filho rápido, mas eu falo com as meninas: “deixa eu terminar o meu casamento com o NOME DA ESCOLA”. Aí agora eu casei com a UFU e com o mestrado. (LESTE 2, 2016).

Observamos que a diretora resiste em adaptar-se à identidade social da mulher que prioriza a esfera privada, ora alegando a necessidade de dedicação à gestão escolar, ora ressaltando as demandas dos estudos da pós-graduação. No entanto, sua fala indica que a coerção social da maternidade traz a necessidade de justificar a configuração familiar tardia em um momento da entrevista que abordava as aspirações profissionais.

O matrimônio e a maternidade são elementos constituintes da identidade social feminina vinculada ao lar, centrada nas categorias esposa e mãe como indissociáveis. Neste caso, observa-se que o conceito de maternidade compreende a concepção e criação da prole instituindo um prazo para o ajustamento da esfera familiar considerada ainda incompleta caso a união matrimonial não gere filhas (os).

No Brasil a maternidade é quase compulsória para quem engravidá e seu ônus é considerado como um desejo natural sacralizado. Trata-se de um desejo que é concebido como intenso o suficiente para o sacrifício de muitos outros e que já traz em seu bojo um comportamento e uma imagem - aqueles da maternidade - que tornam impossível a deserção. A deserção da maternidade é considerada comumente uma atrocidade, uma aberração e um ato contra a natureza - como se a natureza, ela mesma, apresentasse mandamentos afetivos que não pudessem ser desobedecidos. (BENSUSAN, 2012, p. 322).

Passagens que assimilam o trabalho profissional com vínculos afetivos familiares sugerem fusões entre elementos das esferas pública e privada. Desta forma, LESTE 2 transfere estereótipos característicos da identidade prioritária feminina ligada ao lar para seu trabalho na escola, por exemplo, a instituição do matrimônio que secularmente condicionou as mulheres ao universo doméstico-familiar aplica-se

na vida pública como fundamento para a priorização da carreira profissional.

É o que eu falo: como gestora eu casei com a escola. Porque meu CPF está atrelado com a escola e é tudo a tempo e a hora, chega uma verba do FNDE, já tenho que abrir conta em banco e usando meu CPF como pessoa jurídica, vai eu e uma tesoureira, eleita pela comunidade escolar junto comigo, que presido a caixa escolar. (LESTE 2, 2016).

De maneira similar, observamos que a transferência de valores característicos de vínculos afetivo-familiares para a atuação profissional faz com que LESTE 2 sinta-se intimamente comprometida com a administração da escola e com a comunidade que atende.

[...] mas se eu for ficar, eu acho que dá para conciliar umas coisas. Ficar pelo amor à comunidade, pelo amor à escola, para não ter esse choque de gestão, para não ficar com medo de uma pessoa de fora ... concorrência, tudo de novo. A escola cresceu muito, eu peguei uma escola em 2008. Eu acho que assim ... em convivência, em acesso pedagógico, em organização, ver que as pessoas que trabalham aqui são felizes, o apoio da comunidade, porque eu nasci nesse bairro, eu sou da comunidade. (LESTE 2, 2016).

A diretora NORTE 1 também indicou pós graduação em nível de mestrado acadêmico. Contudo, a direção e continuação dos estudos não desdobrou-se na abdicação da maternidade; com 37 anos é a entrevistada mais jovem e a que mais têm filhos, sendo três meninos em idade escolar. Em concordância com a graduação em letras desenvolve sua pesquisa na área de estudos literários.

Concursada pela prefeitura como professora de língua portuguesa, NORTE 1 é a única diretora que não atuou como professora alfabetizadora em nenhum momento de sua carreira docente. A participante considera a possibilidade de atuar na área acadêmica futuramente, pois acredita que pode contribuir na formação de professoras(es) e enfatiza sentir-se incomodada com a distância entre a teoria que se ensina na universidade e a realidade da prática docente na educação básica.

É um desejo que assim, às vezes está ainda em processo de formação, talvez cai por terra porque eu vejo muita coisa no âmbito acadêmico que eu não concordo e aí vai ter muita briga, mas para formar professores e eu vejo que por toda a experiência que eu tenho na educação, tenho condições de contribuir para que os professores de língua portuguesa, de literatura, saiam da universidade realmente sabendo desenvolver um bom trabalho na vida real. (NORTE 1, 2016).

Como reflexo dos estudos em um programa de mestrado, NORTE 1 é a única entrevistada que no desenvolvimento de sua fala fez referência a um estudioso da área acadêmica, no caso o teólogo e professor universitário Leonardo Boff. Já como

repercussão de estudos acadêmicos na área de Políticas e Gestão da Educação, LESTE 2 apresentou grande conhecimento de questões regimentais e facilidade para lidar com instrumentos de acompanhamento institucional como o PNAE, PDDE, Prova Brasil, dentre outros, sendo estes programas governamentais mencionados como dificuldades de ordem burocrática pelas demais entrevistadas.

As diretoras mestrandas não estavam dissertando especificamente acerca de suas pesquisas acadêmicas quando aludiram aos seus estudos, na reflexão sobre suas práticas. Esta observação indica que a continuidade de formação influencia diretamente na fala e no trabalho das diretoras.

Apenas SUL 1 declarou experiência e participação sindical. A entrevistada ponderou que fez parte do sindicato de professores municipal e estadual, porém afastou-se das agremiações ao perceber que as (os) dirigentes atuavam em benefício próprio e não em defesa das causas comuns das categorias representadas.

Aí você me fala assim “você precisa estar lá para poder lutar”. Teve uma época em que eu lutei muito e via que valia a pena, mas depois cheguei na conclusão de que as pessoas se reúnem dentro de um sindicato e pensam mais no pessoal do que no grupo, então não estou acreditando. A palavra é essa “sem crédito” para essa categoria. (SUL 01, 2016).

As organizações sindicais vinculadas às lutas trabalhistas constituíram sua história marcadas pelo sexismo e machismo cultural. No Brasil, até os anos de 1970, a presença das mulheres nas agremiações era baixa, condizente com a pouca participação destas no meio profissional. “[...] as mulheres representavam 18,5% da População Economicamente Ativa (PEA), no final dos anos 1980 elas já correspondiam a 35,5% do total dos/as trabalhadores/as.” (GONÇALVES et. al, 2016, p.28). No entanto, o ingresso em massa das trabalhadoras no mercado de trabalho não foi acompanhado pela maior participação das mulheres no meio sindical.

Questões externas e internas das organizações sindicais resultaram no processo de marginalização das mulheres nos sindicatos. Tradicionalmente estas entidades se instituíram naturalizando a representatividade e luta de seus líderes nos parâmetros da dominação masculina. Desta forma, além da menor quantidade de mulheres nos sindicatos, um dos efeitos da infiltração do machismo nas centrais sindicais era a baixa nomeação das sindicalistas para cargos de direção. Como resultado de pautas reivindicatórias de representatividade feminina, em 1994 a CUT aprovou a política de 30% de cotas em cargos de direção destinados às mulheres e em 2015 essas cotas foram elevadas para 50% visando à paridade representativa de gênero.

(GONÇALVES et. al, 2016).

Os desdobramentos da divisão sexual do trabalho impactam na participação das mulheres junto aos sindicatos. O enfrentamento diário da dupla jornada de trabalho faz com que poucas trabalhadoras tenham disponibilidade de tempo e força para adentrar no meio sindical. “A desvalorização social do trabalho doméstico (trabalho em casa, cuidado com os/as filho/as etc.) acaba por potencializar as dificuldades que as mulheres militantes passam a ter quando assumem, além da dupla jornada, tarefas político-sindicais.” (GONÇALVES et. al, 2016, p.32).

A identidade prioritária feminina condicionada ao lar contribui para inviabilizar o engajamento das mulheres em espaços de luta e reivindicação trabalhista. Os estereótipos de gênero adentram no espaço sindical caracterizando as sindicalistas como mulheres que se opõe aos ideais de família tradicional e não como mulheres que resistem à lógica de exploração doméstica e profissional do trabalho feminino. Como efeito da propagação de estereótipos que reproduzem a cultura machista, muitas vezes as sindicalistas são solteiras, divorciadas ou viúvas.

As mulheres casadas encontram maiores obstáculos para participar de eventos sindicais e atuarem no sindicalismo, seja porque já realizam duas jornadas normalmente, seja porque predomina na sociedade brasileira, inclusive no interior das entidades sindicais, uma cultura machista. (TRÓPIA, 2015, p.7).

No entanto, nenhuma das diretoras entrevistadas abordou a incompatibilidade com os estereótipos que marcam as sindicalistas, acúmulo de jornadas de trabalho ou desaprovação de seus companheiros como empecilho para a participação em agremiações representativas da classe docente. Em concordância com a justificativa de desfiliação do sindicato de professores municipal e estadual de SUL 1, as demais diretoras foram unânimes ao alegar que não se sentem representadas pelos sindicatos.

Não sou sindicalizada e não conto com o apoio do sindicato. Sempre que a gente precisou foram muito omissos, eu estou na educação há tantos anos e eles nunca foram indispensáveis. (LESTE 1, 2016).

Em quem acreditar? Ninguém me representa, não vejo representatividade. Vejo sindicatos inoperantes, pessoas que não saem do escritório e não tem a ver conosco, não me sinto representada. (NORTE 1, 2016).

Acredito que a gente não tenha sindicato. O sindicato não trabalha em prol do empregado e sim do empregador. (OESTE 1, 2016).

É importante destacar que todas as entrevistas ilustraram o comprometimento

das diretoras com uma carga de trabalho constante que muitas vezes extrapola as regulamentares oito horas diárias. Considerando que tratamos de mulheres que exercem um papel marcadamente político na gestão escolar, ou seja, ocupam cargos representativos inferimos que o distanciamento entre as diretoras e as centrais sindicais relaciona-se com uma crise de representação ou comunicação entre os sindicatos e a classe de trabalhadoras(es) da educação.

A experiência com organizações sindicais indica ser a razão pela qual SUL 1 expressa maior consciência da diferença entre instituições políticas e o conceito de política. A entrevistada faz ponderações diferenciadas quando aborda a atuação sindical, a interferência da política eleitoral nas escolas e a dimensão abrangente de política enquanto parte da vida humana.

Infelizmente, eu também já tentei entender e defender a ideia de que tinha que desvincular isso [diretora refere-se à interferência político eleitoral] porque na escola... não que a gente não tenha que trabalhar politicamente com os nossos alunos, funcionários, pais sobre política porque a vida é uma política, mas quanto a uma influência política na escola eu vejo que cai a qualidade. Porque escola para mim é o pedagógico, o crescer. (SUL 1, 2016).

Assim, verificamos que a experiência na luta sindical proporcionou uma melhor compreensão do conceito de política para SUL 1.

A diretora apresenta mais tranquilidade em lidar com iniciativas de cunho político eleitoral e maior consciência da dimensão política da gestão escolar. Apesar de relatar incômodo com o assédio eleitoreiro nas instituições, SUL 1 pondera que percebeu ao longo de sua trajetória na gestão escolar ser importante abrir espaço para o debate partidário, porém não explicitou como ou até que ponto proporciona tal abertura.

Esse ano que foi um ano de eleições eu dei liberdade de voz para cada um. Então para todas as pessoas que me procuraram para falar de política foi uma coisa bem tranquila, eu respeito a todos. (SUL 1, 2016).

Na transcrição também observamos o posicionamento de autoridade na fala da entrevistada. A diretora afasta a perspectiva regimental ao tratar da relação com representantes partidários indicando a incorporação e exercício do poder concentrado pelo cargo da gestão escolar.

Trata-se [...] de captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras

de direito que o organizam e delimitam [...] Em outras palavras, captar o poder na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício. (FOUCAULT, 1979, p.182).

A análise da entrevista de SUL 2 resgata considerações de raça e classe, visto que, a diretora autodeclarada parda foi a única que informou trabalho profissional concomitante à gestão escolar. Há quinze anos a entrevistada produz e vende bijuterias, bordados e outros tipos de artesanato para uma clientela formada por conhecidas (os). Cotejando as informações da entrevista com os dados do questionário socioeconômico verificamos que o trabalho informal como artesã adiciona uma renda complementar que justifica a maior renda pessoal declarada por SUL 2 em comparação com as demais diretoras, conforme apresentado no recorte da grelha 1 a seguir:

CATEGORIA /DIRETORA	SUL 1	SUL 2	NORTE 1	NORTE 2	OESTE 1	OESTE 2	LESTE 1	LESTE 2
10. Renda pessoal em s.m. ¹⁶	6 – 9	9 – 12	6 – 9	3 – 6	3 – 6	6 – 9	3 – 6	3 - 6

Além da atuação contínua como artesã e trabalhadora da educação formal, SUL 2 destoou das demais diretoras informando experiência profissional anterior como doméstica. É importante problematizar que apesar da perspectiva materialista dialética entender todo o tipo trabalho como digno e relevante para a transformação da sociedade e da natureza, o trabalho doméstico remunerado é abordado pelos estudos da relações sociais de sexo como um gueto de atuação feminino. Assim, a presença de uma diretora ex-doméstica revela que esta trajetória profissional foi marcada pelo enfrentamento da fragilidade social.

[...] deve-se destacar que, embora tal definição de trabalho confira dignidade tanto ao trabalho doméstico gratuito como ao trabalho doméstico remunerado e, mais amplamente, ao trabalho do cuidado, é indispensável observar que essa dignidade recuperada não oblitera o fato de que se trata – também – de trabalho não qualificado, mal pago, não reconhecido, e que as mulheres normalmente não tem opção ao escolher fazê-lo ou não. (KERGOAT, 2016, p. 19).

Considerando que a única diretora com o histórico de ocupação no área do *care* pertencente ao grupos de diretoras pardas, relacionamos as informações obtidas à

¹⁶ Salários mínimos atualizados para 2016 seguindo a tabela do imposto de renda. Valor do s.m. em 2016: R\$ 880,00 (oitocentos e oitenta reais). Disponível em: <https://www.tabeladeirrf.com.br/tabela-do-salario-minimo.html>. Acesso em: mai. 2017.

discriminação racial que direciona principalmente as mulheres negras para o campo do trabalho doméstico terceirizado.

Devido à intrusão adicional do racismo, um vasto número de mulheres negras teve de cumprir as tarefas de sua própria casa e também os afazeres domésticos de outras mulheres. [...] Enquanto empregas remuneradas, elas eram convocadas a ser mães e esposas substitutas em milhões de casas de famílias brancas. (DAVIS, 2016, p. 239).

No mesmo sentido, inferimos que a particularidade do acúmulo da gestão escolar com a produção e comércio de artesanato alude ao ranço da fragilidade econômico-social vivenciada por muitas mulheres negras. “Assim como seus companheiros, as mulheres negras trabalharam até não poder mais. Assim como seus companheiros, elas assumiram a responsabilidade de provedoras da família”. (DAVIS, 2016, p. 233). Considerando que a contribuição financeira do esposo de SUL 02 foi a menos expressiva para a composição da renda familiar, mantida entre 9 e 12 salários mínimos, concluímos que a atuação no campo de trabalho informal concomitante à gestão escolar resulta da necessidade de complemento da renda pessoal.

4.3 - Análise de conteúdo das entrevistas à luz das hipóteses iniciais

As recorrências discursivas identificadas na análise de conteúdo das categorias descritivas das grelhas horizontais constituem o material para reflexão acerca das duas hipóteses iniciais com o auxílio do referencial teórico das relações sociais de sexo e dos estudos de gênero.

Constatamos que a complexa articulação das esferas privada e pública na vida das diretoras nem sempre é exitosa. A fala das entrevistadas atesta que o enfrentamento da sobrecarga de atividades e responsabilidades característico da assimétrica divisão sexual do trabalho doméstico afeta tanto o percurso de ascensão quanto o exercício do cargo.

Em um caso flagrante da interferência prejudicial da esfera privada na carreira profissional, NORTE 2 afirma que já havia sido convidada para assumir a gestão da escola, porém sua realidade familiar impossibilitava o exercício do cargo.

Eu já tinha sido convidada algumas vezes para pegar, mas como eu tinha uma criança pequena. Hoje meu filho já está com quinze anos e que eu estou à frente da direção têm três anos, mas eu já fui tesoureira das gestões anteriores e já fui vice-diretora. (NORTE 2, 2016).

Considerando que NORTE 2 é uma das participantes não casadas e que não informou renda complementar referente à pensão alimentícia identificamos que a diretora enfrentou uma dinâmica de responsabilização integral pela criação e sustento do filho.

O ingresso e conquista progressiva do campo laboral pelas mulheres no sistema capitalista preservou a lógica de priorização da vida privada para as trabalhadoras e viabilizou o processo de desobrigação unilateral dos homens com o provimento financeiro familiar. “Além dos papéis tradicionais de cuidado da prole, as mulheres das camadas médias urbanas brasileiras assumiram também parte da responsabilidade pelo bem-estar material da família e de seus filhos”. (OLIVEIRA, et. al., 1994, p.92).

Como desdobramento desta conjuntura observamos que mesmo quando existe a vontade de atuar na gestão escolar e já tenham conquistado o reconhecimento de sua capacidade para a administração, a emergência de obrigações da vida privada, especialmente da maternidade, retarda o percurso de ascensão profissional das diretoras.

A responsabilização integral das mulheres pela prole e o volume de trabalho da gestão escolar resultam em uma maior sobrecarga de trabalho, especialmente quando se trata de filhas ou filhos pequenos que demandam maior cuidado e atenção. Beauvoir (1980) já pontuava a conciliação da ação produtora e reproduutora como um dos problemas essenciais vivenciados pelas mulheres que inviabiliza a superação da condição social de segundo sexo.

Nesse sentido, verificamos que o atrito entre a maternidade e a gestão escolar é menor para as diretoras mais velhas, como no caso de SUL 2, a única entrevistada que não apresentou queixas acerca da sobrecarga de atividades. Porém, no decorrer da entrevista a diretora relacionou a facilidade de articulação das esferas pública e privada com o fato de seus filhos já serem adultos.

Bom, eu dedico muito tempo ao meu trabalho e passo de doze a quatorze horas na escola e aí o tempo que sobra eu dedico à minha família e afazeres domésticos. É tranquilo porque eu não tenho mais crianças, meus filhos já estão grandes e no horário que estou na escola eles estão trabalhando. (SUL 2, 2016).

Assim, apesar de não se queixar de sobrecarga de trabalho, a argumentação de SUL 2 reforça a dificuldade de conciliação das demandas da maternidade com o trabalho na gestão escolar.

O modelo de “conciliação” naturaliza uma sobrecarga de atividades nem sempre executável para as trabalhadoras. Hirata e Kergoat ponderam que esta dinâmica de articulação da esfera pública e privada pode ser também denominada como modelo de tensão diante da “natureza fundamentalmente conflituosa da incumbência simultânea de responsabilidades profissionais e familiares às mulheres” (2007, p. 604). Na prática, as exigências de desempenho no campo laboral e a dedicação imposta pela identidade social prioritária da mulher condicionada ao lar impõe às trabalhadoras expectativas inatingíveis de realização pessoal e profissional.

A entrevista de NORTE 1, participante mais jovem e com mais filhos, ilustra a tensão entre as demandas da gestão escolar e da maternidade em concordância com Kergoat e Hirata (2007).

Nesse início de carreira, a minha vida pessoal, que eu estava em processo de formação de família, virou um redemoinho [...]. Então eu, grávida, chegava aqui seis e meia, sete horas da manhã e saía seis e meia da tarde todo dia. Não foi fácil. Hoje eu tenho três filhos, os três nasceram nesse processo e estão sendo criados nesse processo, mas é possível. (NORTE 1, 2016).

Apesar de afirmar ser possível atender as demandas da vida pública e privada a entrevistada expressa culpa pela dinâmica familiar estabelecida. Assim, mesmo enquadrando-se ao padrão mulher cisgênero, heterossexual, casada e mãe, a fala de NORTE 1 apresenta o sentimento de remorso por acreditar que seu trabalho profissional causou limitações na criação de seus filhos.

Eu me cobrava, eu sempre me cobrei muito de não ser boa mãe, de não estar participando como eu deveria participar, mas hoje talvez por estar colhendo esses frutos, eu me sinto um pouco mais relaxada, porque eu vejo que esse meu ritmo de vida acelerado tem algumas penalidades, mas também tem muita coisa boa porque eu não deixei de participar, participo mesmo cansada. (NORTE 1, 2016).

O conceito romantizado de maternidade instaurou-se nas sociedades ocidentais após o século XVIII trazendo para o foco dos vínculos familiares o afeto e a devoção incontestáveis da mãe pela prole. Tal perspectiva de maternidade apresenta princípios utópicos que mascaram o sacrifício exigido unilateralmente das mulheres na criação das(os) filhas(os).

No fim do século XVIII, o amor materno parece um conceito novo [...], nova é a associação das duas palavras “amor” e “materno”, que significa não só a promoção do sentimento, como também a da mulher enquanto mãe. Deslocando-se insensivelmente da autoridade para o amor, o foco ideológico ilumina cada vez mais a mãe, em detrimento do pai, que entrará

progressivamente na obscuridade. (BADINTER, 1985, p. 146).

A maternidade possível para as trabalhadoras não condiz com os ideais de dedicação socializados pelos estereótipos romantizados da maternidade. Desta forma, cria-se um ciclo de exploração macro e micro das mães que diante das cobranças pelo sustento e formação da prole sentem-se constantemente fracassadas.

Neste aspecto, a análise das entrevistas demonstra que a gestão escolar acarreta problemas de ordem pessoal para as diretoras. Trechos que atestam o enfrentamento entre a realização profissional e as expectativas de dedicação à esfera privada são recorrentes nas entrevistas. Em alguns casos lidar com este conflito é insustentável, como demonstra a entrevista de OESTE 1 que decidiu não permanecer na gestão escolar, apesar de sentir-se satisfeita profissionalmente:

Eu acredito que já contribui para a escola. Acredito que seja o meu último ano como gestora, gosto do que eu faço só que ainda faltam dez anos para eu aposentar e a gestão é uma dedicação em que as vezes você tem algum planejamento da sua vida particular que não consegue cumprir. (OESTE 1, 2016).

De fato, OESTE 1 já não estava à frente da administração da escola em 2018, segundo as informações da prefeitura de Uberlândia. Contudo, como o processo eleitoral resultou na mudança da administração na cidade não podemos concluir se OESTE 1 efetivamente se afastou ou foi destituída do cargo para a nomeação de uma diretora politicamente alinhada com a nova gestão municipal.

A análise das entrevistas aponta um ressentimento com figuras masculinas em razão das diferenças e obstáculos enfrentados pelas diretoras na constituição da carreira profissional.

[...] nós mulheres, talvez eu esteja sendo muito feminista, mas a carga para nós mulheres é muito grande. Eu mulher, sendo gestora dirijo uma escola, mas eu também dirijo uma casa, família, filhos, marido e a minha própria pessoa. O homem, eu já vejo ele mais restrito, ele é mais direcionado ao profissionalismo e a ele - não que eu estou dizendo que ele não dedique à família - mas alguns colegas que eu vejo que são homens e estão na direção têm duas principais funções para dirigir e para nós mulheres é um leque muito grande. Então, a minha visão é essa, talvez eu esteja errada por não conhecer algum colega que divide tão bem quanto nós mulheres dentro desse leque que é a função feminina. (SUL 1, 2016).

No trecho acima observamos que SUL 1 identifica em sua fala três esferas de dedicação: profissional, familiar e pessoal. Porém, relaciona apenas a mulher como responsável pela esfera familiar e restringe o homem às esferas profissional e pessoal,

mesmo reconhecendo que tal divisão penaliza as mulheres. Neste aspecto, verificamos que apesar de identificar a desigualdade entre mulheres e homens na atribuição de responsabilidades das esfera pública e privada a entrevistada naturaliza a sobrecarga de trabalho das mulheres como “função feminina”.

Ao refletir sobre a sua experiência atuando na gestão escolar OESTE 1 não fez referência direta à negligência do marido, contudo a fala da entrevistada indica o sentimento de abandono de ordem familiar durante o processo de constituição da carreira profissional.

Na minha vida pessoal, eu acredito que foi uma experiência que eu precisava. Cresci muito porque, as vezes, é muito desafio que você enfrenta sozinha, nem sempre tem uma pessoa do seu lado, então tem que acreditar. (OESTE 1, 2016).

Entre as seis diretoras casadas, três mencionaram o envolvimento de seus cônjuges com os encargos da esfera privada. Contudo, os casos em que tais considerações foram feitas explicitam uma dinâmica de trabalho familiar assemelhada aos modelos de delegação, onde as diretoras são responsáveis pela distribuição das tarefas domésticas entre as (os) integrantes da família. Segundo Hirata e Kergoat (2007) o modelo de delegação preserva a estrutura da divisão sexual do trabalho, pois mantém a articulação e acompanhamento do trabalho doméstico como obrigação das mulheres, desta forma, este trabalho permanece sendo responsabilidade feminina, seja na sua realização ou na transferência de atividades. Conforme ilustra o relato de NORTE 1:

Atualmente eu estou sem ninguém para me ajudar. Então eu tenho um cartaz SuperNanny¹⁷ atrás da porta, meu filho de seis anos já lava o banheiro e assim por diante. Cada um tem as suas tarefas, também meu esposo. O almoço que não dá prazo eu pego os meninos e saio, depois cada um vai para as escolas. Aí saio daqui e busco os meninos. (NORTE 1, 2016).

Neste caso, NORTE 1 associa não ter “ninguém” para ajudá-la com o fato de não terceirizar o trabalho doméstico. A diretora destaca a contribuição do cônjuge reforçando o estereótipo do homem alheio à esfera privada.

A recorrência da palavra “ajuda” nas entrevistas relacionando a colaboração

¹⁷ Neste trecho a entrevistada faz referência à um programa televisivo oriundo da Inglaterra com várias adaptações em outras nacionalidades, incluindo o Brasil, onde uma mulher representando uma babá visita e promove mudanças na rotina de famílias com o intuito de disciplinar as(os) filhas(os).

dos homens com tarefas características da criação da prole evidencia que as participantes não consideram o trabalho da esfera privada como responsabilidade de ambos.

[...] Eu chego na escola quinze para às sete da manhã, almoço em quarenta minutos que é o horário que eu vou na minha casa e depois retorno para minha casa às dezoito, dezesseis, dezessete, as vezes até as vinte horas porque é o horário que o pai pode vir à escola. Então nessa hora conto com a ajuda do esposo. Ele faz o meu papel de buscar os filhos na escola, no inglês [...] (LESTE 1, 2016).

Apesar das mudanças promovidas pela desobrigação unilateral dos homens com o sustento do lar, os padrões da masculinidade não socializam modelos paternos envolvidos com o trabalho da esfera privada. O ranço patriarcal naturaliza o envolvimento desigual de mulheres e homens na organização da casa e envolvimento com a criação das (os) filhas (os).

Mesmo que relativizemos a intensidade e a força com que emergem estas emoções contraditórias [o estereótipo do pai provedor com a realidade do pai ausente], percebemos que o modelo de homem existente na nossa cultura funciona como estereótipo e neutralizador de emoções e conflitos, os quais são uma dimensão da vida do homem. Ao se confirmar tênue e sem expressividade, a paternidade se dispersa diante da concretude que ganha a maternidade em nossa cultura. (NOLASCO, 1993, p.154).

As breves considerações sobre a colaboração dos cônjuges indicam que não se estabelece o paradigma de parceria na dinâmica do casal. A fala de LESTE 2 destaca a compreensão do esposo com a suposta falha da mesma ao não realizar todo o trabalho doméstico-familiar e ressalta que a conjuntura de dedicação ao trabalho profissional e estudos acadêmicos trata-se de uma fase.

[...] Euuento muito com o apoio do meu marido, que eu falo para ele “eu vou ter que passar essa fase e enquanto isso euuento com o seu apoio”. Então muita coisa que eu poderia fazer em casa a gente faz fora, como almoçar, comer alguma coisa, eu organizo o trabalho de casa nos finais de semana na parte da manhã, chego em casa à noite e tenho que dedicar mais ou menos três horas para a casa e ainda tentar mais duas horas de estudo. Eu vou dormir duas horas, três horas e tem que estar firme no outro dia. Eu sei que é uma fase, eu tomei isso como um desafio que eu vou vencer. (LESTE 2, 2016).

Desta forma, observamos que a efetiva participação e envolvimento dos cônjuges com o trabalho de natureza doméstico-familiar é pequena e tem caráter eventual. A reprodução dos estereótipos de gênero preserva as premissas da divisão sexual do trabalho penalizando as diretoras como principais responsáveis pelo

trabalho doméstico-familiar apesar da equidade e até superioridade remuneratória com seus cônjuges.

Os desdobramentos da divisão sexual do trabalho apresentam demandas irreais da maternidade para as trabalhadoras mais jovens o que, por vezes, retarda a sua ascensão na carreira. Assim, verificamos que a configuração do teto de vidro para as diretoras escolares apresenta raízes na complexa articulação das esfera pública e privada. A análise da primeira hipótese revela ainda que, a combinação entre os modelos conciliação/tensão e delegação do trabalho doméstico-familiar e profissional faz parte da vida das diretoras escolares.

A segunda hipótese da pesquisa centraliza a concepção de gênero das participantes. Nas entrevistas apresentamos perguntas acerca das relações interpessoais e potenciais situações do ambiente escolar permeadas por questões de gênero e sexualidade, e observamos a reprodução sistemática de estereótipos de sexo/gênero na fala das diretoras.

A resistência das entrevistadas à possibilidade de instauração de banheiros sem distinção de sexo foi unânime. É importante destacar que considerando os limites de atuação das pessoas que ocupam o cargo da gestão escolar reconhecemos a impossibilidade da implantação de uma nova dinâmica de utilização de banheiros enquanto decisão autônoma das(os) diretoras(res). Contudo, neste ponto das entrevistas buscamos analisar a opinião das participantes sobre o assunto e constatamos que a resistência à tal organização do ambiente escolar deriva de três questões principais: a orientação das(os) estudantes, a estrutura da instituição escolar e referências religiosas.

Segundo as entrevistadas, a pouca idade das (os) estudantes demanda a separação dos banheiro por sexo justamente porque as crianças ainda não têm essa perspectiva consolidada.

[...] eu ainda acho que tem que ser separado sim. Principalmente nessa fase que trabalhamos aqui, eu acho que dizer para uma menina que ela pode usar junto com um menino ainda não tem uma formação para entender isso, talvez se eu estivesse em um ambiente de adolescentes eu dissesse que eles têm um entendimento. Pessoalmente eu não concordo. (SUL 01, 2016).

E aí assim: não, mas é legal, precisa fazer essa inclusão, precisa colocar as pessoas. Vírgula, aí eu coloco uma barra e levo algumas reflexões: Nós lidamos com crianças e jovens em formação e às vezes a gente nada contra a maré. O que não significa ter uma postura rígida em relação a tudo. (NORTE 01, 2016).

As diretoras revelaram-se divididas entre defender a distinção polarizada dos universos feminino e masculino como verdade intrínseca ou reconhecer que a necessidade de apresentação ou reforço desta configuração pelas escolas indica que tal distinção não é natural. Neste ponto, evidencia-se a essência contraditória no discurso que naturaliza as identidades de gênero por meio de uma visão indissociada do sexo biológico.

Como resolução para este conflito reflexivo apresenta-se a recorrência argumentativa da organização da instituição para justificar a dinâmica de diferenciação dos banheiros por sexo.

Eu não sou a favor. Eu acho que tem que ter essa diferenciação, para organização da escola é mais viável. (OESTE 01, 2016).

As escolas enquanto espaços de micropoder cumprem a função normatizadora de comportamentos correspondente ao macropoder da estrutura social, Foucault (1987) identifica esse fenômeno como adestramento da alma. Deste modo, as instituições escolares desempenham um papel instrutivo e punitivo dos corpos humanos na perspectiva dual e polarizada de gênero. Assim, a distinção de banheiros, as relações sociais, as representações dos universos simbólicos feminino e masculino encontram-se imersas em princípios sexistas e na distinção das identidades de gênero, conceitos naturalizados pela estrutura social.

As entrevistas indicam a incidência de situações no cotidiano das escolas que colocam em cheque os estereótipos do binarismo de gênero. A reflexão das participantes apresenta uma tendência de atuação no sentido de neutralização das identidades desviantes com a imposição de normas comportamentais para ser e estar no ambiente escolar.

[...] antes tinha recantos que eram destinados para esconder dentro de casa. O deficiente vamos esconder, homossexual vai apanhar até virar homem ou até virar mulher, ou vamos esconder. Hoje não há necessidade disso e isso é muito benéfico porque é realmente acolher o diferente que é normal, nesse quesito é normal. O que não é normal, que eu vejo? O abuso disso, porque um homossexual não tem a necessidade do abuso, da chacota, o deboche, a vulgaridade, a roupa curta, o palavreado chulo, a indisciplina. Você é normal, então as regras são essas. Você é extremamente bem-vindo sendo homossexual, transexual, não há problemas em relação a isso [...]. (NORTE 2, 2016).

Butler (2003, p. 164) observa que “[...] imagens corporais que não se encaixam em nenhum desses gêneros [mulher ou homem] ficam fora do humano, constituem a rigor o domínio do desumanizado e do abjeto, em contraposição ao qual

o próprio humano se estabelece". Assim, por meio de um discurso carregado de estereótipos, a fala das diretoras retrata a abjeção diante da multiplicidade de identidades de gênero e orientação sexual.

A tendência em assumir a perspectiva de abjeção para lidar com identidades de gênero desviantes alerta para uma lógica de segregação e expulsão destes indivíduos de espaços formativos, conforme observamos no desenvolvimento da fala de NORTE 1.

[...] Já tivemos um aluno transexual, o nome dele no registro era F*****, mas na prática J*****. E ele vestia-se como mulher, cabelo grande, seios, vestidinho, [...] e não durou nada aqui conosco. O que eu disse para ele no dia que ele sentou aqui conosco? "Olha, você vai ser chamado de J***** , vou conversar com a equipe pedagógica, esse é o jeito que você se veste, você é mulher, então vamos te chamar de J***** , mas eu preciso fazer uns combinados com você aqui. Esse deboche, essa roupa curta, aqui não cabe. (NORTE 1, 2016).

Na transcrição acima observamos a dificuldade de NORTE 1 em manter relações sociais de alteridade às identidades de gênero desviantes. Como fundamento para negar a alteridade da estudante transgênero, a diretora direciona o discurso em defesa de regras comportamentais condicionando a presença e permanência da aluna à adaptação ou adestramento de seu corpo.

Todas essas instâncias [família, escola, mídia, igreja, lei] realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas [...]. (LOURO, 2000, p.16).

O discurso em defesa da neutralidade de manifestações de gênero e sexualidade dentro da escola também é defendido por outras diretoras. Observamos passagens em que as entrevistadas se furtaram até à menção de termos relacionados com a sexualidade.

Por exemplo, esse fato é verídico, então a menina que estava andando de mão dada reclamou que a outra xingou ela porque estava de mão dada. Nisso você não pode focar muito e não enfatizar [...] (OESTE 1, 2016).

O discurso de neutralidade preserva a cultura hegemônica sexista destituindo a dimensão social e política da fluidez de gênero. A censura à discussão do tema constitui uma das formas de reprodução do binarismo sexo/gênero dentro das instituições de ensino, visto que, durante o processo formativo as (os) estudantes são efetivamente segregadas(os) pelo sexo, haja vista a questão de utilização dos

banheiros, a que já nos referimos.

As perguntas, as fantasias, as dúvidas e a experimentação do prazer são remetidas ao segredo e ao privado. Através de múltiplas estratégias de disciplinamento, aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política. (LOURO, 2000, p. 18).

No entanto, a atuação das diretoras nem sempre é no sentido de uma prática excludente. LESTE 1 relata “um problema sério” com um aluno que apresentava “traços afeminados”. Ainda que faça uso de jargões e termos pejorativos, a atuação da diretora com a família, docentes e colegas de classe do estudante foi no sentido de proteção, aceitação e acolhimento. Segundo a diretora, foi feito um trabalho específico para que o aluno não fosse discriminado em razão de comportamentos ligados aos estereótipos de feminilidade. Desta forma, apesar do discurso na perspectiva do binarismo de gênero e da heteronormatividade, algumas passagens explicitam ações de empatia e defesa de indivíduos marginalizados. Assim, no tocante aos temas gênero e sexualidade a entrevista de LESTE 1 revela uma contradição entre um discurso marginalizador e uma prática não discriminatória.

Identificamos a mesma contradição entre um discurso carregado de estereótipos da abjeção e uma prática de respeito à alteridade das identidades de gênero desviantes em um relato de SUL 1.

A gente teve uma criança que era nascida masculina e tinha hábitos femininos, mas como são crianças de até dez anos não vou dizer que já é um trans porque está naquela transição e nós tratamos o assunto normal. Apesar de que ele usava o banheiro masculino ou vice-versa, as meninas não usam os banheiros dos meninos por estarem nessa transição, não sei se só pela idade ou também porque respeitamos essa criança entendendo o que ela queria. (SUL 01, 2016).

As entrevistadas comumente associam identidade de gênero com sexualidade demonstrando desconhecimento da abrangência do conceito de gênero.

Mas entendo, que em um ambiente escolar, que atende crianças de faixa etária entre 6 e 11 anos, aparentemente a opção sexual¹⁸ não está tão definida assim. Nesse sentido, comprehendo que deve existir banheiros feminino e masculino. (OESTE 2, 2016).

Scott (1995, p. 76) pontua: “O uso do “gênero” coloca a ênfase sobre todo um

¹⁸ O termo “opção sexual” utilizado pela entrevistada pertence ao senso comum. No campo dos estudos de gênero considera-se a existência de uma orientação sexual, ou seja, não se trata de uma escolha, mas do sentido da orientação do próprio desejo.

sistema de relações que pode incluir o sexo, mas que não é diretamente determinado pelo sexo nem determina diretamente a sexualidade". Desta forma, identificamos que o preconceito das entrevistadas às sexualidades e identidades de gênero desviantes da heteronormatividade e do padrão binário relaciona-se com a desinformação e desconhecimento do tema.

A confusão entre as categorias gênero, sexo e sexualidade dificulta o rompimento com o paradigma da abjeção na reflexão das diretoras escolares sobre pessoas transgênero e/ou homoafetivas.

Em sendo a “identidade” assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de “pessoa” se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é “incoerente” ou “descontínuo”, os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de gênero da inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas. (BUTLER, 2003, p. 38).

De acordo com Louro (2004), os estudos *queer*¹⁹ constituem um importante campo para a instrução e formação docente visando o oferecimento de um sistema educacional que respeite a individualidade. Considerando a recorrente confusão sobre identidade de gênero, sexualidade e sexo nas entrevistas percebemos que as diretoras escolares desconhecem este campo de estudos e o movimento *queer*, o que obstaculiza o diálogo entre seres sociais que se identificam em universos distintos e fomenta uma barreira estigmatizada ao redor de gêneros desviantes do padrão heteronormativo.

Assim, apesar da efetiva ação das instituições escolares na reprodução do sexism de gênero e dominação masculina as diretoras não demonstraram total compreensão deste processo. “O trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre estruturas inconscientes.” (BOURDIEU, 2012, p. 103). Neste sentido, entendemos que a resistência das entrevistadas à reestruturação da escola e o viés conflituoso nas relações com gêneros desviantes relaciona-se com uma falta de conhecimento das

¹⁹ Richard Miskolci (2012) observa que a apropriação de uma palavra utilizada como ofensa aos LGBT nos anos 80 deu origem ao movimento “Queer”. Desta forma, as(os) participantes deste movimento reivindicaram o reconhecimento e afirmação de sua existência exigindo o debate sobre suas condições, origens, representações, etc.

discussões, estudos e pautas reivindicatórias de movimentos ou estudos que abordam o tema.

O discurso de cunho religioso surgiu em duas entrevistas fundamentando a oposição à instalação de banheiros sem distinção de sexo.

É muito complicado! Para mim, Deus fez o homem e a mulher". (OESTE 02, 2016).

[...] eu sou um pouco radical e é difícil para mim responder porque eu entro para o lado espiritual e eu acho que homem é homem e mulher é mulher. (LESTE 01, 2016).

Compreendendo que religiões são produções humanas de valores e significações de cunho histórico e cultural, o cristianismo largamente difundido no ocidente reflete os preceitos sexistas e patriarcais das sociedades ocidentais. Desta maneira, no monoteísmo comum entre as religiões de matriz cristã a representação da divindade suprema garante o protagonismo masculino, conforme aponta Ivone Gebara (2015):

[...] as verdades sobre Deus e seus “desejos” se tornam, de fato, as verdades dos homens que as proclamam. [...] Essa construção filosófica preside em geral os patriarcalismos religiosos monoteístas dependentes de uma visão hierárquica essencialista do mundo e de uma lógica dualista. (GEBARA, 2015, p.43)

Assim, os princípios e representações das figuras que marcaram a história do cristianismo atuam como um difusor de estereótipos do binarismo de gênero, da dominação entre os sexos e da heteronormatividade. Neste aspecto, os dogmas do cristianismo propagam historicamente modelos de masculinidade hegemônica e a lógica sexista na estrutura social.

No Brasil, o conservadorismo religioso – que assume abertamente um discurso de patologização e depreciação de gêneros e sexualidades desviantes do padrão binário e heteronormativo - encontra-se em conflito direto com frentes progressistas que pleiteiam discussões sobre as identidades gênero e múltiplas sexualidades.

No bojo do conservadorismo religioso destacam-se os princípios evangélicos que transcendem os muros das igrejas e são representados no poder executivo pela denominada “bancada evangélica”. Em 2017, a atuação de deputados da “Frente Parlamentar Evangélica” resultou na retirada da questão de gênero da BNCC - Base Nacional Comum Curricular – o que dificulta o avanço das discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas. (Folha de S. Paulo, 2017). Desta forma, a atuação política de

representantes religiosos em instâncias como o Congresso Nacional tem ocasionado retrocessos nas pautas reivindicatórias de movimentos como o feminismo ou LGBT+.

Durante o tratamento das informações das entrevistas, notamos que as duas diretoras que fizeram menção à questões religiosas como embasamento para rejeitar a proposta de banheiros sem distinção de sexo se autodeclararam evangélicas. Contudo, ambas as entrevistadas compreendem que seus princípios religiosos correspondem à opiniões particulares e não podem interferir na atuação profissional. Desta forma, as diretoras concluem que se for determinado no âmbito legal uma nova dinâmica de organização dos banheiros nas instituições de ensino as normativas devem ser seguidas.

Nossa é o fim [risos]! Sei que não é possível burlar ou não cumprir a Lei, quando tivermos que acatá-la, não há alternativa a não ser colocá-la em prática. Minha opinião (risos)? É muito complicado. (OESTE 2, 2016).

[...] Mas eu sou uma pessoa que trabalha para o bem de todo mundo, se a Secretaria de Educação falar que a partir do ano de 2017 vamos ter banheiro assim, está decretado, é lei, quem sou eu para discordar disso? Eu estou para seguir junto com a modernidade, apesar de não concordar com algumas coisas. (LESTE 1, 2016).

Neste aspecto, observamos que as entrevistadas reconhecem que os direitos legais e a mudança nos princípios de comportamento social prevalecem sobre suas posições pessoais. Também percebemos que apesar de expressarem uma postura conservadora de cunho religioso, as diretoras demonstram consciência da emergência da discussão sobre questões de gênero nas escolas.

O resgate das informações da grelha 1 relaciona todas as participantes como cristãs e adeptas das organizações religiosas do catolicismo, espiritismo ou evangélicas. Contudo, observamos uma mobilidade na matriz religiosa por parte de SUL 1 e NORTE 2 que se autodeclararam concomitantemente católicas e espíritas. Neste ponto, verificamos a superação de dogmas de pertencimento às doutrinas em razão da identificação espiritual com outras crenças.

No desenvolvimento de algumas entrevistadas questionamos se as diretoras consideram o trabalho escolar como feminino ou feminizado. Apesar de evidenciar o desconhecimento do processo histórico de feminização do trabalho escolar, nenhuma diretora abordou a educação formal como atividade inherentemente feminina.

Não, eu não acho que a escola é feminizada. Ela é para todos, independentemente se é homem ou mulher. [...] Nunca parei para pensar!

Olha como que é, puxa! Tudo normal, a gente aceita o que vem, seja ele transexual, seja o que for, não temos problemas quanto a isso não. (LESTE 2, 2016).

As diretoras apresentaram um entendimento do trabalho escolar enquanto profissão e defenderam essa posição utilizando estereótipos de gênero para destacar benefícios para escolas que contam com a direção de uma mulher. Assim, as entrevistadas defenderam sua capacidade profissional afirmando que diretoras são mais capazes que os diretores.

Onde a gestão é feminina e aqui em Uberlândia a maioria das escolas são gestões femininas, conheço muitas gestoras, tenho muitas na minha página do facebook e acompanho muito os trabalhos dentro da cidade de colegas, eu vejo assim, que as minhas amigas mulheres que são gestoras sempre estão um passo à frente dos meus amigos gestores. Em que sentido? Nas decorações das festas, nos projetos, nas aulas de campo, nas delicadezas, nos detalhes. Os homens, com raras exceções, não se preocupam com detalhes, então eu tenho colegas gestores, por exemplo, vou olhar o álbum que ele publicou o dia do professor, está lindo, mas não tem o toque feminino e se tem “quem é que colocou? A fulana de tal”. Então assim, é muito curioso que a mulher para a educação o ganho é maior. (NORTE 1, 2016).

Eu acredito que a mulher tem maior aceitabilidade, talvez a mulher tem aquele sentido que o homem não tem. As vezes quando a pessoa vem conversar, a mulher é mais sensível [...] pela minha experiência aqui eu acredito que é melhor. (OESTE 1, 2016).

Observamos nos trechos acima transcritos que as entrevistadas revelam estereótipos de gênero que afiguram o padrão de feminilidade submissa para afirmar a capacidade das mulheres que atuam na gestão escolar. Características como delicadeza e sensibilidade são utilizadas pelas diretoras para construir uma narrativa de autoafirmação e rejeição à perspectiva desqualificadora deste campo laboral como feminino ou feminizado. Contudo, Bourdieu (2012) salienta que o suposto aproveitamento da visão androcêntrica por parte de indivíduos dominados, especialmente no caso dos estereótipos que rondam o universo simbólico feminino, ainda que viabilize manifestações de poder, reproduz nas relações estabelecidas à lógica da dominação masculina.

Forma peculiar da lucidez especial dos dominados, o que chamamos de "intuição feminina" é, em nosso universo mesmo, inseparável da submissão objetiva e subjetiva que estimula, ou obriga, à atenção, e às atenções, à observação e à vigilância necessárias para prever os desejos ou pressentir os desacordos. (BOURDIEU, 2012, p.42).

Desta maneira, observamos que apesar de negarem a perspectiva desqualificadora que transforma o trabalho escolar em uma extensão da vida doméstica, as diretoras não conseguem apresentar uma narrativa realmente despida dos estereótipos de gênero que afiguram as mulheres como naturalmente submissas.

Em várias passagens as entrevistadas demonstraram abertura para novos conhecimentos e interesse por outros pontos de vista. Constatamos a recorrência de menções sobre a procura por mais informações para lidar com impasses no ambiente escolar, a busca por formação que subsidie o trabalho profissional e o reconhecimento de inevitáveis mudanças no processo de ensino-aprendizagem em função das demandas da comunidade.

A gente cria várias fontes de comunicação sociais para tentar suprir [a diretora se refere aos desafios da gestão escolar], tipo grupo no WhatsApp, página no facebook, blog da escola, pequenas reuniões, sabe? Para tentar estar junto, porque a gente não conversa só do âmbito profissional em reunião, a gente também conversa sobre projetos, fala do trabalho de uma maneira que não é cobrança, de uma maneira gostosa de planejamento, de crescimento. (NORTE 01, 2016).

Muito estudo para entender de RH que é recursos humanos, entender um pouquinho de gestão escolar, porque eu fiz um curso de gestão escolar à distância e também desenvoltura e tem que fazer! Porque tem gente que vai falar “ah eu vou ser diretor para ficar numa mesinha sentado”, não, mentira porque não existe diretor que faz isso mais. [...] Eu fiz uma leva boa, porque são cursos à distância que você faz pela internet em curto prazo e que servem, não digo que é uma formação, mas você está conhecendo e sabendo como agir em certas situações, então ele te abre um leque de informações, é mais para informação mesmo. (LESTE 02, 2016).

[...] querer uma escola que cresça não só em números, mas também na qualidade. Porque eu vejo que uma educação diferenciada precisa de outros termos. Então eu vejo que não é só a qualidade e nem só a quantidade, é uma soma dos dois e para isso eu tenho que estar aberta a tudo. O novo é muito bem-vindo, mas eu também não esqueço as minhas raízes. (SUL 01, 2016).

Assim, o perfil das diretoras escolares também apresenta as características de receptividade para novos conhecimentos e predisposição para a quebra do paradigma que vincula o trabalho escolar à esfera da vida privada das mulheres. Entretanto, a reprodução de estereótipos de gênero na gestão escolar configura uma ambivalência entre a tendência de romper com a lógica desqualificadora do trabalho exercido por mulheres e a identidade social feminina rodeada pelos estereótipos de fragilidade, sensibilidade e incapacidade.

Considerações Finais

A partir da análise de conteúdo das entrevistas e questionários constatamos que os estereótipos de gênero marcam o perfil profissional e interferem na carreira das diretoras impondo a sua adequação à identidade social feminina que prioriza a esfera da vida privada. A naturalização destes estereótipos também influencia a atuação destas trabalhadoras reproduzindo relações sociais no âmbito escolar segundo preceitos do binarismo sexo/gênero e da heteronormatividade.

A complexa articulação das esferas da vida pública e privada impõe limitações e impasses na carreira profissional das mulheres que galgam a gestão escolar. A responsabilidade pela criação da prole atrasa o percurso de ascensão ao cargo constituindo um elemento do teto de vidro neste campo laboral. As diretoras enfrentam conflitos de ordem pessoal diante da sobrecarga de trabalho profissional e doméstico-familiar, visto que, a responsabilidade pela organização e acompanhamento das atividades oriundas do lar permanece sendo atribuída principalmente às mulheres.

Por sua vez, a concepção sexista e polarizada dos universos feminino e masculino fundamenta o discurso resistente a mudanças no ambiente escolar, tal como a proposta de banheiros sem distinção de sexo. No entanto, apesar de apresentar uma fala carregada de preconceitos baseados em estereótipos de gênero, nem sempre a atuação das diretoras discrimina estudantes que subvertem a ordem binária heteronormativa.

Segundo Giddens (2004) a socialização de estereótipos fundamenta o preconceito enquanto “opiniões ou atitudes partilhadas por membros de um grupo acerca de outro. As ideias preconceituosas de uma pessoa são, muitas vezes, mais baseadas em rumores do que em provas directas [...]. No entanto, o preconceito não resulta necessariamente na prática discriminatória.

Se o preconceito descreve atitudes e opiniões, a discriminação diz respeito ao comportamento tido em relação à indivíduos ou grupos. [...] Embora o preconceito esteja frequentemente na base da discriminação, os dois podem existir separadamente. As pessoas podem ter ideias preconceituosas e não agir em conformidade. (GIDDENS, 2004, p. 253).

Destarte, a perspectiva da abjeção às identidades de gênero desviantes do padrão heteronormativo e binário não resulta sempre em ações efetivas de discriminação por parte das diretoras, como verificamos nas entrevistas de LESTE 1 e

SUL 1.

Também observamos que a naturalização dos estereótipos de gênero impossibilita a compreensão da lógica de reprodução da cultura de dominação masculina pelas estruturas sociais de controle que preservam as relações sociais de sexo desiguais. Assim, apesar de perceberem algumas implicações de gênero em seu trabalho, as diretoras não conseguem identificar a origem dos conflitos e dificuldades que enfrentam, como a relação entre o machismo e o questionamento de sua autoridade institucional.

O processo de desenvolvimento desta pesquisa esbarrou em problemas tangenciais, como a escassez de estudos focalizados no percurso histórico anterior ao atual contexto de grande atuação das mulheres na gestão escolar brasileira. Compartilhamos neste ponto da perspectiva de Butler (2003):

Mas “problema” talvez não precise ter uma valência tão negativa. [...] A rebeldia de sua repressão pareciam ser apreendidas nos mesmos termos, fenômeno que deu lugar a meu primeiro discernimento crítico da manhã útil do poder: a lei dominante ameaçava com problemas, ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas. Assim, concluí que problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los e tê-los. (BUTLER, 2003, p. 7).

Neste aspecto, acreditamos que a identificação de problemas indicam caminhos para o desenvolvimento de novos estudos. Assim, observamos possibilidades de novas investigações em torno do eixo gênero, trabalho e educação.

Também não esperávamos identificar o preconceito de gênero de maneira explícita na fala das participantes. No entanto, diante da contradição entre discurso e prática na mediação de situações que envolvem gêneros desviantes do padrão heteronormativo observamos uma relação entre tal preconceito e o insuficiente conhecimento das diretoras sobre as discussões de gênero e sexualidade, o que contribui para a preservação da perspectiva heteronormativa e sexista disseminada na cultura das sociedades ocidentais.

O perfil profissional das diretoras indica a abertura para novas aprendizagens visto a continuidade de formação *strictu* e *lato sensu* ou em cursos complementares nas modalidades presenciais ou à distância. Estas profissionais também mantêm contato constante com outros setores, tal como a inspeção escolar em busca de orientações que subsidiem o trabalho na administração das instituições de ensino. Entretanto, especificamente, quanto às relações de gênero verificamos que a formação das diretoras é lacunar.

Neste contexto, verificamos tanto a necessidade quanto a possibilidade de socialização das discussões sobre gênero e sexualidade entre as diretoras visando à transposição da barreira da desinformação. Cabe pensar propostas de diálogo e desconstrução de preceitos machistas e do binarismo sexo/gênero que permeiam o pensamento e a prática dessas trabalhadoras da educação formal.

Assim, concluímos que a abordagem qualitativa do perfil profissional das diretoras escolares pela ótica da divisão sexual do trabalho que norteou esta pesquisa respondeu ao problema inicial viabilizando o desenvolvimento da discussão sobre a influência dos estereótipos de gênero para o perfil profissional das diretoras escolares. Por meio deste estudo observamos como os desdobramentos da divisão sexual do trabalho se apresentam na vida das diretoras e aprofundamos a compreensão sobre as desigualdades de gênero na gestão escolar brasileira.

Por fim, retomo a primeira pessoa para ponderar que minha experiência no PPGCS representa uma constante e afortunada descoberta. Apesar de “estrangeira” no campo de estudos das ciências sociais em razão da graduação em pedagogia, o conhecimento de autoras e autores do meio sociológico não apresentou incômodo ou desestímulo para a pesquisa; antes, um desafio de transposição das pedras no meio do caminho. Adentrar no campo sociológico das relações sociais de sexo e gênero contribuiu imensamente para o desenvolvimento deste trabalho e elucidação da problematização inicialmente colocada entre estereótipos de gênero e o perfil profissional das diretoras escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALICE, Abreu; HIRATA, Helena; LOMBARDI, Rosa (Org.). **Gênero e trabalho no Brasil e na França**: perspectivas interseccionais. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

ANDREOTTI, Azilde; et.al. **A administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ANJOS, Gabriele. A questão “cor” ou “raça” nos censos nacionais. **Revista Indicadores Econômicos FEE**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 103-118, abr. 2013. Disponível em: <<https://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/viewFile/2934/3163>>. Acesso em 10 jan. 2018.

BADINTER, Elisabeth. **Um amor conquistado: o mito do amor materno**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.

BANDEIRA, Lourdes Maria. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. **Soc. estado.**, Brasília , v. 29, n. 2, p. 449-469, Ago. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922014000200008>. Acesso em 16 Abr. 2018.

BAÑUELOS, Eloina; et. al. **La cultura de género en las organizaciones escolares**: Motivaciones y obstáculos de acceso de la mujer a los puestos de dirección. Barcelona : Octaedro, 2006.

BARDIN, Laurance. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BENSUSAN, Hilan. Quem pode fugir dos filhos indesejados? [resenha] **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 20, n.1, p. 313-337, Jan. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2012000100020/21954>>. Acesso em 29 Abr. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 12.780, de 15 de abril de 2011**. Dispõe sobre a organização da secretaria municipal de educação, revoga o decreto nº 10. 724, de 19 de junho de 2007, e dá outras providências. Uberlândia, MG, abr. 2011.

_____. **Decreto nº 14.407, de 21 de outubro de 2013**. Dispõe sobre a consulta à comunidade escolar para os cargos de provimento em comissão de diretor e vice-diretor de escola municipal, institui a comissão geral de consulta à comunidade escolar e as comissões especiais de consulta à comunidade escolar e dá outras providências. Uberlândia, MG, out. 2013.

_____. Decreto s/nº, de 27 de novembro de 2014. Nomeia os servidores para os cargos de provimento em comissão que menciona da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 27 de nov. 2014. p. 29.

_____. Decreto s/nº, de 27 de novembro de 2014. Exonera os servidores ocupantes de cargos de provimento em comissão que menciona da Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Uberlândia, MG, 27 de nov. 2014. p. 18.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, dec.1996.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, abr. 2013.

_____. **Lei nº 29, de 16 de março de 1847**. Dá regulamento aos liceus criados por lei provincial de 13 de março de 1846. São Paulo, SP, março de 1847.

_____. **Resolução SE nº 56, de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. São Paulo, SP, outubro de 2016.

BRUSCHINI, Cristina. **Tendências da força de trabalho feminina brasileira nos anos setenta e oitenta: algumas comparações regionais**. São Paulo: FCC/DPE, 1989.

BRUSCHINI, Cristina; AMADO, Tina. Estudos sobre a mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Revista Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.64, p. 4-13, fev. 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CHIES, Paula. Identidade de gênero e identidade profissional no campo de trabalho. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 507-528, ago. 2010. Disponível em <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2010000200013/13664>>. Acesso em 20 nov. 2017.

CONNELL, Raewyn. **Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics**. Inglaterra: Polity Press, 1987.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis , v. 21, n. 1, p. 241-282, Apr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2010000200013/13664>

026X2013000100014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 nov. 2017.

CORREA, Vanisse. **Gestão escolar e gênero:** o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2010. 120 p. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação: Políticas e gestão da educação. Curitiba, 2010.

COSTA, A; RIBEIRO, P. Ser professora, ser mulher: um estudo sobre concepções de gênero e sexualidade para um grupo de alunas de pedagogia. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 475-489, ago. 2011 . Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a11.pdf>>. Acesso em 24 jun. 2016.

CYRINO, Rafaela. **Mulheres executivas:** a divisão do trabalho doméstico à luz dos estereótipos de gênero. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

Folha de S. Paulo. UOL, [2017]. Diário. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/04/1873511-bancada-evangelica-celebra-retirada-de-questao-de-genero-de-base-curricular.shtml>>. Acesso em: 4 jul. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1987.

G1. Triângulo Mineiro: Tv integração, [2015]. Diário. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/noticia/2015/04/mp-move-acao-de-improbidade-contra-prefeito-e-secretaria-de-uberlandia.html>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasse e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GEBARA, Ivone. O feminismo desafiando as teologias cristãs. **Coisas de gênero**, São Leopoldo, v. 1, n.1, p. 40-52, 2015. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/genero>>. Acesso em: 20 de mai. 2018.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia.** Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo, SP: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Eliane; TRÓPIA, Patrícia, et. all. Feminismos, trabalho e ação coletiva: teorias, pesquisas e práticas sociais. In: **Mulheres trabalhadoras:** (in) visíveis? / Org.: TROPIA, Patrícia, TOSTA, Tania; et. all. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2016.

GUIMARÃES, Maisa; PEDROZA, Regina. Violência contra a mulher: problematizando definições teóricas, filosóficas e jurídicas. **Psicologia & Sociedade**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 256-266, 2015. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00256.pdf>>. Acesso em 4 abr. 2018.

GUIMARÃES, Sérgio. Como trabalhar com raça em sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 93-107, jan/jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a08v29n1.pdf>> Acesso em 29 de jun. 2018.

HAHNER, June. Escolas mistas, escolas normais: a coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, ago. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a10.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2015.

HIRATA. Helena. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro , v. 4, n. 1, p. 199-204, Mar. 2006 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462006000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 28 mar. 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462006000100013> <https://doi.org/10.1590/S1981-77462006000100013>

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. A Classe Operaria Tem Dois Sexos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 93, jan. 1994. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16291>>. Acesso em: 13 abr. 2017.

_____. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>

HOOKS, Bell. Alisando o nosso cabelo. Revista Gazeta de Cuba - Unión de escritores y Artista de Cuba, janeiro-fevereiro de 2005. **Geledés**. Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo**: ensaio sobre o pensamento de Marx. Petrópolis: Vozes, 1985.

KERGOAT, D. Divisão sexual do trabalho e relações sociais de sexo. In: HIRATA, Helena; et al. **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: UNESP, 2009, p. 67-75.

_____. Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 86, p. 93-103, mar. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002010000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 mar. 2017.

_____. O cuidado e a imbricação das relações sociais. In: **Gênero e trabalho no Brasil e na França: perspectivas interseccionais** / Org: Abreu, Alice et. al. São Paulo, SP: Boitempo, 2016.

LOBO, E. S. **A classe operária tem dois sexos**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação** / Org: Catani, D. et. al. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 1997a.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997b.

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogia da sexualidade. In: **O corpo educado**. / Org: Louro, Guacira. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheiras brasileiras: inserção e limites de gênero no campo profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 127, p. 173-202, abr. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n127/a0836127.pdf>>. Acesso em 16 mar. 2017.

MARX, Karl. (1867) **O capital: Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012.

NATIVIDADE, Marcelo. Homossexualidade, gênero e cura em perspectivas pastorais evangélicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 21 nº. 61 junho/2006, p.215-223. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbc soc/v21n61/a06v2161.pdf>>. Acesso em 3 jul. 2018.

NOLASCO, Sócrates. **O mito da masculinidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

NÓVOA, Antônio. Para uma análise das instituições escolares. In. _____ (org.). **As organizações escolares em análise**. Publicações Dom Quixote. Lisboa: 1995. p.13-42

OLIVEIRA, Maria; BILAC, Elizabete; MUSZKAT, Malvina. Os homens, esses desconhecidos. **Rev. Bras. Estudos de Pop**, Campinas, v.11, n.1, p. 89-93, 1994.

PENTEADO, A. E; NETO, L.B. As reformas educacionais na Primeira República (1889 – 1930). In: **História da administração escolar no Brasil**. Orgs. Andreotti, et. al. Campinas, Sp: Editora Alínea, 2012.

PEREIRA, Marcos. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo, SP: E.P.U., 2002.

PORTAL UBERLÂNDIA. Secretaria de Educação. Disponível em <http://http://www.uberlandia.mg.gov.br/2014/secretaria-pagina/30/76/relacao_das_unidades_escolares.html>. Acesso em 14 jun. 2015.

RAMOS, Alberto. Patologia social do “branco” brasileiro. In: **Introdução Crítica à Sociologia Brasileira**. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 1995.

ROSEMBERG, Fúlvia. **A educação da mulher no Brasil**. Sao Paulo, SP: Global, 1982.

SAEB 2015 – Questionário do diretor. **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

_____ 2015 – Microdados. **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/microdados>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____ 2003 – Microdados. **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____ 2007 – Microdados. **INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-prova-brasil/resource/8a1cc82b-ef99-4033-9f59-dba7abd496d3>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SANTOS, Jocélio. De pardos disfarçados a brancos pouco claros: classificações raciais no Brasil dos séculos XVIII-XIX. **Afro-Ásia**, Bahia, v. 32, 2005, p. 115 – 137. Disponível em:< <http://www.redalyc.org/pdf/770/77003204.pdf>> Acesso em: jan. 2018.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, vol. 16, n. 2, jul./dez. 1995, p.71.

SOUZA, A. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. São Paulo, SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. 233 p. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade. São Paulo, 2006.

STEIL, A. V. Organizações, gênero e posição hierárquica - compreendendo o fenômeno do teto de vidro. **Revista de Administração**, v. 32, n. 3, p. 62-69, 1997. Disponível em < <http://www.spell.org.br/documentos/ver/18443/organizacoes-genero-e-posicao-hierarquica---compreendendo-o-fenomeno-do-teto-de-vidro>>. Acesso em 10 jun. 2016.

TOMAZINI, Maria Lúcia Vannuchi. **A mulher na fábrica de sapatos**: trabalho e gênero na indústria calçadista de Franca (SP). 2003. 313 f. Tese (doutorado) -

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2003.
Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/106299>>. Acesso em 20 jun. 2017.

TRÓPIA, Patrícia. Condições de trabalho dos docentes militantes. **Anais do Encontro Nacional da ABET**, Campinas, 2015.

VAZ, D. V. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 49, n. 3, p.765-790, dez. 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ecos/v22n3/07.pdf>>. Acesso em 15 jun. 2016.

APÊNDICE I

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REFERENTE AO PROJETO “IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS DIRETORAS ESCOLARES: TRABALHO, GÊNERO E EDUCAÇÃO EM ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL EM UBERLÂNDIA”

DISCENTE: Priscila Muniz Coutinho

ORIENTADORA: Maria Lúcia Vannuchi

ENTREVISTA

I Bloco:

1. Quais são as atribuições profissionais de uma gestora escolar?
2. Que competências são necessárias para desempenhar tais atribuições?
3. Para você a direção significa ascensão na carreira docente? Há quanto tempo você atua como gestora?
4. Você atuou como docente antes de assumir a gestão escolar? Por quanto tempo?
5. Você já teve alguma outra ocupação anterior à docência e gestão? Qual?
6. Na sua trajetória profissional a direção escolar foi planejada ou uma oportunidade não prevista?
7. O que a gestão escolar acrescentou em sua vida nas esferas profissional e pessoal?
8. Você considera que a gestão escolar coloca os mesmos desafios para mulheres e para homens?
9. No enfrentamento desses desafios com que tipo de apoio você conta? De que falta de apoio você se ressente?
10. Você pretende permanecer como diretora ou tem alguma outra aspiração profissional?
11. Você é sindicalizada? Como vê a atuação sindical?
12. Você considera a gestão escolar uma forma de ação de natureza política?
13. Você exerce alguma outra atividade profissional?
14. Como você articula o trabalho de diretora com as atividades doméstico-familiares?

II Bloco:

15. Como é o ambiente de trabalho na sua escola em termos das relações interpessoais com docentes, discentes e comunidade escolar?
16. Algumas escolas estão adaptando a estrutura física instalando banheiros comuns sem distinção de sexo, o que você pensa disso?
17. Há crianças homossexuais ou transexuais na escola? Existe respeito a tais especificidades?

APÊNDICE II

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Data de nascimento: ____ / ____ / ____
2. Sexo: _____
3. Identidade de gênero: _____
4. Orientação sexual: _____
5. Identificação cor/raça/etnia: _____
6. Estado civil: _____
7. Tem filhos? Se sim quantos? _____
8. Segue alguma orientação religiosa? Se sim, qual? _____
9. Formação profissional: _____
10. Renda pessoal:
 Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00).
 De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 880,01 até R\$ 2.640,00).
 De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.640,01 até R\$ 5.280,00).
 De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.280,01 até R\$ 7.920,00).
 De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.920,01 até R\$ 10.560,00).
 De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 10.560,01 até R\$ 13.200,00).
 Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 13.200,01).
11. Renda familiar:
 Até 1 salário mínimo (até R\$ 880,00).
 De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 880,01 até R\$ 2.640,00).
 De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.640,01 até R\$ 5.280,00).
 De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 5.280,01 até R\$ 7.920,00).
 De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.920,01 até R\$ 10.560,00).
 De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 10.560,01 até R\$ 13.200,00).
 Mais de 15 salários mínimos (mais de R\$ 13.200,01).

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada “IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS DIRETORAS ESCOLARES: TRABALHO E GÊNERO EM UBERLÂNDIA”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Priscila Muniz Coutinho e Maria Lúcia Vannuchi.

Nesta pesquisa nós estamos buscando entender a constituição da identidade profissional das diretoras das escolas municipais de ensino fundamental na cidade de Uberlândia.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Priscila Muniz Coutinho entre os meses de outubro e dezembro de 2016, de acordo com a disponibilidade da entrevistada, no espaço da escola em que atua ou outro espaço que a entrevistada indicar.

Na sua participação você responderá a uma entrevista semiestruturada conduzida pela pesquisadora e um questionário. Será coletada a fala da diretora sobre o seu trabalho e concepções profissionais, posteriormente o produto desta entrevista será analisado com o apoio bibliográfico para constituir uma pesquisa social. Para permitir maior liberdade argumentativa da entrevistada, as respostas serão gravadas e resultarão na produção de áudio. Após a reprodução escrita da entrevista pela pesquisadora as falas da participante serão desgravadas, sendo utilizado para pesquisa apenas o material reconhecido e autorizado pela entrevistada. Em nenhum momento você será identificada. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Priscila Muniz Coutinho, telefones: (34) 32341044/ (34) 996895128, Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia; Maria Lúcia Vannuchi, telefones (34), Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia, de de 2016.

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecida.

Participante da pesquisa

APÊNDICE IV

TERMO DE RECONHECIMENTO E AUTORIZAÇÃO DE TRANSCRIÇÃO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, reconheço a transcrição de minhas falas em entrevista semiestruturada concedida para a pesquisa intitulada “IDENTIDADE PROFISSIONAL DAS DIRETORAS ESCOLARES: TRABALHO E GÊNERO EM UBERLÂNDIA”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Priscila Muniz Coutinho e Maria Lúcia Vannuchi.

Desta forma, autorizo a utilização da transcrição para constituir a pesquisa, sendo esclarecida que minhas falas serão utilizadas pela designação de correspondente a primeira/segunda diretora entrevistada do polo segundo distribuição feita pela secretaria municipal de educação que organiza as escolas nos polos norte, sul, leste e oeste, de acordo com a localização da escola na cidade de Uberlândia – MG. Desta forma, reconheço como minha a entrevista onde falo sobre o meu trabalho e concepções profissionais, que posteriormente será analisada com o apoio bibliográfico para constituir uma pesquisa social. Compreendo que os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim minha identidade será preservada.

Uma via original deste Termo de Reconhecimento e Autorização Livre e Esclarecido me foi entregue e outra recolhida pela pesquisadora Priscila Muniz Coutinho.

Uberlândia, de de 2016.

Assinatura da pesquisadora

Eu aceito a utilização de minhas falas para o projeto citado acima, após ter sido devidamente esclarecida.

Participante da pesquisa

APÊNDICE V

Observações da dinâmica das entrevistas e descrição das visitas						
	Data do primeiro encontro	Horário da gravação da entrevista	Tempo do áudio da entrevista	Alteração da primeira transcrição	Observações das entrevistas	Data do segundo encontro
SUL1	24/10/2016	07:46h	1 hora 22 minutos e 47 segundos	Não	Diretora bastante receptiva. Recebeu-me em sua sala e afixou um papel na porta informando que durante a entrevista não deveria ser incomodada.	21/11/2016
SUL2	26/10/2016	15:01h	11 minutos e 51 segundos	Não	Diretora demonstrou pouca abertura para falar. Recebeu-me em sua sala que é compartilhada com a supervisora. A gravação foi interrompida em alguns momentos para que a diretora atendesse ao telefone ou respondesse aos questionamentos de funcionárias (os) que adentravam na sala. A diretora alegou ao final do encontro que se sentiu inibida por participar de uma entrevista.	28/11/2016
NORTE1	01/11/2016	15:10h	1 hora 19 minutos e 8 segundos	Não	Diretora receptiva e interessada pela pesquisa. Recebeu-me em sua sala que é compartilhada com as supervisoras. Desde o princípio demonstrou disposição e vontade para falar sobre sua profissão e vivências.	30/11/2016
NORTE2	08/11/2016	15:50h	28 minutos e 12 segundos	Não	A princípio a diretora demonstrou receio com a entrevista, porém a participante envolveu-se com as respostas durante a conversa. Foi uma das primeiras diretoras com quem fiz contato por telefone, porém em razão de um afastamento médico a realização da entrevista foi uma das últimas. Recebeu-me em sua sala que é compartilhada com as supervisoras.	13/12/2016
OESTE1	31/10/2016	15:01	21 minutos e 29 segundos	Não	Diretora receptiva, porém, aparentou pressa na participação da entrevista. Recebeu-me em sua sala que é compartilhada com as supervisoras, porém não houve interrupções durante a gravação.	06/12/2016
OESTE2	31/10/2016	15:53h	1 hora e 17 segundos	Sim	Diretora receptiva, demonstrou curiosidade com a pesquisa. Recebeu-me em sua sala. A gravação foi interrompida em alguns momentos para que a diretora respondesse aos questionamentos de funcionárias (os). Apresentou preocupação com alguns trechos das transcrições, que foram retirados.	07/12/2016
LESTE 1	20/10/2016	13:45h	33 minutos e 6 segundos	Sim	Diretora receptiva. Recebeu-me em sua sala que é compartilhada com as supervisoras. Demonstrou segurança para participar da entrevista, informando que não se incomodaria de ser identificada. As alterações solicitadas na primeira transcrição resultaram na inserção de novas informações.	28/11/2016
			1 hora 3		Diretora receptiva e interessada pela	

LESTE 2	27/10/2016	14:52h	minutos e 50 segundos	Não	pesquisa. Recebeu-me em sua sala. Demonstrou segurança para participar da entrevista e grande conhecimento acerca de regimentos legais e diretrizes procedimentais para o trabalho na gestão escolar.	30/11/2016
---------	------------	--------	-----------------------------	-----	---	------------

APÊNDICE VI

Cronograma de contatos telefônicos e eletrônicos						
	Data do primeiro contato telefônico	Data do envio da transcrição por email	Resposta por e-mail da transcrição	Contato telefônico para informar da transcrição	Contato telefônico para lembrar da transcrição	Contato telefônico para marcar segundo encontro
SUL1	19/10/2016	18/11/2016	-	20/11/2016	-	20/11/2016
SUL2	19/10/2016	19/11/2016	23/11/2016	22/11/2016	-	25/11/2016
NORTE1	28/10/2016	26/11/2016	26/11/2016	-	-	28/11/2016 (e-mail)
NORTE2	17/10/2016	28/11/2016	-	A ligação não completava. Enviei novamente um e-mail em 05/12/2016	07/12/2016	09/12/2016
OESTE1	25/10/2016	26/11/2016	-	29/11/2016	04/12/2016	05/12/2016
OESTE2	27/10/2016	22/11/2016	-	25/11/2016	29/11/2016	05/12/2016
LESTE 1	17/10/2016	16/11/2016	24/11/2016	18/11/2016	-	25/11/2016 (e-mail)
LESTE 2	20/10/2016	27/11/2016	-	29/11/2016	-	29/11/2016

APÊNDICE VII

2016	Etapas da pesquisa de campo
Setembro	Contato com a secretaria municipal de educação. Dia 22 emissão da declaração de consentimento.
Outubro	Primeiros contatos com as diretoras por meio dos telefones das escolas. Início das visitas para gravação das entrevistas semiestruturadas e aplicação dos questionários socioeconômicos. Envio dos e-mails com transcrições para averiguação das diretoras.
Novembro	Finalização das visitas para gravação das entrevistas semiestruturadas e aplicação dos questionários socioeconômicos. Envio dos e-mails com transcrições para averiguação das diretoras. Início das visitas para assinatura do termo de reconhecimento e autorização.
Dezembro	Envio dos e-mails com transcrições para averiguação das diretoras. Finalização das visitas para assinatura do termo de reconhecimento e autorização.

ANEXO I
Relação das unidades escolares de Uberlândia - MG por polo

POLO LESTE

Escolas Municipais de Ensino Fundamental Zona Urbana e Zona Rural	Telefone	Diretor (a)	Turnos	Idades	Modalidade de Ensino
EM Profº. Irene Monteiro Jorge R. Canoas nº 113 - Morumbi E.mail: emeif.irenemonteiro@uberlandia.mg.gov.br	3226-9530 3232-1079	Kárita Cristina de Lima Araújo Alves karitaclaa@yahoo.com.br	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental AEE
EM Dr. Joel Cupertino Rodrigues R. da Unidade, 80 - Dom Almir E-mail: emef.joelcupertino@uberlandia.mg.gov.br	3212-3128 3211-4029	Delismar Batista Jorge delismarbjorge@gmail.com	M, T e N	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental EJA 6º ao 9º Período PMEA- AEE
EM Eugênio Pimentel Arantes R. do Moinho, 60 – Morumbi eugenipimentel@yahoo.com.br	3216-6044 3257-4729	Neuraídes Maria Barbosa Silva Perez neuraidesperez@hotmail.com	M, T	4 e 5 anos - EI 1º ao 5º ano - EF	E.I./E.F. AEE
EM Hilda Leão Carneiro R. Gamela, 220 – Morumbi E-mail: emef.hildaleao@uberlandia.mg.gov.br	3216-6323 3232-1746	Michelle Christine Santos Rodrigues Mendes michellemendesbio@yahoo.com.br	M, T e N	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental EJA 5º ao 8º Período PMEA - AEE
EM. Prof. Oswaldo Vieira Gonçalves Praça da Independência, s/nº - Custódio Pereira E-mail: emeif.oswaldoveira@uberlandia.mg.gov.br	3212-2180 3212-9767 3212-2045 (Or)	Vanuza Aparecida de Souza vanuzasouzza@yahoo.com.br	M, T, N	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental EJA 6º ao 9º Período PMEA - AEE
EM Prof. Domingos Pimentel de Ulhôa R. Antônio R. Chaves, 1540 – S. Mônica (sede) R. Péricles Vieira da Mota, 763 Sta. Mônica (Anexo) E-mail: emef.domingospimentel@yahoo.com.br	3216-2617 3237-7494 3223-0138	Maristela Soares Cury Rezende	M, T	1º ao 9º ano 1º e 2º ano	Ensino Fundamental AEE
EM Prof. Milton de Magalhães Porto Rua do Serviço A, 136 - Seg. Pereira (SEDE) Av. Ortizio Borges, 3360 – Sta Mônica (ANEXO) E-mail: emef.miltonporto@uberlandia.mg.gov.br	3219-5316 3224-3612 3219-7310	Isabel Cristina S. Carrijo isabelcarrijo@yahoo.com.br	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental AEE

POLO NORTE

Escolas Municipais de Ensino Fundamental Zona Urbana e Zona Rural	Telefone	Diretor (a)	Turnos	Idades	Modalidade de Ensino
EM Afrânio Rodrigues da Cunha R. Mundial, 640 – Jardim Brasília E-mail: emef.afraniorodrigues@uberlandia.mg.gov.br	3215-2213 3219-1375	Iara Maria de Souza iaramariasouzax@gmail.com	M, T e N	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	Ensino Fundamental EJA 6º ao 9º Período Ed. Inf - PMEA - AEE

EM Prof. Ladário Teixeira R. Acre, nº 1044 – N. Sra. das Graças E-mail: emef.ladarioteixeira@uberlandia.mg.gov.br	3211-1448 3213-4147	Valéria Maria Silva Costa valeriasilva19@yahoo.com.br	M, T e N	5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F. EJA 6º ao 9º Período PMAE - AEE
EM Profº. Orlando Neves Strack R. da Produção nº 1675 – Minas Gerais e-mail: emef.orlandastrack@yahoo.com.br	3226-3462 3213-8410 3227-4395 (Or)	Elisandra Beatriz de Faria bianchiniuntaler@yahoo.com.br	M, T	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental AEE
EM Prof. Sérgio de Oliveira Marquez R. Maria Abrão Calil, 25 – Pacaembu E-mail: emef.sergiodeoliveira@uberlandia.mg.gov.br	3215-1888 3223-9402	Maria Rita Batista de Castro mritacastro@yahoo.com.br	M, T	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental AEE
EM Profº. Benedita Pimentel de U. Rocha R. Guiomar de Faria, 40 – Industrial E-mail: emef.beneditapimentel@uberlandia.mg.gov.br	3213-9430 3213-8434	Gilberto de Freitas Souza giltrt@yahoo.com.br	M, T	4 e 5 anos - EI 1º ao 5º ano - EF	E.I./E.F.
EM Profº. Maria Leonor de Fr. Barbosa R. Cabral Menezes, 216 – Roosevelt E-mail: emef.marialeonor@uberlandia.mg.gov.br	3215-5394 3217-2219	Cláudia Cristina do Prado Rosa ccristinaprosa@gmail.com	M, T	5 anos - EI 1º ao 5º ano - EF	E.I./E.F.
EMEF Amanda Carneiro Teixeira Av. José Inácio de Souza, 1890 – Brasil E-mail: emef.amandacarneiro@uberlandia.mg.gov.br	3232-0701 3211-1900	Marisa Bento de Moura Ochiucci marisaochiucci@hotmail.com	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental
EM Prof. Otávio Batista Coelho Filho R. José R. dos Santos, 1010 – Brasil E-mail: emef.otaviobatista@uberlandia.mg.gov.br	3212-3511 3213-3601	Tânia de Fátima Lara tanialara12@yahoo.com.br	M, T	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental AEE

POLO SUL

Escolas Municipais de Ensino Fundamental Zona Urbana e Zona Rural	Telefone	Diretor (a)	Turnos	Idades	Modalidade de Ensino
EM do Bairro Shopping Park Av. Ivete Cordeiro da Silva, nº 450 – Shopping Park E-mail: emef.shoppingpark@uberlandia.mg.gov.br	3224-5404 3253-0935	Márcia Augusto de Lima Ramos	M, T e N	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental EJA 6º ao 9º Período - PMEA - AEE

EM Presidente Itamar Franco R. Jurandir Macedo, 185 - Shopping Park escolapresidenteitamarfranco@yahoo.com.br	3217-6605	Diego Resende Martins martindiego.resendemartins@yahoo.com.br	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental
EM Irmã Odélia Leão Carneiro R. Serra Pacaraíma, 800 - Parque São Gabriel emirmaodelcia@yahoo.com.br	3222-3967 3227-3013	Raquélia Batista rakeeliabatista@yahoo.com.br	M, T	5 anos - EI 1º ao 5º ano - EF	E.I./E.F. AEE
EM Odilon Custódio Pereira R. Chapada da Diamantina, nº. 355- Seringueiras escolamunicipalodilon@yahoo.com.br	3227-2878 3227-3085	Reginaldo José Pereira	M, T	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental AEE
EM Prof. Eurico Silva R. Antônio Alves Santos, 39 - Conjunto Viviane E-mail: emef.euricosilva@uberlandia.mg.gov.br	3216-9194 3217-4958	André Luís Andrade dos Santos andrelu5@yahoo.com.br	M, T e N	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental EJA 6º ao 9º Período PMEA - AEE
EM Prof. Jacy de Assis R. Antônio Bernardes da Costa, 111 – Aurora E-mail: escolajacydeassis@yahoo.com.br	3216-9788 3217-5054	Luciana de Souza Barbosa lucianasouzab@yahoo.com.br	M, T	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental AEE
EM Prof. Valdemar Firmino de Oliveira R. Afonso Lourenço, 249 – Granada E-mail: emeef.valdemarfirmino@uberlandia.mg.gov.br	3216-9996 3214-0622	Regina Celia Silva da Cunha regina.ccunha@yahoo.com.br	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental
EM Profº. Gláucia Santos Monteiro R. José Malaquias dos Santos, 790 – B. Carajás E-mail: emef.glauciasantos@uberlandia.mg.gov.br	3219-8144 3213-2554	Célia Gonçalves Montes celiagmontes@gmail.com	M, T	1 a 5 anos - EI 1º ao 5º ano - EF	E.I./E.F. AEE
EM Profº. Olga Del Fávero R. Jordânia, 157 – Laranjeiras E-mail: caic.laranjeiras@yahoo.com.br	3216-9015 3215-5801 3210-7176	Edeilson Pereira da Silva dededageo@gmail.com (de licença) Hozanna - 99188-5618	M, T	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./ E.F. AEE
EM Sebastiana Silveira Pinto R. Antônio B. da Costa, 161 – Aurora E-mail: emeef.sebastianapinto@uberlandia.mg.gov.br	3216-0646 3210-3404	Rosana Rodrigues de Souza rosaninha.rodrigues@hotmail.com	M, T	5 anos - EI 1º ao 5º ano - EF	E.I./E.F. AEE
Campus Municipal de Atendimento à Pessoa com Deficiência R. Maria Salvina de Carvalho, 300 - Morada da Colina Email: cmapcdpmu@gmail.com	3219-3021	Juliano Nazari nazari_juliano@yahoo.com.br	M, T	1º ao 5º Período	E.F./AEE EJA 1º ao 5º Período

POLO OESTE

Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Zona Rural	Zona Urbana	Telefone	Diretor (a)	Turnos	Idades	Modalidade de Ensino
EM Boa Vista R. Joaquim Ferreira Rodrigues, 460 - Tocantins E-mail: escolamunicipalboavista@yahoo.com.br		3217-2040 3223-7433	Rosângela Tavares da Silva rotavaressilva@yahoo.com.br	M, T	4 e 5 Anos - EI 1º ao 5º ano - EF	E.I./E.F.
EM Dr. Gladson Guerra de Rezende R. Gaza, 330 – Jardim Canaã E-mail: emef.gladsguerraderezende@yahoo.com.br		3238-7171 3213-4343	Iris Marta Fernandes Camargos irisamartafc@gmail.com	M, T e N	5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F. EJA 6º ao 9º Período PMEA
EM Profª Carlota de Andrade Marquez Rua dos Sininhos nº 205 - Jardim Célia emefcarlota@yahoo.com.br		3219-2883 3254-4944	Belinda Lane Calabria becalabria50@hotmail.com	M, T	1º ao 7º ano	Ensino Fundamental
EM Guarda Antº. Rodrigues Nascimento R. das Violas, 45 - D. Zulmira E-mail: emef.guardaantonio@uberlandia.mg.gov.br		3238-3871 3217-1614	Nilma Fernandes de Miranda Silva nilmademiranda@yahoo.com.br	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental PMEA
E.M.Inspectora France Abadia Machado Santana R. Laurindo Fonseca Silva, 144 - Jardim Patrícia escola.franceabadia@yahoo.com.br		3214-0526 3219-0831	Roberta Ferreira Martins Silva beta-fera@hotmail.com	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental
EM Mário Alves Araújo Silva R. Roberto Margonari, 406 – Luizote E-mail: emef.marioalves@uberlandia.mg.gov.br		3238-9174 3237-3137	Silésia Versiani Magalhães silesiavm2@hotmail.com	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental
EM Profª. Cecy Cardoso Porfírio Av. Rio. Jequitinhonha, 415 – Mansour E-mail: emef.cecycardoso@uberlandia.mg.gov.br		3238-8335 3224-4592	Rosângela Barbosa de Alecrim Silva	M, T e N	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental EJA 6º ao 9º Período PMEA - AEE
EM Profª. Iracy Andrade Junqueira R. Maria Abadia Mamede, 385 – Planalto E-mail: emef.iracyjunqueira@uberlandia.mg.gov.br		3237-3371 3238-6442	Elis Cristina Alves Santos elissantos@netsite.com.br	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental PMEA AEE

EM Profº. Josiany França R. Nazaré nº 519– Bairro Jardim Canaã e-mail: emefjosianyfranca@yahoo.com.br	3211-8804 3226-0369	Adenilce Oliveira Souza adenilce_souza@hotmail.com	M, T	5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F. AEE
EM Prof. Leônicio do Carmo Chaves R. Engenheiro, 416 – Planalto <u>E-mail:</u> emef.leonciocarmo@uberlandia.mg.gov.br	3257-2154 3226-2154	Consuelo Côrtes dos Santos cortes.consuelo@yahoo.com.br	M, T e N	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental EJA 6º ao 9º Período PMEA - AEE
EM Prof. Luis Rocha e Silva Av. Afonso Arinos, 470 – Tubalina <u>E-mail:</u> emef.luisrocha@uberlandia.mg.gov.br	3238-4220 3217-3308	Divina Lúcia de Sousa divinalucias@hotmail.com	M, T	4 e 5 anos - EI 1º ao 5º ano - EF	E.I./E.F. AEE
EM Prof. Mário Godoy Castanho R. Joaquim Roberto de Souza, 508 – Tocantins <u>E-mail:</u> emef.mariogodoy@bol.com.br	3217-2044 322397615	Maria Aparecida de Sousa cidasousa40@yahoo.com.br	M, T e N	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.F./E.I. EJA 6º ao 9º Período PMEA - AEE
EM Profº. Maria José Mamede Moreira R. do Garçom, 101 – Jardim das Palmeiras <u>E-mail:</u> emef.mjosemamede@uberlandia.mg.gov.br	3238-6722 3226-8467	Wesley Diniz Ferreira	M, T	1º ao 5º ano	Ensino Fundamental AEE
EM Profº. Stella Saraiva Peano Av. Clássica, nº. 333 - Guarani III <u>E-mail:</u> emef.stellasaraiva@uberlandia.mg.gov.br	3226-8037 3212-2953 3232-6338	Euclélia Pádua Santos Borges eucleliapadua@yahoo.com.br	M, T e N	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F. EJA 6º ao 9º Período PMEA - AEE

ESCOLAS MUNICIPAIS DA ZONA RURAL

41	EM Antonino Martins da Silva Av. Central, s/nº - Dist. de Martinésia (Sede) R. Eletério Batista Pacheco, s/nº (Anexo) E-mail: emefantoninosilva@uberlandia.mg.gov.br	3244-5155 3244-5181 3244-5203	Neusa de Fátima Mendonça -	POLO NORTE	M e T	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF 4m a 3 anos - EI	E.I./E.F. AEE
42	EM Carlos Tucci (EM Babilônia) Fazenda Cachoeirinha - Estrada Harmonia e-mail: emffescolababilonia@yahoo.com.br	3258-0041 (orelhão)	Vera Lúcia Borges de Freitas Arantes veralu0405@yahoo.com.br	POLO SUL	M	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental
43	EM do Moreno Faz. Tenda dos Morenos / Estrada do Pau Furado E-mail: emffdomoreno@uberlandia.mg.gov.br	3232-7345	Tatiana Olicio tatialegraria06@gmail.com	POLO LESTE	M	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I. / E.F.
44	EM Dom Bosco Br. 365, KM 20 E-mail: emffdombosco@uberlandia.mg.gov.br	3259-0227	Cleire Naves Souza Martins cleire.naves@yahoo.com.br	POLO OESTE	M, T	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F.
45	EM Domingas Camin Av. do Comércio, s/nº- Dist. de Miraporanga E-mail: emffdomingascamin@uberlandia.mg.gov.br	3258-0042 3232-9291	Oneide Maria Marques Knychala oneidemmknychala@yahoo.com.br	POLO OESTE	M, T	5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F.
46	EM Emílio Ribas Fazenda Floresta do Lobo BR 050 Km 93 E-mail: emffemilioribas@uberlandia.mg.gov.br	3359-0994	Robert William Borges robertwborges@gmail.com	POLO LESTE	M e T	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F.
47	EM Freitas Azevedo Av. Aldo Borges Leão, 2309 – Morada Nova E-mail: freitasazevedo@yahoo.com.br	3224-9448	Lara Cristina Lara laracristinalara@hotmail.com	POLO OESTE	M, T e N	5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F. EJA 6º ao 9º Período - PMEA - AEE
48	EM José Marra da Fonseca R. da Educação, 146 - Dist. Cruz. dos Peixotos E-mail: emffjosemarra@yahoo.com.br	3244-9116 3224-9112	Matheus Oliveira Kmychala Biasi matheuskbiasi@yahoo.com.br	POLO NORTE	M e T	3 a 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F.
49	EM Leandro José de Oliveira Fazenda Douradinho - BR 497 KM 49 E-mail: emffleandrojose@yahoo.com.br	3258-0044 (orelhão) 9794-8285	Adilson Caetano da Silva emeffleandrojose@yahoo.com.br	POLO OESTE	T e N	5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	Ensino Fundamental EJA 6º ao 9º Período - Ed. Inf. PMEE-AEE
50	EM Olhos D'Água Fazenda Olhos D'Água - BR 365, Km 14 E-mail: emffolhosdagua@uberlandia.mg.gov.br	3259-0221	Zilda Teresa de Oliviera A. Pereira zildinhateresa@gmail.com	POLO LESTE	M	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F.
51	EM Profª. Mª Regina Arantes Lemes Fazenda São José- Km 26, Br 497 E-mail: emffmreginaarantes@uberlandia.mg.gov.br	3238-0142 9895-0142	Heloisa Helena Machado da Silva helohelesilva@hotmail.com	POLO OESTE	M	5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F.

52	EM Sebastião Rangel Av. José Pedro Abalém, 779 - Dist. de Tapuirama e-mail: emsebastiaorangel@yahoo.com.br	3244-1177 3244-1385	Sérgio Naghettini sergionaghettini@yahoo.com.br	POLO LESTE	M	1º ao 9º ano	Ensino Fundamental AEE
53	EM de Sobradinho Fazenda Sobradinho E-mail: emef.sobradinho@uberlandia.mg.gov.br	3233-8821 3236-0762	Neusa Aparecida Rocha Carvalho neusaprocha@gmail.com	POLO NORTE	M, T	4 e 5 anos - EI 1º ao 9º ano - EF	E.I./E.F.

ANEXO II
Questionário SAEB do diretor

The graphic features a large, abstract arrangement of white text elements on a solid blue background. The text includes various letters (a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, o, p, r, s, t, v, x, z) and numbers (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) in different sizes and orientations. The layout is dynamic, creating a sense of depth and movement. In the bottom left corner, there is a stylized icon of an open book and the text "PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO".



QUESTIONÁRIO DO **DIRETOR**

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, 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.

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. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- A Branco(a).
- B Pardo(a).
- C Preto(a).
- D Amarelo(a).
- E Indígena.
- F Não quero declarar.
- G Não sei.

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 OBTEVE 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 OBTEVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- A Não conclui 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 conclui 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\$ 788,00.
- B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
- C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
- D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
- E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
- G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
- H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
- K R\$ 7.880,01 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\$ 788,00.
- B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
- C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
- D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
- E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
- F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
- G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
- H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
- I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
- J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
- K R\$ 7.880,01 ou mais.

13. QUAL É 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.

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.

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="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C
23. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C
24. Não tinha disponibilidade de tempo.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C
25. Não houve oferta em minha área de interesse.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> 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.

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 2013?

- 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 2013?

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.

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(os) séries/anos.
 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.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
46. Os pais/responsáveis são avisados por comunicação da escola.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
47. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto em reunião de pais.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
48. Os pais/responsáveis são chamados à escola para conversar sobre o assunto individualmente.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
49. A escola envia alguém à casa do aluno.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

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.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
51. Desenvolveu atividades extracurriculares em artes.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
52. Desenvolveu projetos temáticos (ex.: <i>bullying</i> , meio ambiente, desigualdades sociais etc.).	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
53. Neste ano, a escola promoveu eventos para a comunidade.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
54. Os espaços desta escola são utilizados para eventos promovidos pela comunidade.	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D
55. Neste ano, a comunidade colaborou com trabalho voluntário para esta escola (por exemplo, desenvolvendo atividades, ajudando na manutenção da escola etc.).	<input type="checkbox"/> A	<input type="checkbox"/> B	<input type="checkbox"/> C	<input type="checkbox"/> D

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 MULTIFUNCIONAIS 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 dos 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

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 - 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, OCORERAM 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

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 alternativas para os estudantes que não queiram participar das aulas de ensino religioso.	A	B	C

ANEXO III
Questionário SAEB do professor



SAEB 2015

Sistema de Avaliação da Educação Básica

QUESTIONÁRIO DO **PROFESSOR**



Senhor(a) Professor(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 pedagógicas e do perfil socioeconômico e cultural dos professores das turmas 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 .

Atenção: Antes de preencher ao questionário, verifique no cabeçalho do Cartão-Resposta a turma, ano/série e disciplina que você deverá utilizar como referência. Caso você tenha recebido mais de um Cartão-Resposta, atente-se que os dados do cabeçalho são diferentes e por isso você deverá preenche-los por completo.

A sua colaboração ao preencher este questionário será de grande valia para o êxito da avaliação e para o aprimoramento da educação brasileira.

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. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- A Branco(a).
 B Pardo(a).
 C Preto(a).
 D Amarelo(a).
 E Indígena.
 F Não quero declarar.
 G Não sei.

4. QUAL É O MAIS ALTO NÍVEL DE ESCOLARIDADE QUE VOCÊ CONCLUIU (ATÉ A GRADUAÇÃO)?

- A Menos que o Ensino Médio (antigo 2.º grau).
 B Ensino Médio – Magistério (antigo 2.º grau).
 C Ensino Médio – Outros (antigo 2.º 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 OBTVE 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 OBTVE SEU DIPLOMA DE ENSINO SUPERIOR.

- A Não conclui 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 conclui 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 PROFESSOR, QUAL É, APROXIMADAMENTE, O SEU SALÁRIO BRUTO? (COM ADICIONAIS, SE HOUVER).

- A Até R\$ 788,00.
 B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
 C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
 D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
 E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
 F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
 G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
 H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
 I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
 J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
 K R\$ 7.880,01 ou mais.

11. ALÉM DA ATIVIDADE COMO DOCENTE NESTA 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\$ 788,00.
 B De R\$ 788,01 até R\$ 1.182,00.
 C De R\$ 1.182,01 até R\$ 1.576,00.
 D De R\$ 1.576,01 até R\$ 1.970,00.
 E De R\$ 1.970,01 até R\$ 2.364,00.
 F De R\$ 2.364,01 até R\$ 2.758,00.
 G De R\$ 2.758,01 até R\$ 3.152,00.
 H De R\$ 3.152,01 até R\$ 3.940,00.
 I De R\$ 3.940,01 até R\$ 5.516,00.
 J De R\$ 5.516,01 até R\$ 7.880,00.
 K R\$ 7.880,01 ou mais.

13. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A)?

- A Meu primeiro 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.

14. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA COMO PROFESSOR(A) NESTA ESCOLA?

- A Meu primeiro 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.

15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ MINISTRA AULAS PARA ALUNOS DA SÉRIE/TURMA EM QUE VOCÊ SE ENCONTRA NESTE MOMENTO?

- A Meu primeiro 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.

16. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

- A Estatutário.
- B CLT.
- C Prestador de serviço por contrato temporário.
- D Prestador de serviço sem contrato.
- E Outra.

17. NESTA ESCOLA, QUAL É A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

18. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- A Apenas nesta escola.
- B Em 2 escolas.
- C Em 3 escolas.
- D Em 4 ou mais escolas.

19. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUAL É SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL?

(CONSIDERE A CARGA HORÁRIA CONTRATUAL: HORAS-AULA MAIS HORAS PARA ATIVIDADES, SE HOUVER. NÃO CONSIDERE AULAS PARTICULARES)

- A Mais de 40 horas.
- B 40 horas.
- C De 20 a 39 horas.
- D Menos de 20 horas.

20. CONSIDERANDO-SE TODAS AS ESCOLAS EM QUE VOCÊ TRABALHA ATUALMENTE COMO PROFESSOR(A), QUANTAS HORAS SEMANAS SÃO DEDICADAS ÀS ATIVIDADES EXTRACLASSE (FORMAÇÃO E ESTUDO, PLANEJAMENTO, PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS ETC.)?

- A Nenhuma.
- B Menos de 1/3 da carga horária.
- C 1/3 da carga horária.
- D Mais de 1/3 da carga horária.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL - Nesta parte, "Desenvolvimento Profissional" é definido como atividades que têm por objetivo desenvolver habilidades, conhecimento, experiência e outras características do professor.**Comando das Questões 21 a 24****DURANTE OS ÚLTIMOS DOIS ANOS, VOCÊ PARTICIPOU DE QUALQUER UM DOS SEGUINTE TIPOS DE ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUAL FOI O IMPACTO DESSA ATIVIDADE EM SUA PRÁTICA COMO PROFESSOR(A)?****21. CURSOS/OFICINAS SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.**

- 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.

23. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE METODOLOGIAS DE ENSINO NA SUA ÁREA DE ATUAÇÃO.

- 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.

22. CURSOS/OFICINAS SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- 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.

24. CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (MÍNIMO DE 360 HORAS) OU APERFEIÇOAMENTO (MÍNIMO DE 180 HORAS) SOBRE OUTROS TÓPICOS EM EDUCAÇÃO.

- 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.

25. DAS ATIVIDADES DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE QUE VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS, QUANTAS VOCÊ, PESSOALMENTE, TEVE QUE PAGAR PARA PARTICIPAR?

- A Nenhuma.
- B Algumas.
- C Todas.

Comando das Questões 26 a 32

CONSIDERANDO OS TEMAS A SEGUIR, INDIQUE SUA NECESSIDADE DE APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAL.

	Não há necessidade.	Baixo nível de necessidade.	Nível moderado de necessidade.	Alto nível de necessidade.
26. Parâmetros ou Diretrizes curriculares em sua área de atuação.	A	B	C	D
27. Conteúdos específicos da minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
28. Práticas de Ensino na minha disciplina principal de atuação.	A	B	C	D
29. Gestão e organização das atividades em sala de aula.	A	B	C	D
30. Metodologias de avaliação dos alunos.	A	B	C	D
31. Uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação.	A	B	C	D
32. Formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência ou necessidades especiais.	A	B	C	D

33. 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 34 a 37

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.
34. O desenvolvimento profissional era muito caro/eu não podia pagar.	A	B	C
35. Houve conflito com o meu horário de trabalho.	A	B	C
36. Não tinha disponibilidade de tempo.	A	B	C
37. Não houve oferta em minha área de interesse.	A	B	C

HÁBITOS DE LEITURA/CULTURAIS - Gostaríamos de saber quais são as atividades que você costuma realizar em seu tempo livre.

Comando das Questões 38 a 43

EM SEU TEMPO LIVRE, VOCÊ COSTUMA:

	Nunca ou quase nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
38. Ler jornais e revistas em geral.	A	B	C
39. Ler livros.	A	B	C
40. Ler sites na internet.	A	B	C
41. Frequentar bibliotecas.	A	B	C
42. Ir ao cinema.	A	B	C
43. Ir a algum tipo de espetáculo ou exposição (teatro, museu, dança, música).	A	B	C

UTILIZAÇÃO DE RECURSOS AUDIOVISUAIS E DIDÁTICOS - Nesta seção, objetiva-se averiguar o uso de recursos para FINS PEDAGÓGICOS pelo professor.

Comando das Questões 44 a 50

GOSTARÍAMOS DE SABER QUAIS OS RECURSOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA FINS PEDAGÓGICOS, NESTA TURMA:

	Não utilizo porque a escola não tem.	Nunca.	De vez em quando.	Sempre ou quase sempre.
44. Jornais e revistas informativas.	A	B	C	D
45. Livros de literatura em geral.	A	B	C	D
46. Projetor (<i>datashow</i> , projetor de transparências).	A	B	C	D
47. Filmes, desenhos animados ou documentários.	A	B	C	D
48. Máquina copiadora (xerox).	A	B	C	D
49. Programas/aplicativos pedagógicos de computador.	A	B	C	D
50. Internet.	A	B	C	D

INTEGRAÇÃO DA EQUIPE ESCOLAR - Gostaríamos de lhe perguntar sobre a integração da equipe escolar NESTA ESCOLA.
51. 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.

52. O CONSELHO DE CLASSE É UM ÓRGÃO 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 nesta escola.
B Nenhuma vez.
C Uma vez.
D Duas vezes.
E Três vezes ou mais.

Comando das Questões 53 a 57
NESTA ESCOLA, COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ FEZ O SEGUINTE:

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.
53. Participou do planejamento do currículo escolar ou parte dele.	A	B	C	D	E
54. Trocou materiais didáticos com seus colegas.	A	B	C	D	E
55. Participou de reuniões com colegas que trabalham com a mesma série (ano) para a(o) qual leciona.	A	B	C	D	E
56. Participou em discussões sobre o desenvolvimento da aprendizagem de determinados alunos.	A	B	C	D	E
57. Envolveu-se em atividades conjuntas com diferentes professores (por exemplo, projetos interdisciplinares).	A	B	C	D	E

Comando das Questões 58 a 69
NESTA ESCOLA E NESTE ANO, INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE:

	Nunca.	Algumas vezes.	Frequentemente.	Sempre ou quase sempre.
58. O(A) diretor(a) discute metas educacionais com os professores nas reuniões.	A	B	C	D
59. O(A) diretor(a) e os professores procuram assegurar que as questões de qualidade de ensino sejam uma responsabilidade coletiva.	A	B	C	D
60. O(A) diretor(a) informa os professores sobre as possibilidades de aperfeiçoamento profissional.	A	B	C	D
61. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a aprendizagem dos alunos.	A	B	C	D
62. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com as normas administrativas.	A	B	C	D
63. O(A) diretor(a) dá atenção especial a aspectos relacionados com a manutenção da escola.	A	B	C	D
64. O(A) diretor(a) me anima e me motiva para o trabalho.	A	B	C	D
65. O(A) diretor(a) estimula atividades inovadoras.	A	B	C	D
66. Sinto-me respeitado pelo(a) diretor(a).	A	B	C	D
67. Tenho confiança no(a) diretor(a) como profissional.	A	B	C	D
68. Participo das decisões relacionadas com meu trabalho.	A	B	C	D
69. A equipe de professores leva em consideração minhas ideias.	A	B	C	D

PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM - Gostaríamos de conhecer sua percepção sobre as causas dos possíveis problemas de aprendizagem nas turmas em que você leciona NESTA ESCOLA.

Comando das Questões 70 a 82

NA SUA PERCEPÇÃO, OS POSSÍVEIS PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM DOS ALUNOS DA(S) SÉRIE(S) OU ANO(S) AVALIADO(S) OCORREM, NESTA ESCOLA, DEVIDO À/AO(S):

	Sim.	Não.
70. Carência de infraestrutura física.	A	B
71. Carência ou ineficiência da supervisão, coordenação e orientação pedagógica.	A	B
72. Conteúdos curriculares inadequados às necessidades dos alunos.	A	B
73. Não cumprimento dos conteúdos curriculares ao longo da trajetória escolar do aluno.	A	B
74. Sobrecarga de trabalho dos professores, dificultando o planejamento e o preparo das aulas.	A	B
75. Insatisfação e desestímulo do professor com a carreira docente.	A	B
76. Meio social em que o aluno vive.	A	B
77. Nível cultural dos pais dos alunos.	A	B
78. Falta de assistência e acompanhamento dos pais na vida escolar do aluno.	A	B
79. Baixa autoestima dos alunos.	A	B
80. Desinteresse e falta de esforço do aluno.	A	B
81. Indisciplina dos alunos em sala de aula.	A	B
82. Alto índice de faltas por parte dos alunos.	A	B

VIOLÊNCIA NA ESCOLA - Gostaríamos de lhe perguntar sobre ocorrências de violência nesta escola.

Comando das Questões 83 a 92

SOBRE OS FATOS LISTADOS ABAIXO, DIGA SE ELES ACONTECERAM OU NÃO NESTE ANO, NESTA ESCOLA:

	Sim.	Não.
83. Agressão verbal ou física de alunos a professores ou a funcionários da escola.	A	B
84. Agressão verbal ou física de alunos a outros alunos da escola.	A	B
85. Você foi vítima de atentado à vida.	A	B
86. Você foi ameaçado por algum aluno.	A	B
87. Você foi vítima de furto (sem uso de violência).	A	B
88. Você foi vítima de roubo (com uso de violência).	A	B
89. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de bebida alcoólica.	A	B
90. Alunos frequentaram as suas aulas sob efeito de drogas ilícitas.	A	B
91. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma branca (facas, canivetes etc.).	A	B
92. Alunos frequentaram as suas aulas portando arma de fogo.	A	B

EXPECTATIVAS - Nesta seção gostaríamos de saber sua expectativa quanto à trajetória educacional futura de seus alunos.

	Poucos alunos.	Um pouco menos da metade dos alunos.	Um pouco mais da metade dos alunos.	Quase todos os alunos.
93. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4. ^a série/5. ^º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão a 4. ^a série/5. ^º ano neste ano?	A	B	C	D
94. (SOMENTE PARA PROFESSORES DA 4. ^a série/5. ^º ano e 8. ^a série/9. ^º ano) Na sua opinião, quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino fundamental?	A	B	C	D
95. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que concluirão o ensino médio?	A	B	C	D
96. (PARA TODOS OS PROFESSORES) Quantos dos alunos desta turma você acha que entrarão na universidade?	A	B	C	D

LIVRO DIDÁTICO - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre o uso do livro didático.

97. PARA A DISCIPLINA QUE VOCÊ MINISTRA NESTE ANO, VOCÊ PARTICIPOU DA ESCOLHA DOS LIVROS DIDÁTICOS PARA UTILIZAÇÃO NESTA TURMA?

- A Sim.
- B Não.

98. O LIVRO DIDÁTICO ESCOLHIDO FOI O RECEBIDO?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

99. OS ALUNOS DESTA TURMA TÊM LIVROS DIDÁTICOS?

- A Não, esta turma não recebeu o livro didático.
- B Sim, menos da metade da turma tem.
- C Sim, metade da turma tem.
- D Sim, a maioria tem.
- E Sim, todos têm.

100. OS ALUNOS DESTA TURMA RECEBERAM O LIVRO DIDÁTICO NO INÍCIO DO ANO LETIVO?

- A Sim.
- B Não.
- C Não sei.

101. COMO VOCÊ AVALIA A QUALIDADE DOS LIVROS DIDÁTICOS QUE VOCÊ UTILIZA NESTA TURMA, NESTE ANO?

- A Não utilizo livros didáticos.
- B Ruim.
- C Razoável.
- D Boa.
- E Ótima.

USO DO TEMPO - Nesta seção, gostaríamos de lhe perguntar sobre a forma como utiliza o tempo em sala de aula.

**Comando das Questões
102 a 104**

PARA ESTA TURMA, QUAL O PERCENTUAL DO TEMPO DE AULA QUE VOCÊ USUALMENTE GASTOU REALIZANDO CADA UMA DAS SEGUINTE ATIVIDADES:

102. REALIZANDO TAREFAS ADMINISTRATIVAS (EX.: FAZENDO A CHAMADA, PREENCHENDO FORMULÁRIOS ETC.).

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

103. MANTENDO A ORDEM/DISCIPLINA NA SALA DE AULA.

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

104. REALIZANDO ATIVIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM.

- A Menos de 10%.
- B De 10% a menos 20%.
- C De 20% a menos de 40%.
- D De 40% a menos de 60%.
- E De 60% a menos de 80%.
- F 80% ou mais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS - Nesta seção gostaríamos de lhe perguntar sobre as estratégias pedagógicas que você utiliza com os alunos DESTA TURMA.

105. NESTA TURMA, QUAL DISCIPLINA VOCÊ LECIONA?

- A Língua Portuguesa.
- B Matemática.
- C Mais de uma disciplina.

106. QUANTO DO CONTEÚDO PREVISTO VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER COM OS ALUNOS DESTA TURMA NESTE ANO?

- A Menos de 20%.
- B De 20% a menos de 40%.
- C De 40% a menos de 60%.
- D De 60% a menos de 80%.
- E 80% ou mais.

BLOCO GERAL - Práticas pedagógicas dos Professores.**Comando das Questões
107 a 113****INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
107. Propor dever de casa.	A	B	C	D	E	F
108. Corrigir com os alunos o dever de casa.	A	B	C	D	E	F
109. Desenvolver atividades em grupo, em sala de aula, para que os alunos busquem soluções de problemas.	A	B	C	D	E	F
110. Desenvolver projetos temáticos com o objetivo de aprimorar as habilidades de trabalho em equipe.	A	B	C	D	E	F
111. Solicitar que os alunos copiem textos e atividades do livro didático ou do quadro negro (lousa).	A	B	C	D	E	F
112. Estimular os alunos a expressarem suas opiniões e a desenvolverem argumentos a partir de temas diversos.	A	B	C	D	E	F
113. Propor situações de aprendizagem que sejam familiares ou de interesse dos alunos.	A	B	C	D	E	F

SE VOCÊ É PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA NESTA TURMA, RESPONDA SOMENTE ÀS QUESTÕES DE 114 A 119.**SE VOCÊ É PROFESSOR DE MATEMÁTICA NESTA TURMA, RESPONDA SOMENTE ÀS QUESTÕES DE 120 A 125.****BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.****Comando das Questões
114 a 119****INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
114. Promover discussões a partir de textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
115. Propor atividades gramaticais relacionadas aos textos de jornais ou revistas.	A	B	C	D	E	F
116. Promover a leitura e discussão de contos, crônicas, poesias ou romances.	A	B	C	D	E	F
117. Utilizar contos, crônicas, poesias ou romances para exercitar aspectos da gramática.	A	B	C	D	E	F
118. Utilizar revistas em quadrinhos como instrumento de aprendizado.	A	B	C	D	E	F
119. Fixar os nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.	A	B	C	D	E	F

BLOCO ESPECÍFICO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DE MATEMÁTICA.**Comando das Questões
120 a 125****INDIQUE A FREQUÊNCIA COM QUE VOCÊ DESENVOLVE AS SEGUINTE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NESTA TURMA:**

	Nunca.	Uma vez por ano.	De 3 a 4 vezes ao ano.	Mensalmente.	Semanalmente.	Diariamente.
120. Fazer exercícios para fixar procedimentos e regras.	A	B	C	D	E	F
121. Discutir se os resultados numéricos obtidos na solução de um problema são adequados à situação apresentada.	A	B	C	D	E	F
122. Discutir diferentes modos para resolver problemas e cálculos.	A	B	C	D	E	F
123. Lidar com temas que aparecem em jornais e/ou revistas, discutindo a relação dos temas com a matemática.	A	B	C	D	E	F
124. Fornecer esquemas/regras que permitem obter as respostas certas dos cálculos e problemas.	A	B	C	D	E	F
125. Experimentar diferentes ações (coletar informações, recortar, explorar, manipular etc.) para resolver problemas.	A	B	C	D	E	F

ANEXO IV

Declaração de ciência e concordância emitida pela secretaria municipal de educação

DECLARAÇÃO

Eu, Gercina Santana Novais, Secretária Municipal de Educação de Uberlândia - MG, declaro ciência e a concordância da Secretaria Municipal de Educação com a realização do Projeto de pesquisa “**Identidade profissional das diretoras escolares: trabalho e gênero em Uberlândia**”, a ser desenvolvido por Priscila Muniz Coutinho e Maria Lúcia Vanutti do Instituto de Ciências Sociais – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia.

Uberlândia, 22 de setembro de 2016.

Gercina Santana Novais

Profª Drª Gercina Santana Novais
Secretaria Municipal de Educação