

## FRAGMENTOS HISTÓRICOS DA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA E GESTÃO ESCOLAR COMO ATIVIDADE FEMININA NO BRASIL

HISTORICAL FRAGMENTS ABOUT THE CONSTRUCTION OF TEACHING AND PRINCIPALS AS A FEMALE ACTIVITY IN BRAZIL

FRAGMENTOS HISTÓRICOS DE LA CONSTRUCCIÓN DE LA ENSEÑANZA Y LA GESTIÓN ESCOLAR COMO ACTIVIDAD FEMENINA EN BRASIL

Priscila Muniz Coutinho<sup>1</sup>

### Resumo

Para além de alusões superficiais sobre a predominância de professoras e diretoras na educação básica, existe um processo histórico de conquista de um campo laboral pelas mulheres. Resgatar a história da feminização da docência e da gestão escolar consiste em uma valorosa categoria para análise acerca da concepção de educação assumida pelo Estado em diferentes épocas. É nesse sentido que se apresenta um panorama das conjunturas e transformações da sociedade e da legislação brasileira, evidenciando a transição do que entendia-se como “educação feminina” para o amplo conceito de educação assumido atualmente pelo Estado. A leitura supera estereótipos de gênero apregoados na trajetória de ingresso e consolidação do trabalho das mulheres na docência e na gestão escolar.

**Palavras-chave:** Gênero e educação; Trabalho; Docência e gestão escolar.

### Abstract

In addition to superficial allusions about the predominance of female teachers and female principals in basic education, there is a historical process of conquest of a field of labor by women. Resuming the history of the feminization of teaching and school management is a valuable category for analysis about the concept of education assumed by the State at different times. It is in this sense that an overview of the conjunctures and transformations of Brazilian society and legislation is presented, showing the transition from what was understood as “female education” to the broad concept of education currently assumed by the State. This text overcomes gender stereotypes proclaimed in the trajectory of entering and consolidating women's work in teaching and school management.

**Keywords:** Gender and education; Work; Teaching and school management.

### Resumen

Además de las alusiones superficiales sobre el predominio de las maestras y las directoras en la educación básica, existe un proceso histórico de conquista de un campo de trabajo por parte de las mujeres. Reanudar la historia de la feminización de la enseñanza y la gestión escolar es una categoría valiosa para el análisis sobre el concepto de educación asumido por el Estado en diferentes momentos. Es en este sentido que se presenta una visión general de las coyunturas y transformaciones de la sociedad y la legislación brasileña, que muestra la transición de lo que se

---

<sup>1</sup>Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Ciências Sociais. Professora da rede municipal de educação de Uberlândia.

entendia como "educación femenina" al amplio concepto de educación actualmente asumido por el Estado. Este texto supera los estereotipos de género proclamados en la trayectoria de ingresar y consolidar el trabajo de las mujeres en la enseñanza y la gestión escolar.

**Palabras clave:** Género y educación; Trabajo; Enseñanza y gestión escolar.

## **A educação das mulheres do presente ao passado**

Atualmente, a representatividade de gênero na estrutura de trabalho da educação básica atesta expressiva presença de professoras e diretoras. Segundo o último censo (SAEB, 2017), o quantitativo de 77% das escolas da educação básica de todo o país conta com diretoras. A presença acentuada de diretoras corresponde com a também massiva atuação de professoras nesta etapa da educação básica.

A constatação dessa realidade imediata pode contribuir para a reprodução do estereótipo de um campo laboral naturalmente feminino. A origem da palavra estereótipo encontra-se no grego com a junção “stereos” (sólido) e “typos” (impressão), ou seja, impressão sólida, sendo utilizada para tratar de generalizações de comportamentos ou características. Segundo a psicologia social, os estereótipos resultam de padrões disseminados socialmente com o intuito de garantir a recorrência de determinadas práticas ou representações (PEREIRA, 2002). Deste modo, a assimilação superficial do gênero feminino ao trabalho na educação básica a partir da representatividade das mulheres nesse campo impulsiona a disseminação de estereótipos de gênero que negligenciam o processo histórico e cultural de configuração da docência e da gestão escolar.

Com amparo em pesquisas já realizadas apresentamos um resgate bibliográfico e documental das mudanças axiológicas e marcos legais que fomentaram a educação no Brasil a partir da emancipação colonial. Deste modo, contextualiza-se a tomada da docência e gestão escolar pelas mulheres como um processo atravessado por acontecimentos históricos e correntes culturais. O esforço em resgatar tal processo expõe fissuras, tensões e transformações da sociedade e da política educacional brasileira e propicia uma análise das implicações de gênero presentes no percurso emancipatório das mulheres, seja como estudantes ou trabalhadoras da educação formal.

## A Educação Feminina surge no horizonte

Em 1824, foi promulgada a primeira Constituição do país. O documento que instituiu o Império do Brasil, estabeleceu em seu art. nº. 179: “XXXII. A instrução<sup>2</sup> primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. A partir dessa regulação o Estado diminuiu o domínio educacional exercido até então pela Igreja Católica prevendo a estruturação de um projeto educacional. Contudo, tal marco histórico-legal anunciou apenas uma intenção ao abordar o tema da “instrução pública” de maneira breve e pouco instrutiva.

Com a reabertura do Parlamento em 1826, na Comissão de Instrução foi apresentado o que ficou conhecido como “Projeto Januário da Cunha Barbosa”. Enfim uma proposta para organização da “instrução pública” no Brasil Império, que foi abandonada em primeiro momento, mas posteriormente aproveitada para a delinear graus de instrução nos seguintes níveis: Pedagogias para o letramento; Liceus de formação técnica e preparo para o Ensino Superior; Ginásios centrados nas humanidades e estudos clássicos, exigindo pré-aprovação em exame Admissional e; Academias de Ensino Superior (GARCIA; SILVA, 2012).

A materialização de tal “instrução” impulsionou-se por meio da “Lei de 15 de outubro de 1827” que instituiu a criação de escolas em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Apesar de prever a criação de escolas específicas para a instrução de meninas, a referida lei instituiu uma exceção quanto a sua abrangência: “art. 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento”. Dessa maneira, diferentemente das escolas para meninos que deveriam ser criadas em larga escala, as escolas para meninas poderiam não existir caso a avaliação dos conselhos locais fosse desfavorável a sua criação, neste ponto verifica-se uma brecha para a influência de setores conservadores contrários à educação feminina. No âmbito da atuação profissional das mulheres, apesar de prever a atividade de “mestras” sem distinção de remuneração, a normativa fixa julgamento de ordem moral para a escolha delas. Já quanto ao ensino para meninas, a legislação inferia

---

<sup>2</sup> A transcrição fidedigna de documentos legislativos antigos apresenta algumas palavras grafia ultrapassada e termos já em desuso nos parâmetros atuais da língua portuguesa.

restrições no currículo na área de ciências exatas ao passo que incluía elementos de ordem doméstico-familiar:

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º [apresenta elementos curriculares básicos], com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fórmula do art. 7º.

Deste modo, a análise da primeira lei que versava acerca da educação no Brasil, evidencia o caráter sexista, desigual e inferior em que se propunha a educação para as mulheres.

Apesar de apresentar-se legalmente em 1827, ainda que assentada na desigualdade de gênero, a educação feminina não foi viabilizada efetivamente. Diante de problemas quanto à estrutura, acesso e qualidade do ensino primário ofertado, apenas as mulheres das classes sociais mais abastadas tinham acesso efetivo à “instrução”. Assim, no Brasil Império a classe social era fator determinante para o ingresso de meninas em escolas.

[...] 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)

Na sociedade do século XIX, a preocupação dos governantes concentrava-se para a educação formal dos homens das oligarquias político-econômicas que se estabeleciam nas terras brasileiras. Conforme observam Cristina Bruschini e Tina Amado (1998), neste período o acesso à educação institucionalizada foi por muito tempo privilégio dos homens, assim como atuar profissionalmente no setor:

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)

Se direcionamos a análise para o que poderia corresponder à gestão escolar no Brasil Império, identificamos o cargo de administrador institucional de Seminários. Esses estabelecimentos de caridade surgiram na então província de 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, instituições voltadas ao ensino secundário em que apenas homens atuavam como professores; as mulheres participavam da administração e ensino nos Seminários que acolhiam meninas. Contudo, mesmo nos Seminários da província paulista o trabalho das diretoras era desvalorizado e subestimado em comparação aos diretores, pois aos homens responsáveis pela administração dos Seminários era garantida completa autonomia, já a gestão dos Seminários de meninas era entregue às famílias e não às administradoras institucionais.

[...] 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)

Com a Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834, o Império autoriza as províncias a organizarem a instrução pública de seus territórios, exceto em “estabelecimentos de instrução criados por lei geral”. Desta maneira, as províncias passaram exercer certa autonomia para a configuração do ensino formal e surge o cargo da direção escolar na província paulista com a Lei nº 29 de 16 de março de 1847. A atuação na direção dos colégios liceus voltava-se em inspecionar a conduta de 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. Com forte caráter regulatório e caracteristicamente voltado para o público masculino, a designação para a direção dos liceus paulistas era de ordem política: “Art. 39. O governo nomeará um cidadão de intelligencia, reconhecida probidade e patriotismo para director do liceu” [Província de São Paulo, 1847]. A exemplo do que ocorreu na província paulista, o cargo da direção foi sendo incorporado na estrutura das instituições de educação de outras regiões.

O acentuado caráter de indicação política verificado nos primórdios da gestão escolar persevera ainda hoje. Apesar de assumir o princípio da gestão

democrática na LDB 9394 de 1996<sup>3</sup>, ao molde da “autonomia provincial” do Brasil oitocentista, as diretrizes não definem parâmetros para o encaminhamento à direção das escolas pelo país. Assim, na estruturação de seus sistemas de ensino, estados e municípios tem autonomia para definir o processo de escolha das pessoas que são encaminhadas para a direção das escolas. Deste modo, encontram-se diferentes “meios” de indicação para a gestão escolar passando por concursos, indicações político-partidárias ou eleições diretas e indiretas pela comunidade escolar. Nesse contexto, a inexistência de regramento em âmbito nacional desdobra-se em mais uma especificidade para a análise da gestão escolar em diferentes localidades.

### **A instrução de meninas como trabalho para mestras**

Na década de 1870 houve a efetiva abertura do sistema educacional institucionalizado para as mulheres. O momento de transformação da educação brasileira na segunda metade do 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 Leôncio de Carvalho, deputado autor do texto da “Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte 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 viabilizou o crescimento e consolidação da atuação das mestras. Em outra vertente, a oposição ao ideal de coeducação formulou restrições características do pensamento fortemente sexista que dominava a ordem social da época aferindo a necessidade de permitir que elas também atuassem como profissionais da educação, como ponderam Bruschini e Amado (1998, p. 5): “Como não se tolerava a coeducação e os tutores deveriam ser do mesmo sexo e seus alunos, um espaço para a

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

profissionalização feminina foi aberto, ao mesmo tempo em que se expandia a própria instrução da mulher”.

O ingresso e consolidação das trabalhadoras no sistema de ensino formal foi acompanhado pela 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 oposição à presença das mulheres no sistema educacional, expandiram-se as escolas “femininas”, posteriormente criaram-se as Escolas Mistas e passou-se a permitir o ingresso delas em maior escala nas Escolas Normais visando à formação de mestras para atuar nos primeiros anos do 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).

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. Para a escolha desses profissionais permanecia o fundamento da indicação 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 paulista

permitia que mulheres exercessem a administração dos grupos escolares<sup>4</sup>, desde que as instituições apresentassem capacidade de atendimento separado para os dois sexos (PENTEADO; NETO, 2012). Contudo, os parâmetros de escolha dificultavam a indicação de mulheres à direção das escolas mistas, uma vez que se exigia uma profissional da instituição nomeada pelo Governo, em uma época em que as mulheres ainda não tinham grande participação na docência.

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 o quantitativo crescente de mulheres aptas para trabalhar nos primeiros anos do magistério foi permitido que as mestras lecionassem para ambos os sexos nas ditas escolas mistas.

### **A coeducação como norte para a política educacional**

Com o advento da proclamação da República, em 1889, a perspectiva de modernização instaurou-se no país. 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 então capital brasileira (HAHNER, 2011).

A ideia da coeducação foi propícia para a feminização da instrução primária no Brasil República. Com a possibilidade de que as mulheres assumissem a regência das aulas em classes mistas, um relevante quantitativo de mão-de-obra deixava de limitar-se em escolas para meninas (HAHNER, 2011).

Contudo, a inserção cada vez maior de professoras no ensino primário desenvolveu-se acompanhada da desvalorização do trabalho docente. Entre os efeitos da alteração do

---

<sup>4</sup> 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.

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.

Os cursos de nível médio e profissional, com currículos voltados para atender as chamadas “especificidades femininas”, passaram a preparar as mulheres para as profissões consideradas adequadas ao seu sexo. Nesse caso, áreas relacionadas com a educação e a saúde foram inundadas com princípios das diferenças de gênero ditas “naturais”, aliadas ao conceito de vocação e incorporadas ao discurso sobre a importância da atuação da mulher, que se associou à perspectiva do não-trabalho (BRUSCHINI; AMADO, 1998, p.6).

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.

Na década de 1930 surgem os cursos de formação de “administradores educacionais” representando um marco para a gestão escolar. Nesse período foram formuladas diretrizes para a formação e carreira do administrador escolar, além de instituído a abertura de concurso público para o cargo de Diretor de Grupo Escolar em alguns estados da federação (ANDREOTTI, 2012). A formação em cursos de magistério permitia que as docentes 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 trabalhadoras da educação formal 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 apenas em 1953. (BRUSCHINI; AMADO, 1988). A abertura do Ensino Superior para o público feminino desenvolveu-se seguida do mesmo princípio de desvalorização do trabalho das mulheres durante 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 também foi direcionada para as áreas da educação e saúde.

### **A constituição de “guetos femininos”**

Entre 1950 a 1970 a segregação das mulheres em profissões como a docência e enfermagem configuram o que Bruschini e Amado (1998) apresentam como “guetos de atuação femininos”. Na década de 1980 o trabalho na educação formal já contava com maioria de professoras em todos os níveis, exceto no Ensino Superior (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.

A entrada da mulher em profissões anteriormente consideradas masculinas, como já foi a docência, acompanha um processo de alteração da própria concepção da atividade. No Brasil, a alteração do gênero do magistério transformou o status social da profissão em um complemento da renda familiar justificando a baixa remuneração praticada pelo Estado.

[...] 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)

As distintas propostas de organização dos sistemas de ensino pelo Brasil constituem um complicador para uma análise generalizada acerca da gestão escolar. Entretanto, apesar de discrepâncias em planos de cargos e carreiras de acordo

com a região e autarquia, estudos que abordam a gestão escolar indicam que apesar do princípio de isonomia salarial perpetrado no discurso oficial do Estado, há discrepância nos rendimentos de diretores e diretoras. As pesquisas de Souza (2006), Correa (2010) e Coutinho (2018) atestam que questões de gênero transpassam o cargo da gestão escolar ocasionando menores salários para as diretoras.

A pesquisa de Bañuelos et al (2006) realizada na Espanha abordando questões de gênero na gestão escolar apresenta similaridades com o contexto brasileiro. O estudo identifica como “política da terra queimada” o fenômeno social em que 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). (BAÑUELOS, 2006, p. 162)<sup>5</sup>

Analisando o cenário brasileiro, a gestão de escolas federais apresenta-se como a última fronteira para atuação das mulheres na educação formal. Segundo dados do SAEB [2016] a despeito do quantitativo de 67% de professoras atuando nas instituições federais de educação, apenas 26% destas contavam com mulheres na gestão. No âmbito de remuneração da gestão escolar, os melhores salários concentram-se justamente em instituições federais.

---

<sup>5</sup> 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 parte da história a emergir

A feminização da docência no Brasil vem recebendo atenção desde os anos 1980 de pesquisadoras como June Hahner (2011), Christina Bruschini e Tina Amado (1988). No entanto, as pesquisas acerca do processo histórico de entrada e expansão das diretoras são escassos e usualmente 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 a direção das escolas, ao molde do que aconteceu com os diferentes níveis do magistério.

Longe de justificar a relevante presença de trabalhadoras na área da educação, o estereótipo da “educadora natural” penetrou o processo histórico de transformações, retrocessos e avanços socioculturais acompanhando a tomada desse campo laboral pelas professoras e gestoras. Identificar a existência desse estereótipo e reconhecer sua implementação intencional neste campo laboral, constitui uma importante ferramenta de questionamento e resistência à concepções desvalorizadoras do trabalho na educação formal.

## Referências

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

ANANIAS, Mauricéia. A Administração Escolar no Período Imperial (1822 -1889). In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. (Orgs.). História da Administração Escolar no Brasil: do Administrador ao Gestor. 1.ed.Campinas: Alínea, 2010. p. 55-74.

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

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.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, mar.1824.

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834**. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834, Página 15 Vol. 1.

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.

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 .

COUTINHO, Priscila. **Um perfil profissional de diretoras escolares: trabalho, gênero e educação em escolas do ensino fundamental de Uberlândia**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/22417>. Acesso em 10 jun. 2020.

EDU [web]. **Pessoas da Comunidade Escolar: Brasil**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/pessoas> . Acesso em 5 jul. 2020.

FERNANDO, Cristiano; CONCEIÇÃO, Joaquim. Liceus e Ateneus no Brasil nos oitocentos: historia e memória. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

GARCIA, Rosicleide; SILVA, Andrezza. Testemunhos da educação no interior de São Paulo no século XIX: relatos provenientes do labor filológico. **Linguagem – Estudos e Pesquisas**. Vol.16, n.02, p.109 – 130, jun/dez 2012.

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.

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.

SAEB 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 jun. 2020.

SAO PAULO. **Lei nº 29 de 16 de março de 1847**. DÁ REGULAMENTO AOS LICEUS CRIADOS POR LEI PROVINCIAL DE 13 DE MARÇO DE 1846. Departamento de Documentação e Informação.

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

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.

**Artigo recebido em:** 03 de setembro de 2020

**Aprovado em:** 03 de novembro de 2020

#### **SOBRE A AUTORA**

**Priscila Muniz Coutinho** – Graduada em Pedagogia, com mestrado em Ciências Sociais. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas de Gênero: Relações Sociais, Representações e Subjetividades.

**Contato:** [priscilamuniz.udi@gmail.com](mailto:priscilamuniz.udi@gmail.com)