

**DIRETORES DE ESCOLAS E SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE SEU
TRABALHO: NA INTERFACE DE MASCULINIDADES E FEMINILIDADES**

Maria Clara Lopes Saboya

saboya@usp.br

Marília Pinto de Carvalho

Universidade de São Paulo

Resumo

A partir da interpretação de entrevistas semi-estruturadas com diretores de escolas públicas de uma cidade da Região Metropolitana de São Paulo, estudamos as inter-relações entre as falas dos entrevistados e os conceitos socialmente estabelecidos de masculino e feminino, partindo da perspectiva de que existe uma relação indissolúvel entre pensamento e ação – a práxis – que se expressa nos discursos. Nesta abordagem, recorreremos ao conceito de gênero, que remete à construção social das distinções sexuais, como são percebidas num determinado contexto. Essas categorias – masculinidade e feminilidade – se nos mostraram como plurais e múltiplas, tal como supúnhamos embasadas em nosso arcabouço teórico-conceitual. Muitas vezes as masculinidades apareceram ressignificadas para comportar práticas exigidas ao diretor e tidas como femininas naqueles contextos de escolas públicas de periferia. Essas, dentre outras observações, nos levaram a concluir que a direção escolar pressupõe tanto características e ações socialmente identificadas com feminilidades, quanto com masculinidades, o que a coloca na interface entre o masculino e o feminino.

Palavras-chaves: direção escolar, identidade docente, homens, masculinidades, relações de gênero, representação.

Abstract. SCHOOL ADMINISTRATION: THE INTERFACE OF MASCULINITIES AND FEMINITIES. A STUDY ABOUT MEN WORKING AS PRINCIPALS. Based on the analysis of interviews with principals of public schools of a city belonging to

the metropolitan region of São Paulo, we studied the inter relations between the speech of the interviewed and the concepts socially set for male and female, from the perspective of a close relation between thought and action – the praxis – that speeches express. This allows us to learn much about what principals think and do.

To this approach we resorted to the conception of gender which drives us to a social idea of sexual distinctions on the way they are perceived in a determined context, supposing the existence of a set of practices, conceptions and values that characterizes the different genders and shows an historical construction, changeable and relational, about male and female of several cultures. These categories – masculinity and femininity – showed us, by the speech of the interviewed, plural and multiple, as we have supposed before, based on our theoretical background. In fact, there were many variations referring to the male hegemonic pattern noticed in the speeches. Several times masculinity had showed new meanings to hold the practices demanded to the principals, some of what seemed to be female on the contexts of public schools of suburbs. Among other comments, they make us conclude that school administration supposes social identified characteristics and acts about both femininity and masculinity, which belongs to the interface between male and female.

Keywords: school administration, teaching identities, men, masculinities, gender relations, representation.

INTRODUÇÃO

Este artigo sintetiza pesquisa mais ampla desenvolvida por uma de nós (Saboya, 2004), cuja proposta foi investigar a direção escolar pela perspectiva das relações de gênero. A pesquisa empírica foi realizada a partir de dezembro de 2001, com dados coletados em entrevistas semi-estruturadas com oito diretores de escolas públicas estaduais de Ensino Médio e de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental, localizadas em bairros da periferia de um município da Região Metropolitana de São Paulo. Nessa região havia 65 escolas, das quais oito eram dirigidas por homens e 57 dirigidas por mulheres, sendo que todos os homens em exercício na função de diretor foram entrevistados

A análise de suas entrevistas nos levou a considerar a direção escolar como um conjunto de atividades que manifesta, simbolicamente, tanto masculinidades,

quanto feminilidades e que se encontra, portanto, segundo nossa interpretação, na interface dessas representações, por exigir tanto características relacionadas ao cuidado, à proteção, à orientação, quanto características ligadas à chefia, ao controle e ao comando. As primeiras comporiam um conjunto associado historicamente, em nossa sociedade, ao gênero feminino, e as segundas, ao gênero masculino.

Joan Scott (1994 e 1995) definiu o gênero como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas culturalmente entre os sexos e como a primeira forma de dar significado às relações de poder. Para esta autora, o gênero aparece como uma categoria útil de análise, capaz de fornecer subsídios na compreensão das relações sociais em diversas instituições, como na escola, por exemplo. As relações de gênero permeiam todas as experiências humanas e todas as relações sociais, ou seja, não se constituem como um conceito que descreva apenas as relações entre homens e mulheres, mas como uma categoria teórica que remete a um conjunto de significados construídos socialmente, e que são utilizados na compreensão de todo o universo cultural, mesmo na interpretação de realidades que não tenham relação direta com o corpo. Scott (1995) mostra que não se pode prescindir da dimensão simbólica para se entender as representações de gênero, sua influência sobre as relações sociais e para a construção do sentido dessas relações.

Por essa perspectiva, as representações são categorias mentais a partir das quais o sujeito situa a informação recebida quotidianamente. São esses parâmetros recebidos da cultura em que fomos socializados que permitem ao sujeito identificar, classificar e atribuir significado às múltiplas percepções, sensações e interações da vida diária, interpretar e construir expectativas quanto ao comportamento do outro. A elaboração de representações é uma forma de conhecimento e um processo contínuo de reconstituição da realidade e de significações, como define José Ferrater Mora (1982). Dessa forma, as representações não são mero reflexo da realidade, mas sim suas constituidoras.

Assim, parece-nos pertinente pensar as relações de gênero (tema central de nossa pesquisa), como relações de poder que se exercem em várias direções e não apenas em uma lógica dicotômica que supõe que as relações homem-mulher ou masculino-feminino estejam necessariamente baseadas numa oposição binária

entre um pólo dominante e outro dominado, e que essa seja a forma única e permanente de relação entre os sexos e os gêneros. O processo desconstrutivo permite desarranjar essa idéia de relação de via única, bipolar ou complementar. O exercício do poder fratura e divide internamente cada termo da oposição. Assim, os sujeitos que constituem aquela suposta dicotomia não são, de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes sociais, idades, etnias, profissões, ideologias, crenças, opções sexuais etc, cujas solidariedades e antagonismos podem provocar as configurações relacionais mais diversas, perturbando a noção simplista de que o homem é o sujeito dominante e a mulher, a dominada.

Isso significa que, para compreendermos as relações de gênero, assim como os desejos, as transgressões, as resistências e os preconceitos que as permeiam, devemos percebê-las como fundadas a partir de saberes construídos como representações sociais a respeito do corpo. Assim, a percepção cultural das diferenças sexuais gera, historicamente, representações dessas diferenças, que estabelecem hierarquias entre os sexos. Essas hierarquias se transformam em relações de dominação, gerando a desigualdade entre os sexos, as relações de poder – as relações de gênero.

Examinando a feminilidade e a masculinidade a partir desse prisma, parece possível perceber as variações de comportamento, atributos e concepções associados ao que é ser mulher e ser homem em nossa sociedade, especialmente no contexto em que pesquisamos: o que é ser diretor e homem, expressar feminilidades e masculinidades, categorias estas entendidas por Connell (1995) como um conjunto de práticas, concepções, expectativas e valores que configuram as diferenças entre os sexos e refletem uma construção social, histórica, mutável e relacional do que seja feminilidade e masculinidade em cada cultura.

Connell escreve sobre o que chamou de configurações de práticas, ou seja, aquilo que as pessoas realmente fazem e não aquilo que se espera ou imagina delas e, a partir dessa visão, nos dá uma definição precisa do que seja masculinidade e que, por extensão, podemos transpor também para feminilidade:

São configurações de práticas em torno da posição dos homens [no caso da feminilidade, da posição das mulheres] na estrutura das relações de

gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem se tornado comum falar de ‘masculinidades’ [e de feminilidades]. (Connell, 1995, p. 188)

Nesse sentido, podemos pensar que masculinidades e feminilidades são como referenciais simbólicos a partir dos quais os sujeitos constituem suas identidades de gênero, ou seja, uma síntese que o sujeito vai construindo sobre si mesmo, incluindo dados pessoais como sexo, etnia (ou raça), idade, biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si que é reconhecida pelo outro. Esta síntese pessoal apenas acontece em função das representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si mesmo, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade, nesta perspectiva, deixa de ser algo estático e acabado para ser um processo contínuo de representações do “estar sendo” no mundo. Este conceito de identidade supera a compreensão do sujeito enquanto conjunto de papéis, de valores, de habilidades e atitudes, pois compreende todos estes aspectos integrados – o sujeito como totalidade – buscando construir a sua singularidade, produzida na relação com o outro, como sugerem Melucci (1992, 1996), Dubar (1997), Berger & Berger (1993).

As identidades de gênero não apenas expressam as concepções próprias de uma cultura e de uma época, mas também atuam como legitimadoras de certo tipo de relações sociais de poder. Sob esta perspectiva, a identidade masculina não é apenas uma maneira de viver a sexualidade e de construir o relato de si mesmo, mas também o símbolo de um sistema de hierarquias sociais no qual, a partir de uma configuração de masculinidade hegemônica, alguns homens podem exercer poder sobre outros homens e sobre as mulheres. Assim, a masculinidade hegemônica, num determinado contexto, não está simbolicamente associada apenas ao poder e à autoridade, mas a modelos ou paradigmas identitários institucionais, pessoais e profissionais.

Dessa forma, como qualquer outra identidade, as identidades profissionais e de gênero são historicamente construídas, e apenas fazem sentido quando circunscritas aos valores culturais em que se inserem os sujeitos. Assim, é possível

que os indivíduos assumam formas de conduta diferentes de acordo com o âmbito institucional em que estejam atuando. Em função disso, Claude Dubar (1997) escreve que os processos de identificação devem ser lidos a partir da forma como os indivíduos utilizam, pervertem, aceitam ou recusam as categorias sociais aceitas (ou hegemônicas) num dado momento histórico, já que elas implicam reorganizações permanentes tanto dos domínios quanto das categorias identitárias.

Se os modos de construção das categorias sociais a partir dos campos escolar e profissional adquirem, atualmente, uma grande legitimidade é certamente porque as esferas do trabalho e do emprego, como o da formação escolar e profissional, constituem domínios pertinentes das identificações sociais dos próprios indivíduos.¹

A saída do sistema escolar e o confronto com o mercado de trabalho constituem, atualmente, um momento essencial na construção da identidade autônoma do indivíduo. Por isso, Renaud Sainsaulieu (apud Dubar, 1997, p.115) escreveu, a partir de estudos realizados na França, no final da década de 70, que a identidade, mais do que um processo biográfico de construção do eu, é um processo relacional de investimento do eu. Complementando esta visão, Antonio Nóvoa (1992), em seu consagrado estudo “Vidas de Professores”, escreve que a identidade profissional não é um dado adquirido, não é uma propriedade e nem um produto; a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é uma construção de maneiras de ser e estar na profissão. Para Nóvoa (1992), na profissão docente, o processo identitário se constrói de maneira complexa e diacrônica, dinamicamente, por um acomodar de inovações e um assimilar de mudanças viabilizadoras de uma reformulação psicossocial de cada docente, que os leva a sentir-se e a dizer-se professores.

Como escreve José Alberto Gonçalves (1996), a identidade docente se constrói com altos e baixos, com momentos de satisfação e desânimo, assim como a própria vida dos professores vai fluindo diacronicamente. Sentir-se professor é resultado de uma construção pessoal, formativo-profissional e contextual que legitima e é legitimada por representações individuais e coletivas dos educadores sobre si mesmos e sobre os outros, sobre as situações vivenciadas e os objetivos

¹ Isso não significa, porém, que se devam reduzir as identidades a estatutos de emprego e a níveis de formação, pois antes de se identificar pessoalmente com um grupo profissional ou com um setor de trabalho, um sujeito, desde a infância, constrói suas identidades sexual, étnica/racial, de classe social, profissional, familiar etc.

pretendidos. A identidade está intimamente relacionada com as representações de importantes aspectos da função docente, quer se trate da capacidade para intervir no plano educativo, quer dos valores e objetivos subjacentes à prática docente, quer ainda, dos múltiplos fatores contextuais que a envolvem, relativos, à valorização do papel social do professor (Gonçalves, 1996, p. 375).

Assim, as formas pelas quais os professores² constroem, reconstroem e mantêm a sua identidade ao longo da carreira, revelam-se de suma importância não só para a compreensão de suas ações no processo educativo, como também na compreensão dos conflitos e contradições existentes no exercício da profissão e entre os próprios docentes. Gonçalves (1996) conclui que a identidade do professor, construída progressivamente ao longo da carreira é um lugar de síntese entre o que é mais estritamente pessoal, como as características do indivíduo, e aspectos sociais, ligados à profissão. Nela confluem o particular, fruto da história individual, e o coletivo, comum à história do grupo profissional.

Em nossa pesquisa centramos o foco na questão de gênero, mas iluminando também a dimensão profissional e, necessariamente, trazendo ao debate a questão da identidade profissional. O universo dos professores que se tornaram diretores parece apresentar um repertório rico em experiências que marcam suas trajetórias e desvendam a forma como organizam seu cotidiano a partir das referências culturais da sociedade em que vivem ou viveram.

Tanto identidade quanto formação docente não se limitam e nem dependem apenas dos espaços em que os professores exercem explicitamente suas atividades docentes ou, no caso dos diretores, suas atividades administrativas. Tanto a identidade quanto a formação dos docentes são constantemente consolidadas ou enfraquecidas pelos estímulos que recebem no dia-a-dia. O espaço de reconhecimento das identidades é, segundo Dubar (1997), inseparável dos espaços de legitimação dos saberes e competências associados às identidades.

É exatamente nesse campo que semeamos nosso trabalho, tentando compreender como alguns homens construíram, ao longo de sua trajetória

² Lembremos que os diretores entrevistados também são professores. Muitas vezes, na falta de material teórico e empírico sobre diretores de escola, principalmente relacionado com gênero, trabalhamos com pesquisas referentes à docência e procuramos estender essas reflexões aos diretores, já que estes também foram e muitas vezes ainda são professores, embora ocupem cargos e exerçam funções diferentes.

profissional, sua identidade enquanto diretores de escolas e porque escolheram essa atividade

MEMÓRIAS DA INFÂNCIA

As condições sociais presentes na infância, declaradas pelos diretores³, são muito semelhantes. Em todas as entrevistas aparece de forma recorrente a alusão a uma infância pobre, uma vida de liberdade com brincadeiras de menino, uma família que se preocupava com os estudos e valorizava a educação escolar. Foram utilizadas palavras como “pobre”, “sem posses” e “humilde” para se referir às famílias, cuja origem aparece quase sempre identificada à vida no campo, à zona rural ou ao interior.

Apesar de assim definirem sua infância, todos os entrevistados declararam que ela foi muito feliz. Utilizaram palavras e expressões como “fantástica”, “tranqüila”, “a coisa mais rica”, “maravilhosa”, ressaltando que, além da liberdade e das brincadeiras, receberam uma forma de educação dos pais, com valores morais rígidos, incentivando o respeito e a disciplina, que lhes permitiu, por suas próprias palavras, “valorizar a educação e dar continuidade aos estudos”.

A respeito de sua infância, Juliano por exemplo, diz que ela foi tranqüila, pois ele só estudava e não trabalhava e destaca as mudanças em relação aos dias de hoje:

Era uma época em que os valores eram outros, né? Existia um respeito muito grande pelo professor. O professor era uma pessoa muito importante na cidade... Diretor de escola então nem se fala: tinha um *status* maior, era mais valorizado socialmente. Ninguém questionava um professor em sala de aula, havia mais disciplina e maior interesse por parte dos alunos. Na minha época a gente achava que o professor sabia tudo e hoje os jovens são mais questionadores, não aceitam tudo o que o professor fala, acham que não está certo ou coisa assim. Na minha época eu acho que a gente tinha menos opinião nesse sentido e aceitava tudo o que os professores falavam. (Juliano)

³ Por uma questão ética de preservação dos sujeitos entrevistados, todos os nomes de pessoas e instituições utilizados na análise das entrevistas são fictícios.

Segundo Nei, seus pais sempre valorizaram a educação e fizeram questão que os filhos estudassem. É interessante que, apesar de serem trabalhadores rurais, imigrantes japoneses, sem posses, Nei conseguiu cursar uma universidade pública, rompendo com a lógica excludente e seletiva da educação pública superior. Atento para essa lógica, Bourdieu (1998) escreveu que os filhos de imigrantes, muitas vezes, são obrigados a se submeter às injunções da instituição escolar ou ao acaso, para encontrar seu caminho num universo cada vez mais complexo e são, assim, votados a investir, na hora errada e no lugar errado, um capital cultural extremamente reduzido, o que evidencia os mecanismos que fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas, como foram no passado, fazendo com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos, seja efetivamente, reservado a alguns, cumprindo “a façanha de reunir as aparências da ‘democratização’ com a realidade da reprodução que se realiza em um grau superior de dissimulação, portanto, com um efeito acentuado de legitimação social” (Bourdieu, 1999, p.223)

É justamente com essa lógica da reprodução que Nei, filho de imigrantes japoneses, rompe quando consegue ingressar na Universidade de São Paulo para cursar Matemática. Há alguns estudos sobre o fato de imigrantes japoneses e asiáticos em geral, quase sempre valorizarem a educação escolar e serem bem sucedidos nela, tanto no Brasil como em outros países.⁴

Também Vicente relata que vem de família muito humilde e que o pai, um militar de baixa patente, dizia sempre que ele deveria estudar, que era importante estudar. Lembra que a mãe também valorizava os estudos:

Eu me lembro quando eu era criança, tinha assim uns 7 ou 8 anos. Chegava da escola, almoçava e os meninos meus vizinhos vinham chamar para jogar no campinho que tinha perto de casa. Minha mãe ficava muito brava. Corria com os meninos e dizia “Só vai brincar depois

⁴ Sobre esse assunto, há os estudos de Rosa Maria Zagonel (2002) sobre a influência da cultura de origem no desempenho acadêmico nos descendentes de imigrantes japoneses. A autora aponta outros estudos realizados sobre o tema e que convergem para o mesmo diagnóstico de valorização da educação e do bom desempenho alcançado nos estudos por parte desses nipo-descendentes.

que fizer a lição...” Então eu fazia a tarefa e a molecada ficava na esquina esperando com a bola porque eu jogava bem, era importante no time e eles ficavam sentados lá com a bola. Aí quando eu terminava a lição ia jogar. (Vicente)

A fala de Vicente nos remete a uma constatação feita pelas pesquisadoras Catani, Bueno e Sousa (1998), ao analisarem as narrativas de formação intelectual de homens que atuam no magistério: de que os relatos deixam entrever que as relações estabelecidas na infância, não só com os mestres, mas com outras pessoas de fora da escola, são essenciais para definir que tipo de relações esses homens terão com o conhecimento e com outros valores relacionados à atividade docente.

É interessante notar que quando se torna professor de Educação Física, Vicente consegue aliar as duas atividades que resgata de suas memórias da infância: a atividade física, tão importante para ele, lembrada como o jogar bola no campinho com os amigos, e o conhecimento, tão valorizado por seus pais e que aparece na lembrança da mãe dizendo “Só vai brincar depois que fizer a lição”.

José contou-nos que sua mãe cursou até o ginásial e o pai não chegou a concluir a 4ª série primária porque morava em fazenda e seus avós não priorizavam a educação e, sim, o trabalho. Este foi o único dos diretores a falar do sucesso profissional da mãe e destacar com orgulho, dentre outras características, que ela “era muito inteligente”:

Minha mãe conversava como quem tivesse terminado uma faculdade. Falava corretamente e era muito observadora. Era muito inteligente. Tinha muito conhecimento... para você ter uma idéia: sem muito estudo, ela conseguiu ser dona de uma fábrica de malhas e se aposentou com essa fábrica. Ela sabia bem fazer cálculos, porcentagem, tudo. (José)

De forma semelhante, Manoel contou-nos que teve uma infância muito pobre, porém feliz porque podia brincar e se divertir livremente. Mais uma vez nos deparamos com um tema recorrente – a infância como paraíso perdido, que aparece na fala de todos os entrevistados.

No resgate de um perfil de masculinidade na infância, destacamos os relatos das brincadeiras “de menino”: andar a cavalo, jogar bola no campinho. Porém, isso não significa, como escreve Vianna (1998), que estejamos defendendo uma relação linear entre os padrões sociais e a total assimilação dos mesmos pelos sujeitos, mas que esses relatos “apresentam, nas lembranças de infância, uma forte apropriação dos sentidos socialmente atribuídos às mulheres e aos homens” (Vianna, 1998, p. 327).

Já com relação ao ingresso precoce no mundo do trabalho, Newton, Vicente, José e Manoel declararam que começaram a trabalhar aos 14 anos. Foi na cidade de Sorocaba que José começou a trabalhar:

Terminei a minha adolescência na cidade de Sorocaba, mas foi uma adolescência boa e cheia de responsabilidades porque foi um período de crise financeira na família e eu tive que começar a trabalhar com 14 anos de idade, estudando e trabalhando e não parei nunca mais. Com 46 anos de idade não parei de estudar. Agora, este ano foi o último ano que eu estudei. Terminei a pós-graduação. Mas nunca parei, desde os 7 anos, né? E trabalhar, desde os 14 anos. Mas a minha infância foi uma infância legal... (José)

É interessante o destaque dado por José ao trabalho e ao estudo, como dois aspectos complementares importantes da construção de sua identidade de gênero como pessoa e como profissional. Como escreve Nolasco (1993), desde cedo os meninos crescem assimilando a idéia de que com o trabalho serão reconhecidos como homens independentes e provedores. Carvalho (1998) também destaca o papel ativo das relações de trabalho não apenas na construção dos significados sociais de masculinidade e na estruturação das identidades de gênero, mas também “na afirmação de masculinidades, pelo fato delas estarem intensamente associadas à habilidade técnica, à capacidade de estabelecer vínculos com os outros homens e à ética do provedor” (Carvalho, 1998, p. 411).

Essas afirmações são ratificadas pelos relatos de José, na medida em que ele não se refere ao trabalho precoce e às responsabilidades assumidas a partir de então, como algo ruim ou negativo, bem ao contrário: “Foi uma adolescência boa e

cheia de responsabilidades porque foi um período de crise financeira na família e eu tive que começar a trabalhar”.

AS ESCOLHAS

Todos os diretores destacaram que pais e mães não influenciaram diretamente em suas escolhas profissionais pela Educação, mas que tiveram grande importância em sua formação, já que valorizavam muito os estudos dos filhos, oferecendo-lhes uma base educacional decisiva na relação que têm com o conhecimento. Américo, por exemplo, declara que o pai, já falecido, era muito rígido, muito austero e a mãe ainda é viva. Eles eram evangélicos e foram educadores e formadores de hábitos e atitudes no entrevistado. Muito voltados para a religião, colocaram-no para ser alfabetizado num internato religioso, onde permaneceu por oito anos. Américo destaca que a escolha pela Educação teve, para ele, algumas motivações:

Primeiro pela minha origem. Eu conseguir chegar onde eu cheguei e fazer o curso superior que naquela época - eu me formei em 63 - era a coisa mais rara um filho de agricultor chegar à faculdade, e só fiz porque foi na Federal, por que senão não teria conseguido pagar e, segundo, porque tive professores que me iluminaram. Eu tive um professor de ciências que era um japonês no Ginásio e um professor de Biologia no científico e eles me deram motivação e eu escolhi, me apeguei mesmo, com convicção, sabe? (Américo)

Juliano, ao mesmo tempo em que menciona o sonho dos pais de que ele fosse médico, ressalta que o fato de ter seguido outra profissão - a carreira docente - não os deixou decepcionados:

Normalmente os pais nunca ficam decepcionados com o que o filho faz, a não ser que ele vire um bandido. Mas, a profissão que o filho escolhe, os pais geralmente aceitam e foi o que aconteceu comigo. Quem tem que escolher a profissão é a pessoa e não o pai da pessoa. Isso tem que ser

assim, senão a pessoa nunca será feliz porque vai estar fazendo uma coisa que não gosta... (Juliano)

Bourdieu (1998), quando se refere à transmissão da herança social dos pais aos filhos, coloca a família como matriz da trajetória social do indivíduo e da relação (tensa e contraditória) com essa trajetória, responsabilizando as instituições de ensino em particular, e a própria estrutura social excludente, seletiva e desigual, por muitos fracassos e decepções nos projetos profissionais de muitas pessoas.

Juliano, ao relatar sua trajetória para a docência, nos fornece o exemplo concreto do que este autor (Bourdieu, 1998, p. 231) chama de “verdictos das instituições de ensino que funcionam como um princípio de realidade brutal e potente”: embora houvesse o desejo dos pais, e do próprio Juliano, para que cursasse Medicina (desejo esse, de certo modo, incompatível com a origem social de nosso entrevistado), esse sonho foi frustrado após a tentativa de um vestibular no qual não passou e, como ele mesmo enfatizou, precisando sobreviver, acabou fazendo um curso da área pedagógica, que no caso foi matemática, de menor prestígio que a carreira médica. Assim, o desejo, o sonho familiar foram solapados pelo princípio de realidade que chama Juliano à sobrevivência e o encaminha à docência, evidenciando as condições objetivas que “excluem a possibilidade de desejar o impossível” (Bourdieu, 1998, p. 41) .

Já Manoel disse que a opção profissional pela educação foi somente sua, sem influência da família. Mas que desde pequeno ajudava os irmãos que tinham mais dificuldades que ele nas tarefas da escola e que se lembra de uma aula em que a professora da escola rural falava sobre Roma Antiga e o rei Nero. Manoel nos disse que ficou tão impressionado com os episódios históricos narrados pela professora que sonhou com os fatos e que desde esse dia começou a interessar-se pela história da humanidade.

Vianna (1998), em sua pesquisa, percebeu que “são somente as mulheres que recorrem às memórias infantis povoadas de referências femininas ligadas ao magistério e nos mostram o peso de alguns dos valores adquiridos em nosso processo de socialização” (Vianna, 1998, p. 324). Também Catani, Bueno e Sousa (Bueno et alli, 1998) afirmam que os professores entrevistados por elas, na maior parte dos casos,

fazem referências a pessoas do sexo masculino como modelos que seguiram e que influenciaram seu percurso de formação.

Diferentemente do que constataram estas autoras, o relato de Manoel nos remete a memórias de infância onde encontramos brincadeiras de escolinha e ajuda aos irmãos menores além de uma professora, cuja aula foi decisiva em sua escolha pela educação. Há também uma professora citada por José, Dona Alice, que o alfabetizou e era prima de seu pai e as diretoras que teve no passado, quando ainda era professor, e que lhe servem como exemplo, como nos relatou durante a entrevista. As referências sobre influências de professores e professoras que serviram como exemplos a serem seguidos, e nos quais os diretores se espelharam, apareceram nas falas de Américo, Nei, Manoel e José.

Nei condicionou, de certa forma, sua escolha pela educação ao fato de haver enfrentado muita dificuldade para entender Matemática na infância, e que isso se colocou para ele como um desafio a ser superado. Manoel revelou que sua escolha se deveu, também, ao amor que nutre pelos semelhantes, por querer ser útil e por gostar de estudar, de ler e de se informar. Numa atitude que envolve afetividade e doação, este diretor ressignifica características da representação social de feminilidade, demonstra uma grande preocupação com o próximo, ao mesmo tempo em que se refere ao domínio do estudo, do conhecimento e da informação e ao desejo de ser útil, características estas que remetem a um idealismo masculino.

Enquanto os demais diretores iniciaram suas qualificações já pensando na carreira como docentes, José e Newton, ao contrário, qualificaram-se em áreas diferentes, não voltadas à educação e exerceram suas atividades em empresas, como profissionais qualificados, antes de ingressar no magistério. Newton contou-nos que trabalhou com o pai durante dois anos e depois foi para uma empresa multinacional, de origem alemã, onde permaneceu até se aposentar em 1996. Enquanto trabalhava nessa empresa, fez o curso de engenharia na Faculdade de Tecnologia de São Paulo – Fatec. Posteriormente, formou-se também em Física. Explicou que a empresa estimulava os funcionários a estudar e que o caminho para trabalhar em educação foi aberto pela esposa, que é professora:

Ela lecionava História e Geografia e por influência dela acabei assumindo, na mesma escola que ela estava, na época, 1987, aulas de Matemática e

Física. Como professor eu nunca me efetivei no Estado. Tinha ano que eu pegava mais aulas, noutros menos [aulas], mas a verdade é que eu sentia falta da escola, das aulas, quando entrava em férias escolares. Eu chegava da empresa e ficava aquele vazio... (Newton)

É interessante que o relato de Newton demonstra o apego e a identificação dele com a escola e com as aulas, mais do que com a empresa e, apesar da dupla jornada de trabalho, sentia, nas férias, falta da escola. Ele relata que começou a lecionar em 1987 e não parou mais; passou por muitas escolas, mas, segundo ele, sempre teve sorte, pois ficava perto de sua casa e em escolas consideradas muito boas. Diz que conseguia conciliar bem os dois empregos e acrescenta: “Eu ainda fazia, nos finais de semana, o curso de Pedagogia, porque a escola, os alunos, a educação parece que entram no sangue da gente...” Assim, mesmo antes de se aposentar na empresa, em 1996, já se preparava para o concurso de diretor que ocorreu no ano seguinte. Foi aprovado e assumiu na escola em que o encontramos, onde estava há quatro anos.

José foi químico, na Sabesp e, perguntado sobre o que o levou da área das Ciências da Natureza para a Pedagogia, nos revelou o seguinte:

É até interessante! Eu descobri a minha vocação um pouco tarde. Eu tinha várias vocações, ou melhor, eu achava que eu gostava, né? Uma delas era Química. Eu era fissurado por Química, nas fórmulas. Sempre estava mexendo quando era criança, com alguma experiência, seja com animal... sempre gostei disso, sempre. Eu tinha esse lado. Daí eu fiz Química e trabalhei sete anos na Sabesp, daí eu fiz Biologia. Fiz aperfeiçoamento na área de bacteriologia da água. Daí, um dia eu vi que não era ainda aquilo que eu queria... Então, o que é que eu fiz? Peguei umas aulas à noite numa escola estadual. Trabalhava na Sabesp [de dia] e dava aulas [à noite]... (José)

Durante um ano ele cultivou essa dupla jornada de trabalho, quando resolveu optar pela educação:

Eu vi que o que eu queria realmente, que me realizava como profissional, não financeiramente, porque se for olhar pelo lado financeiro a Sabesp pagava mais para um químico, né? Daí eu descobri que realmente a minha vocação era ser professor, trabalhar com a educação, com criança, com jovem... E aí eu saí da Sabesp e passei para a educação. Fiquei cinco anos dando aula de Biologia, de Química, de Matemática e Ciências. Depois de cinco anos dando aula, eu fiz Pedagogia na área de Administração Escolar e aí, em seguida, eu fui para a assistência da direção de escola. Fiquei quatro anos na assistência e hoje eu estou na direção há mais de dez anos, há um ano nesta escola. (José)

Estas falas parecem confirmar as constatações feitas pelas pesquisas de Catani, Bueno e Sousa (1998) e Carvalho (1998 e 1999a), de que os homens que se dirigem ao magistério fazem suas escolhas mais tardiamente, tendo, muitas vezes, exercido outras atividades profissionais. Contudo, quando José, por exemplo, diz que “descobriu” sua “vocação um pouco tarde”, ecoa a mesma situação verificada por Vianna (1998) nas falas de professores e professoras por ela entrevistadas: a opção pelo o magistério feita pelo “gostar”, que acaba se transformando, ao longo do tempo, em uma grande paixão pela educação.

Essa constatação de Vianna (1998) também é perceptível nos discursos de José e Newton quando nos revelam que preferiram a educação, mesmo ganhando menos, mas se realizando profissionalmente e não financeiramente: “Eu descobri que realmente a minha vocação era ser professor, trabalhar com a educação, com criança, com jovem...” (José); “Eu ainda fazia, nos finais de semana, o curso de Pedagogia, porque a escola, os alunos, a educação parece que entram no sangue da gente...” (Newton).

A VOCAÇÃO

Assim, a idéia de vocação apareceu nas falas dos entrevistados com um sentido de aptidão ou de dom. Esse sentido está bem próximo à etimologia da palavra – do latim *vocare* – que significa chamado. Essa tentativa de justificar determinadas escolhas com base numa suposta aptidão inata ou numa

predestinação divina persiste nas falas dos diretores José e Newton, mas suas trajetórias escolares e profissionais, ao contrário, nos indicaram escolhas condicionadas por uma série de fatores que nada têm de naturais ou divinos. Assim, a idéia de vocação representa a perpetuação da concepção de que sucesso ou fracasso (acadêmico ou profissional) dependem da capacidade/incapacidade ou da competência/incompetência individual, sem levar em conta a influência dos fatores sociais, ou da herança social (Bourdieu, 1998), nem de outras relações sociais, de raça/etnia e gênero, por exemplo.

Se, por um lado, para os diretores José e Newton o magistério e a carreira na educação aparecem como escolha vocacionada ou como descoberta de uma vocação tardia, por outro lado, para Juliano, a opção pelo ensino se fez por uma questão de sobrevivência, por necessidade mesmo, e para Guilherme, em função das contingências da vida, pelo acaso, na medida em que foi “sendo levado”.

Na verdade, Juliano foi o único a identificar claramente que sua escolha pela educação foi condicionada por fatores econômicos e sociais. Apesar de nos contar que no início recorreu ao magistério por uma questão de sobrevivência, destaca que posteriormente percebeu seu envolvimento com a educação: “Pois é... foi uma questão de sobrevivência no começo... mas depois eu percebi que sem querer eu tinha abraçado algo que eu gostava de fazer...”.

Ao ser perguntado sobre o motivo pelo qual escolheu ser diretor de escola, Juliano afirmou que a direção é uma seqüência natural da carreira de magistério. Ele se apega à questão da ascensão profissional na carreira, tanto que faz a comparação com um funcionário de escritório que aspira ser promovido a chefe.

Porque ela é uma seqüência natural de uma carreira no magistério, isto é, primeiro a gente escolhe ser professor; após um certo tempo você começa a pensar nos cargos diretivos também; aí você faz concurso e tudo mais e é uma forma de você estar subindo na carreira. É mais ou menos assim: você é um funcionário do escritório. Um dia você quer ser chefe do escritório... Agora, independente disso, não é tão simples assim. Tem um pouco de idealismo também: achar que poderia ajudar a dirigir uma escola e tudo mais, principalmente isso, acho que mais idealismo e um pouco também de ser uma seqüência natural de uma carreira que a

gente está subindo degrau por degrau. Depois de diretor só falta mais um: ser supervisor de ensino. (Juliano)

No entanto, sabemos que essa ascensão nada tem de natural, e exatamente por envolver questões como prestígio, *status*, poder, melhoria salarial, se configura como uma aspiração sociocultural e econômica presente no indivíduo e que acaba se concretizando ou não, dependendo das condições (também socialmente) exigidas.

De forma semelhante, Vicente apontou para a questão econômica, mas atrelada ao gosto pelos esportes, quando disse que escolheu ministrar aulas de Educação Física, porque gostava de atividades esportivas e precisava trabalhar. Sobre sua vida profissional Vicente nos diz que desde muito cedo começou a trabalhar como ajudante geral e que sempre foi praticante de esporte amador e decidiu que seria professor de Educação Física ainda no antigo Ginásio:

Eu me fiz sozinho, eu fiz meu caminho. Meu pai me deu condição de estudo e sempre me estimulou; falou que eu teria que estudar, mas a opção sempre foi minha. Apesar de ser militar, muito disciplinado e disciplinador, meu pai conversava muito comigo e me orientava; ensinava a ter respeito pelos mais velhos... (Vicente)

Quanto à profissão, podemos notar que quando inicia sua fala a respeito da carreira docente, Vicente busca ressaltar a sua auto-suficiência quando diz: “Eu me fiz sozinho... eu fiz meu caminho...”, colocando-se como único responsável pela sua trajetória profissional, que se pode subentender como sucesso (embora ele não use explicitamente esse termo), já que, como ele mesmo faz questão de destacar, vem de família muito humilde. Essa visão de auto-suficiência (ou talvez de sucesso) de alguém de origem humilde que consegue chegar a diretor de escola e que aparece não apenas nas falas de Vicente, mas em todas as entrevistas que fizemos, remete ao “modelo hegemônico de masculinidade nas sociedades ocidentais”, como escreve Carvalho (1998), inspirando-se em Christine Skelton. Essa autora aponta que, neste modelo hegemônico, o trabalho remunerado aparece como elemento

central na percepção que os homens têm de si mesmos e que o sucesso profissional serve como medida no julgamento que fazem de si e dos outros.

Também é central para o diretor Américo a questão da ascensão social. Embora não diga explicitamente, deixa subentendido que, devido à sua origem nordestina e filho de agricultores, o magistério se apresentava para ele como única forma de ascensão:

Primeiro pela minha origem. Eu conseguir chegar aonde eu cheguei e fazer o curso superior que naquela época - eu me formei em 63 - era a coisa mais rara um filho de agricultor chegar à faculdade, e só fiz porque foi na Federal, por que senão não teria conseguido pagar. (Américo)

Essa situação é muito semelhante à de Nei, cujos pais vieram do Japão e aqui se estabeleceram como agricultores, tendo sido o diretor parte da primeira geração da família a atingir o ensino superior, como vimos acima.

DE PROFESSOR A DIRETOR: A ASCENSÃO PROFISSIONAL

Todos os entrevistados exerceram atividades como professores durante algum tempo antes de se tornarem diretores e, em todos os casos a ascensão foi rápida. A questão da melhoria salarial foi um fator que apareceu como argumento nas falas de todos os entrevistados quando se referiram à opção ou escolha pela direção. Além disso, há outros fatores que foram enfatizados, como no caso de Américo, que disse ter escolhido a direção, porque essa atividade não lhe exigiria tanto tempo como a de professor.

Guilherme e Juliano falam que, depois de um tempo lecionando, começaram a pensar nos cargos diretivos, em função da “melhoria na carreira”, ou seja, por *status*. Nei destacou que na direção poderia estudar, o que lhe proporcionaria o crescimento profissional e pessoal. Manoel e Vicente declararam que, como diretores, teriam mais chances de mudar as coisas, além de poderem ajudar as pessoas, imprimindo um caráter idealista às suas escolhas. Américo, Juliano, Nei e Newton revelaram em suas falas que a ascensão profissional, ou seja, a passagem da docência à direção não foi, para eles, algo difícil:

A diretora [da escola em que lecionava] afastou-se e pediram que alguém ficasse no lugar dela; ninguém quis; até que fizeram uma eleição e me elegeram e eu fiquei quatro meses. Nos quatro meses eu fiz uma revolução na escola e quando a diretora voltou - ela era substituta e não quiseram mais ela - e eu fui obrigado a ficar cinco anos na direção, aí eu prestei concurso em 70, me efetivei e vim pra cá em 72... (Américo)

[A direção] é uma seqüência natural de uma carreira no magistério, isto é, primeiro a gente escolhe ser professor; após um certo tempo você começa a pensar nos cargos diretivos também; aí você faz concurso e tudo mais e é uma forma de você estar subindo na carreira... (Juliano)

Em 1969 comecei a minha vida dando aula para o que é hoje o ensino fundamental. [Mais tarde] me tornei assistente de direção e em 1979 eu recebi um convite para trabalhar na administração central do Senai como supervisor específico de matemática. Depois eu fiz curso de Pedagogia e aí eu recebi o convite para trabalhar substituindo o diretor na [cita o nome da escola estadual]. E foi aí que eu comecei a minha carreira assumindo a direção. Trabalhei algum tempo também na supervisão. (Nei)

Nessas falas identificamos claramente a “escada rolante de vidro” que, como explicou Williams (1995), impulsiona os homens nas carreiras consideradas femininas. Dessa forma, como identificou a autora em seus estudos, nossos diretores precisariam se esforçar caso quisessem se manter como professores, já que a tendência diagnosticada por ela é de um tratamento diferenciado aos homens que exercem atividades consideradas femininas ou que trabalham numa área ocupada majoritariamente por mulheres, uma pressão que impulsiona os homens a ocuparem cargos mais altos na carreira.

Podemos complementar que, embora alguns dos diretores que entrevistamos preferiram a sala de aula (declarando mesmo a pretensão de retornar ao exercício do magistério, após a aposentadoria como diretores), continuam na direção em função do salário mais alto, do *status* e do poder que o cargo lhes confere, mais condizentes com a

afirmação de suas masculinidades, o que não se aplica ao magistério, menos valorizado e encarado como profissão feminina.

Assim, a questão da ascensão na carreira não só está atrelada, segundo as representações dos diretores, a fatores econômicos, mas também a valores simbólicos relativos ao exercício de uma certa configuração de masculinidade.

O DIRETOR DE ESCOLA: UM “FAZ-TUDO”

Todos os diretores, sem exceção, disseram exercer uma atividade muito difícil e estressante. Responsáveis por tudo o que acontece na escola, demonstraram, em suas falas, o peso das questões que administram: desde problemas burocráticos e administrativos, passando pelos pedagógicos, até problemas de ordem pessoal, referentes a professores, funcionários e alunos. Apesar das dificuldades que disseram enfrentar, todos os diretores afirmaram que a atividade é muito gratificante. Uns com maior, outros com menor ênfase, declararam gostar do que fazem, mas manifestaram algumas diferenças: enquanto Nei se mostrou extremamente apegado à direção, encarando as dificuldades como desafios e pensando em implementar muitos projetos educacionais na escola, Juliano, ao contrário, demonstrou uma certa desilusão, uma insatisfação com a atividade diretiva, principalmente quando se reportava à resolução de conflitos e às tomadas de decisão. Este diretor disse que esperava se aposentar em breve.

Na verdade, todos os entrevistados declararam ter dificuldade em lidar com o campo relacional e, embora tenham focado o desgaste provocado pelas múltiplas tarefas que tinham que realizar ao mesmo tempo e, a despeito da falta de infra-estrutura⁵ e de outras dificuldades que enfrentavam enquanto dirigentes, tentavam solucionar os problemas utilizando-se, muitas vezes, do improviso ou recorrendo ao repertório adquirido nos seus relacionamentos e nas experiências vividas, já que as teorias de administração escolar não forneceram, segundo seus depoimentos, o *savoir-faire* necessário a esse tipo de atuação.

Todos declararam que o exercício da direção exige raciocínio rápido para decidir ou dar soluções que exigem urgência. Guilherme revelou ter muita dificuldade com essa

⁵ Todos os diretores falaram da falta de segurança das escolas, que as escolas deveriam ter psicólogos, orientadores educacionais, enfim, um pessoal capacitado para trabalhar com os inúmeros problemas que ali se manifestam.

exigência, porque para ele, embora as decisões devessem sempre ser ponderadas, nem sempre isso era possível.

Américo, Vicente e Nei apresentaram-se como líderes e mediadores entre a instituição pública que representavam – a escola – e a esfera privada, referente à comunidade. Vicente foi o que melhor desvendou essa relação quando disse que o diretor funciona como uma espécie de anteparo, aludindo às relações de poder inerentes ao cargo:

O diretor é um *sparing*, um saco de pancadas do Estado. Isso é histórico; tem que ter alguém que seja responsabilizado pelos erros dos outros, pela política econômica e educacional do Estado e a gente presta concurso e se presta a isso, sabe por quê? Porque apesar de tudo isso a gente quer um dia mudar as coisas. (Vicente)

Apareceram de forma muito clara, nas falas dos diretores, as relações de poder presentes na escola. O jogo de força que Américo travava com as duas vice-diretoras e demais funcionárias da escola que dirigia é um exemplo disso:

Alguns até dizem que eu sou autoritário. Não sou autoritário. Defendo a lei. Mas o problema é só se adaptar. Eu gosto de coisas rápidas, soluções apressadas. Não gosto de deixar pra depois e tem de ter plano de trabalho. O que eu noto nesse pessoal que vem trabalhar comigo é que é muita acomodação; até brincando eu falei pras minhas vice-diretoras, vocês compraram o diploma de vocês aí no supermercado... a cartão de crédito... ou fez um rolo... porque não é só ter o diploma... é ter competência... o que eu noto é a dificuldade de se adaptar à minha dinâmica... Eu mando fazer uma coisa, se não fizer eu faço. Como agora: eu mandei parafusar uma mesa que tava despregada e ninguém viu que tava despregada; eu vi porque eu fui sala por sala, porque vai ter o Saresp [teste padronizado aplicado por amostragem nas escolas de São Paulo] hoje. Já mandei pregar e se não for, eu vou e prego... eu faço coisas que você não acredita. Eu tenho tudo quanto é ferramenta, tudo quanto é equipamento para consertar e às vezes a pessoa fala e tal... porque hoje

as mulheres são 95% da educação e muitas mulheres não estão conscientes de seu papel, não têm a habilidade de criar, porque a mulher convive hoje com o homem em pé de igualdade; mas não era assim antes.
(Américo)

Por outro lado, embora fossem, na escola, as autoridades máximas, Juliano e Nei declararam ter dificuldades com as relações de poder, dizendo que os interesses ou objetivos individuais acabavam se sobrepondo ao coletivo, como disse Juliano:

Ser diretor não é fácil, não! Embora tenha um montão de gente em volta, são pessoas de opiniões diferentes, vontades diferentes, com ideais diferentes, com objetivos de certa forma muito pessoais; às vezes, o que atrapalha... ser diretor... tem que conseguir um trabalho coletivo e nem sempre a gente consegue, porque as individualidades muitas vezes se sobrepõem a esse coletivo; aí vira aquela confusão, aquela luta de poder...
(Juliano)

Para Vicente e Guilherme o poder é inerente ao cargo de diretor, associado à autoridade da qual ele foi investido ao assumir a direção, o que, para Vicente, assume uma dimensão política, na medida em que o diretor de escola pública passa a ser visto pela comunidade como um representante do Estado, o mais próximo dessa população e, por isso, seria uma espécie de anteparo, como vimos acima.

Para José e Manoel, a importância que o cargo assume junto à comunidade e a responsabilidade pelas decisões sobre o coletivo mostram, também, que o poder é característica inseparável do cargo de diretor.

Newton e Guilherme, embora tenham explicitado que o poder seja atributo do cargo, consideravam que deve ser exercido com bom senso e diálogo e não de forma impositiva. Deixaram claro que é difícil contentar a todos, já que o coletivo da escola, como em qualquer instituição, é marcado pela diferença e pela diversidade. Por isso mesmo, Juliano, Nei, Newton e Guilherme disseram que o diretor deve ser um articulador, alguém disposto a ouvir, para compreender a multiplicidade de tensões, a teia de poderes presente na escola e que, muitas vezes, não se mostra de forma explícita. Portanto, desempenhar a direção escolar implicaria, além de assumir o exercício do poder, da

negociação e do controle, adotar a sutileza e a prudência de quem caminha em um campo minado.

Autores como Robert Connell (1995), Michael Kaufman (1997) e, no Brasil, Sócrates Nolasco (1993, 1995), apontaram para a questão do poder e do controle como intimamente associados ao gênero masculino. Pela perspectiva desses autores, o masculino é representado como o campo social da dominação e, uma certa configuração de masculinidade hegemônica pressupõe que os homens devam sempre conseguir um bom desempenho no que fazem, ser dominadores, viris, dar ordens, manter o controle, enfim exercer o poder.

Essa configuração hegemônica de masculinidade e o poder a ela associado, que parece coincidir com a predominante na cultura local da região em que fizemos a pesquisa, podem se converter em fonte de enorme desconforto, medo e sofrimento para alguns homens, como escreveram Nolasco (1995) e Kaufman (1997), na medida em que não se adequar a esses padrões pode significar não ser homem, não ser macho, aos olhos de uma sociedade como a nossa, que confunde sexo e gênero.

Podemos assim, entender as inquietações e angústias de que falaram alguns de nossos entrevistados quando se referiram às medidas que eram obrigados a tomar em o seu trabalho: Juliano disse que mesmo cercado de muitas pessoas se sente solitário na direção; Guilherme falou que não gostava de aplicar punições duras, mas muitas vezes por exigência do corpo docente era obrigado a fazê-lo, indo contra seus próprios princípios; e José disse que às vezes achava que tinha um coração de pedra porque, na direção, a emoção deveria ficar dentro do coração e não poderia ser, muitas vezes, manifestada:

Para ser líder e diretor de uma escola ele tem que agir sempre com a razão, nunca com a emoção.... não existe emoção pra gente... tem hora que eu sinto que eu tenho um coração de pedra, porque tem horas que você tem que decidir alguma coisa e você não pode jamais pender para o emocional, tem que mentalizar o que é certo e agir. A emoção tem que ficar dentro do coração e só. (José)

Assim, a direção de escola mostra ser também um espaço de expressão de muitas configurações de masculinidade. Enquanto a maioria dos entrevistados (Américo,

Nei, Vicente, Manoel e Newton) não manifestou conflitos entre a maneira como agem na direção e as expectativas da comunidade, mostrando uma certa adesão aos modelos hegemônicos de masculinidade que vigoram naquele contexto, outros como Juliano, Guilherme e José permitem, pelos seus discursos, que se perceba a existência de uma tensão ou mesmo de resistência a esses modelos, principalmente frente à comunidade escolar que espera atitudes mais rígidas por parte dos dirigentes: se o diretor não incorpora esse modelo se sente solitário (como Juliano), se o incorpora vai contra seus próprios princípios (Guilherme) ou não pode expressar suas emoções (José).

A DIREÇÃO ESCOLAR

O exercício da direção é apresentado por todos como um fardo, um fazer de tudo e não ter rotina. Uma atividade que embora exija métodos, não se restringe a eles, nem ao planejado, exigindo, muitas vezes, boa dose de improviso.

As falas foram recorrentes ao apontar os maiores problemas enfrentados na escola: as faltas dos professores (absenteísmo), a falta de segurança, a violência, os problemas disciplinares e as drogas. A falta de interesse dos alunos, a desmotivação dos professores em função dos baixos salários, as invasões de pessoas estranhas à escola, também aparecem em todas as falas, como vemos nos exemplos abaixo:

Há alunos que não aceitam as normas da escola, assim como pais que não aceitam as orientações que damos aos filhos. Professores que reclamam de alunos. Pais e alunos que reclamam de professores e quando isso acontece, a primeira medida é verificar as informações para evitar medidas injustas; o que às vezes acontece, porque a escola pública descaracterizou-se, perdeu o rumo. Os professores ficaram desmotivados porque diminuiu a condição do professor trabalhar. Na direção, temos que acompanhar também o trabalho dos professores. Há os que faltam muito. Tem dias que preciso dispensar quase a escola inteira depois do intervalo por falta de professor. Aí os alunos pedem para usar a quadra. Imagine 300 alunos, todos pedindo para usar a quadra. A gente tem até um cronograma, uma tabela de uso da quadra no período noturno por causa

disso, já prevendo e contando com a ausência de professores e isso é até absurdo, mas a gente tem que fazer, é a realidade. (Vicente)

Situações difíceis [na escola] são muitas. Recentemente houve um atrito entre dois professores na sala deles por causa de besteira... os dois se pegaram, os colegas entraram no meio para apartar. Eu não estava nesse dia, mas no dia seguinte chamei os dois e dei advertência. Outro dia também uma aluna que está grávida começou a passar mal e ligamos para a casa dela, os pais não estavam, ninguém atendia, então eu e a coordenadora levamos a moça para o pronto socorro; quase que a criança nasce no carro. E tem muita coisa: drogas na porta da escola e por aí vai... A gente tenta salvar a moçada de tudo quanto é jeito, né? Conversando, aconselhando, advertindo, sendo mais rígido quando é necessário. (Newton)

Vicente atribuiu esse quadro de problemas pelo qual a maioria das escolas de periferia passa ao “excesso de facilidades da escola atual”. Explicou que há muita tolerância com os jovens, não apenas na escola, mas também nas famílias que não impõem os limites necessários, não encaram a escola como local de saber e também não a valorizam.

Frente às adversidades que se apresentavam no cotidiano escolar, os diretores agiam cada qual conforme seu estilo: a maioria enfrentava o quadro de indisciplina com atitudes que variaram do diálogo à suspensão; Américo andava armado e ostentava um chicote pendurado na sala da direção ao mesmo tempo em que dizia conscientizar os alunos utilizando os valores cristãos. Vicente, na falta de professores, evitava as “cabulações” de aula, implantando um campeonato rápido na escola, utilizando os esportes como saída.

Embora quatro dos diretores entrevistados (Américo, Juliano, Nei e Guilherme) tenham apontado a burocracia como um dos grandes problemas presentes na escola, ainda assim, quando podiam escolher entre o pedagógico e o administrativo, à exceção de Américo que não delegava, os outros três ficavam com o administrativo, delegando o pedagógico e os problemas relacionais a outra pessoa, geralmente uma mulher, vice-

diretora ou coordenadora. De qualquer forma, para todos os entrevistados, a mediação dos conflitos mostrou-se uma grande dificuldade, como revela Vicente em sua fala:

Faço o acompanhamento da escola como um todo do discente ao docente. Divido com a vice-diretora o acompanhamento da parte administrativa e operacional da escola. A [vice-diretora] fica mais com a parte pedagógica, atendimento aos pais e alunos; já a parte de manutenção, organização, a distribuição, o emprego de verbas, o acerto dos espaços, dos laboratórios, ficam mais comigo. (Vicente)

Todos os diretores, entretanto, enfrentavam os problemas, por mais difíceis que se apresentassem, cada qual com seu repertório, com seu estilo de administrar e com suas configurações de masculinidades. Esse enfrentamento dos problemas demonstrou também seu envolvimento com suas funções, e a visão de profissionalismo que marca suas identidades.

A luta que os diretores entrevistados travavam no cotidiano contra as dificuldades que se apresentam na escola, nos aponta dados relevantes na construção de suas identidades profissionais e de gênero, já que a construção das masculinidades é constantemente ressignificada no mundo do trabalho, no exercício da profissão. Assim, nos perguntamos: quem são esses homens que foram professores e, deixando a sala de aula, ascenderam à direção? Que identidades entrecruzadas nos apresentam e reapresentam?

O exercício da direção permite, ou antes exige, em função dos problemas e das demandas que se apresentam ao diretor, que ele coloque em prática uma série de ações associadas ao poder e à autoridade que, por representação, não são apenas ratificadoras da configuração mais usual de masculinidade, naquele contexto de escolas públicas de periferia, onde fizemos a pesquisa, mas também características associadas ao homem e não à mulher, em nossa sociedade, e nesse mesmo contexto.

Por outro lado, o exercício da direção exige, como os diretores mesmos revelaram em suas falas, muitas ações que são não apenas representadas como de gênero feminino, mas também associadas à mulher e não ao homem, no contexto estudado: ações de mediação, relacionais, de apaziguar, ouvir e acolher.

Portanto, não nos surpreende que os diretores se sentissem, muitas vezes, divididos quanto às atividades que deveriam desempenhar⁶, especialmente àquelas que se referiam ao âmbito relacional, já que como homens, parecem não ter sido socializados para desempenhá-las. Mas, diante das exigências que se colocavam para eles na escola, e sendo obrigados, muitas vezes, a exercê-las, procuravam ressignificá-las, associando a elas valores representados como masculinos.

Nei e Vicente, por exemplo, procuravam associar as características de líderes, provedores e inovadores à sua preocupação com a educação, com a formação e com a integridade dos alunos, enquanto os outros diretores ao mesmo tempo que procuravam valorizar as atividades relacionadas aos homens e às masculinidades, buscavam reconstruir o sentido das atividades de gênero feminino que o exercício da direção pressupõe no campo da interface. Esse exercício simbólico de ressignificação entre o masculino e o feminino passava a fazer parte de suas identidades enquanto diretores, como nos disse o diretor Guilherme:

Por exemplo, quando há uma briga, uma violência física e você não consegue apurar quem começou; se você vai tentar resolver com diálogo, com esclarecimento, ou você vai ser rigoroso, vai chamar o Conselho e propor uma suspensão... aí tem coisas que são contra os seus princípios, por exemplo: eu não acho legal reprimir, punir alunos, a indústria da punição não é uma coisa que eu goste; mas, às vezes, você tem pressão do corpo docente que quer medidas duras, aí você fica entre a cruz e a espada, até em relação aos seus próprios princípios, num conflito muito sério envolvendo racional e emocional, prático e teórico... Enfim, tem bastante momentos difíceis, de decisão principalmente. (Guilherme)

Guilherme utilizou uma expressão interessante para manifestar a sua situação quando ocorriam conflitos na escola: “você fica entre a cruz e a espada, até em relação aos seus próprios princípios”. Assim, enquanto o corpo docente pressionava e ficava na expectativa de que Guilherme adotasse medidas rigorosas e punitivas, “medidas duras”, o diretor preferia não seguir esse tipo de prática. Ao não ratificar as

⁶ Como exemplo, não gostar de tarefas administrativas, por envolverem muita burocracia, mas preferir desenvolvê-las, em detrimento das tarefas pedagógicas, porque estas trazem consigo a dimensão relacional.

expectativas do corpo docente, Guilherme mostrou um perfil, um modelo de masculinidade diferente da hegemônica (não apenas na região, nos bairros periféricos, mas de uma configuração mais geral para homens que ocupam cargos de comando) já que seus princípios apontaram para o diálogo e para o esclarecimento, em detrimento de medidas mais autoritárias.

O nosso diretor encontrava-se assim, realmente “entre a cruz e a espada”, frente a um duplo dilema que mostra a complexa estrutura das relações de gênero: não sustentar um modelo de masculinidade hegemônico mais valorizado culturalmente do que os outros e não sustentar um modelo de poder e autoridade (intimamente relacionado à masculinidade hegemônica) esperado pelos docentes da escola que dirigia, o modelo do diretor austero. É como se, agindo de forma mais democrática, com equilíbrio e consciência, seguindo seus princípios, Guilherme estivesse minando sua masculinidade frente ao corpo docente.

A postura mais intelectualizada e, por que não dizer, mais sensível, de Guilherme correspondia a não legitimar e mesmo a contestar um modelo patriarcal de dominação, sustentado pelo poder da escola enquanto instituição, e a manifestar uma outra configuração de masculinidade que se legitima não pelo modelo hegemônico, mas sim pela difícil mediação que Guilherme fazia entre os seus próprios sentimentos e princípios e os padrões colocados pelo corpo docente para a conduta do dirigente; assim, seu poder, enquanto diretor, se legitimava pela experiência vivida na escola nas tomadas de decisão, que pressupõe a articulação entre o masculino e o feminino: “envolvendo racional e emocional, prático e teórico” (Guilherme).

Essa difícil mediação simbólica acontecia em meio a um processo que pressupõe que o diretor também articule várias dimensões envolvidas em sua práxis: as suas convicções pessoais, as exigências práticas ou cotidianas do cargo, o que a comunidade e os docentes esperavam dele e o que a legislação determina que ele faça. A síntese é feita por cada um à sua maneira e de acordo com as suas idiossincrasias individuais, resultando em diferentes identidades: Américo, por exemplo, era o diretor destemido e autoritário, agindo sempre de acordo com suas próprias convicções; Guilherme, ao contrário, deixava de lado suas convicções e agia orientando-se pelas exigências (de austeridade) do coletivo; Juliano permanecia com suas próprias convicções, norteando-se

pela legislação, mas tinha dificuldade em articular o coletivo e, por isso, sentia-se “solitário”.

Percebe-se, portanto, que as identidades pessoais, profissionais e de gênero estão intimamente articuladas e são constantemente rearticuladas. Atentando para esse intrincado processo de *identização*⁷, percebemos nas falas dos alguns dos nossos entrevistados que a identidade docente parecia mais forte do que a identidade como diretor. Esse é o caso de Juliano, que nos deixou a impressão de que estava na direção “de passagem”. Seu discurso, embora tenha demonstrado profissionalismo e responsabilidade, revelou certo mal-estar. Ficou clara sua dificuldade em lidar com a diversidade presente na escola e que ele não gostava de exercer o poder e o controle. Por isso, seu desejo para o futuro se resumia em aposentar-se como diretor e voltar a dar aulas de Matemática.

Nei e Américo, embora tenham revelado duas configurações muito diferentes de masculinidade, demonstraram fortes identidades como diretores. Gostavam da liderança, do comando, do exercício do poder. Ambos declararam que, mesmo tendo tempo de serviço para se aposentarem, não o faziam porque na direção se realizavam como pessoas e como profissionais. Aqui, a identidade pessoal e a profissional pareciam estar amalgamadas de tal forma que uma não se sustentaria sem a outra.

Vicente, José e Newton acrescentaram em suas falas que pretendiam continuar na direção e aposentar-se no cargo. Demonstraram envolvimento com o que faziam quando imprimiram, em seus discursos, um caráter quase utópico a suas atividades, que consideravam centrais para mudanças a serem feitas na sociedade. Os três diretores disseram que esperavam, para o futuro, uma escola pública de melhor qualidade, que motivasse os alunos a estudar e que pagasse bons salários aos professores. Portanto, apesar das vicissitudes que enfrentavam, esses diretores reconstruíam suas identidades pessoais e profissionais em busca de um vir-a-ser coletivo. Novamente, o amálgama entre as identidades pessoal e profissional se faz presente, mas aqui a dimensão do coletivo ganha ênfase.

Não queremos dizer com isso que esse coletivo seja sinônimo de uma identidade coletiva. Pensamos mesmo que, por seu caráter simbólico, esteja longe da constituição de um “nós”, no sentido de uma entidade concreta que possa ser caracterizada como sujeito de uma ação ou de um movimento coletivo. Todavia, não há dúvida de que estava

⁷ Conceito utilizado pelo sociólogo italiano Alberto Melucci (1992, 1996).

presente, ao menos no discurso dos três diretores, a característica da solidariedade, da identificação de necessidades e problemas comuns da escola e da categoria docente; porém, isso se fazia de maneira individual e fragmentada. Por assim dizer, não ocorria a reivindicação, nem a mobilização coletiva. Na verdade, nos faltam dados para afirmar em que medida os diretores se articulavam para discutir seus problemas comuns. O que sabemos, em função de suas falas, é que a maioria deles, com exceção de Guilherme, não via com bons olhos os sindicatos da categoria, uns achando que esses perderam a função social e política que tiveram no passado (como Nei, Vicente e Manoel) e os outros preferindo nem falar sobre o assunto.

Ainda sobre a identidade profissional, podemos dizer que somente os dois diretores mais jovens, Guilherme, 38 anos e Manoel, 40 anos, demonstraram fraca identidade como diretores, embora pretendessem manter seu vínculo com a educação, continuando sua carreira como supervisores e deixando a direção escolar. Essa forma de ascensão na carreira é indicadora de busca de melhores perspectivas sociais e salariais, ao mesmo tempo em que funciona como elemento de afirmação da masculinidade no trabalho – lembremos que o cargo de direção, no Estado de São Paulo, por exemplo, é majoritariamente exercido por mulheres e, no município em questão, mesmo nas escolas de Ensino Médio e fase 2 do Ensino fundamental, tínhamos 37 diretoras e apenas oito diretores em 2001.

A identidade de gênero está, em todos os casos analisados, fortemente relacionada com a identidade profissional e com o fato de ser bem sucedido no trabalho. Nos casos específicos de Guilherme e Manoel, outro fator aparece atrelado ao sucesso profissional: galgar postos mais altos na carreira. Talvez essa perspectiva não tenha sido expressa pelos outros entrevistados por se sentirem realizados profissionalmente como diretores, por estarem prestes a se aposentar ou porque, uma vez aposentados, preferiam voltar a dar aulas.

O QUE ELES PENSAM A RESPEITO DAS MULHERES NA DIREÇÃO

Questionados sobre suas práticas no cotidiano escolar e solicitados a comparar suas atividades cotidianas com as de mulheres que atuam como diretoras, as respostas foram extremamente ricas e permeadas de contradições.

Todos os diretores, sem exceção, iniciavam as falas dizendo que não fazia diferença o sexo de quem dirigisse a escola, e que o que contava mesmo seria a capacidade de quem estava na direção. Imaginamos que essa resposta politicamente correta deve-se ao fato de serem entrevistados por uma pesquisadora, que deixou claro a eles que as respostas seriam analisadas, a fim de compor um conjunto de perfis para uma pesquisa de mestrado.

Porém, todos os diretores em seguida a essa primeira afirmação, afirmaram que cada um, homem ou mulher, dirige da sua maneira. O conjunto de características atribuídas aos homens e às mulheres pode dar uma idéia de como essas diferenças são representadas pelos diretores. Américo disse que as mulheres são mais meticolosas, mais cuidadosas e que os homens são mais relapsos, mas que muitas mulheres não estão preparadas para exercer os cargos diretivos e justifica que esse despreparo se deve à exploração que muitas mulheres sofrem em sua vida doméstica:

Quando uma mulher que sai de seu trabalho pode fazer como eu, que chego em casa, sento na minha poltrona, ligo no canal de TV que eu quero e fico com o controle remoto vendo o que me interessa? Depois vou ler jornal, vou ler revista... Minha mulher também gosta de ler só que eu me atualizo muito mais. Eu estou sempre recebendo material; onde eu vou, tem uma biblioteca. Eu tenho toda a legislação de ensino aí [apontando para uma grande estante ao lado de sua mesa, na sala da direção] e as mulheres, infelizmente elas têm que fazer uma série de outras coisas quando chegam em casa e não conseguem se preparar, se atualizar. (Américo)

Nei disse que a mulher tem uma visão mais sistêmica, vendo o todo e que o homem é mais focado e imediatista. Mas, para o diretor, essas características não são vistas como naturais e sim como aprendidas, tanto que, para ele, homem e mulher podem aprender um com o outro. Para Vicente, à exceção da força física, no intelecto homem e mulher se assemelham. Guilherme, por sua vez, destaca que as mulheres são mais sensíveis, mais afetivas do que os homens e, às vezes, acha que o cargo de diretor seria mais apropriado para um homem, principalmente nos momentos em que a autoridade se faz necessária:

Embora às vezes eu ache que a mulher tenha um pouco mais de sensibilidade, não sei se é preconceito ou se a mulher tem o lado afetivo um pouco mais desenvolvido que o homem, embora eu me ache uma pessoa sensível e, às vezes, também eu acho que a função é mais adequada para um homem, naqueles momentos em que aquela autoridade, entre aspas, se faz necessária... Mas entre essas qualidades que um ou outro tenham a mais, eu não sei o que seria mais indicado. Enfim, eu acho que não passa pelo gênero sexual a maior eficácia do diretor. (Guilherme)

Paradoxalmente, em sua fala, Guilherme se identificou como uma pessoa sensível, rompendo com a estereotipia que associa sensibilidade ao sexo feminino, mas, logo em seguida confirmava o estereótipo sexista quando revelava que nos momentos em que a autoridade se faz necessária no exercício da direção, considerava que a função fosse mais adequada a um homem, associando autoridade ao sexo masculino.

José disse que uma mulher na direção só mudaria a cara da escola, porque as mulheres se prendem mais a flores, enfeites e arranjos:

Eu acho que com uma mulher na direção só mudaria a cara, porque cada escola tem uma cara que é a cara do diretor, né? O diretor homem muitas vezes não se prende à questão de arranjo, enfeites, flores... Apesar de que eu gosto, né? Mas eu acho que mudaria só a cara da escola. (José)

De acordo com Newton a mulher tem que ser firme para atuar na direção:

Eu acredito que a direção com a mulher, se for mulher firme, uma pessoa coerente, ela tem tudo para ser melhor dirigente do que o homem, porque na realidade ela usa a razão e a emoção... O homem usa muito da razão e, às vezes, é necessária a emoção. Em tudo há a necessidade de equilíbrio. (Newton)

Por essas falas percebemos que todos os diretores elaboraram uma representação polar, dicotômica, diferenciada, desigual e, muitas vezes hierarquizada entre homens e mulheres.

A direção escolar aparece associada com autoridade e firmeza, mas apenas um dos diretores declarou que, às vezes, considera a direção mais apropriada aos homens (Guilherme). Mesmo assim, esse e os outros diretores, tanto quando se referiram às mulheres na direção, quanto à medida que foram desenvolvendo suas demais falas, disseram que o exercício da direção escolar exige muitas peculiaridades e, quando nos reportamos a elas, percebemos que foram citadas tanto algumas características socialmente representadas como femininas - ser flexível, meticoloso, saber compreender os outros - quanto outras identificadas como masculinas - impor respeito, ter poder, autoridade.

Dessa forma, caracterizaram, claramente, a interface na direção escolar e talvez seja Juliano quem melhor a tenha expressado quando afirmou: “O sexo não define razão ou emoção. Se você tem razão, o diálogo resolve”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A INTERFACE

Só é possível compreender que a direção escolar pressupõe a interface do que é socialmente considerado como masculino e como feminino, quando lançamos mão das relações de gênero para estudá-la. Há que se recorrer, novamente, a Williams (1995) para destacar a dimensão apontada por ela, no caso de homens que exercem atividades consideradas femininas – como o magistério –, que além de aspirarem posições mais elevadas na carreira, buscam especializar-se em determinadas áreas identificadas como mais apropriadas a eles, como estratégia para manter a masculinidade bem como para enfatizar os componentes masculinos em seu trabalho.

Assim, a direção escolar se apresentava aos nossos entrevistados não só como possibilidade de ascensão na carreira, melhoria salarial e afirmação de uma certa configuração mais valorizada de masculinidade (nos contextos em que trabalhavam), como também enquanto espaço de atuação, de práxis, um palco mesmo, de expressão de contradições entre as expectativas e demandas sociais e as exigências práticas do exercício do cargo que contém, como apreendemos nas entrevistas, um caráter eminentemente relacional que necessariamente implica trabalhar com as próprias

emoções e as dos outros envolvidos, principalmente quando se trata da resolução de conflitos.

Por isso, exercer a direção significa estar na interface do masculino e do feminino; estar simbolicamente num patamar que se coloca para além de homens e mulheres e, portanto, transcende os referenciais de gênero relativos a masculinidades e feminilidades, criando um espaço simbólico em que masculinidades e feminilidades ora se confundem, ora se alternam.

Fazendo um inventário das palavras utilizadas pelos entrevistados para referir-se aos requisitos necessários para que o diretor desempenhe bem suas tarefas no cotidiano escolar, obtivemos: rigidez, firmeza, impor respeito, austeridade, dinamismo, responsabilidade, disciplina, soluções rápidas, praticidade, raciocínio rápido, objetividade, agir com a razão, espírito de liderança, jogo de cintura, articulador do coletivo, visão ampla das coisas, respeitar e entender o semelhante, equilíbrio emocional, mediador de conflitos, bom senso, senso crítico, saber delegar tarefas, inovar, saber ouvir, não se deixar levar pelos outros, preparo, informação, competência, capacidade, vontade, honestidade, gostar do que faz, acreditar no que faz, ser um leitor, gostar do conhecimento, ter visão social, ser flexível, ter paciência, tranqüilidade, ter método, empatia, evitar ruídos na comunicação.

Percebe-se, mais uma vez, que estes termos estão, em função da representação social, na interface entre o masculino e o feminino, o que novamente confirma nossa visão inicial de que a direção se configura como atividade que pressupõe tanto características socialmente representadas como femininas, quanto masculinas, pensadas aqui, tanto feminilidades, quanto masculinidades, em suas múltiplas e variadas representações.

É preciso entender, acima de tudo, como os diretores que entrevistamos lutavam no cotidiano das escolas que dirigiam, não apenas se deparando com dificuldades concretas, mas também, como vimos, enfrentando estereótipos e conceitos pré-estabelecidos (dos outros e de si próprios), atuando num cargo que é ocupado majoritariamente por mulheres, e se desempenhando, cada qual à sua maneira e ao seu estilo, com a dignidade de quem se entrega de mente e corpo ao que faz, enfrentando os problemas com dedicação e coragem.

REFERÊNCIAS

- BERGER, P. & BERGER, B. (1993) “La pluralizzazione dei mondi della vita”. In SCIOLLA, L. **Identità: percorsi di analisi in Sociologia**, Torino: Rosenberg e Sellier.
- BOURDIEU, P. (1998) **Escritos de Educação**, Petrópolis, RJ: Vozes.
- CARVALHO, M. P. (1999a) **No Coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**, São Paulo: Xamã/Fapesp.
- _____ (1999b). “Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais” In: FARIA, N. et alli (orgs.) **Gênero e educação**, São Paulo: SOF.
- _____ (1998) “Vozes masculinas numa profissão feminina”, **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 6, nº 2.
- CATANI, D., BUENO, B. O., SOUSA, C. P. (1998) “Os homens e o magistério: as vozes masculinas nas narrativas de formação” In: BUENO, B. O. et alli (orgs.) – **A vida e o ofício dos professores**, São Paulo: Escrituras.
- CONNELL, R. W. (1995) “Políticas da Masculinidade”, **Educação e realidade**. Porto Alegre, v.02, n. 20, jul/dez.
- DUBAR, C. (1997) **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**, Porto: Porto editora.
- GONÇALVES, J. A. (1996) “Prática docente e identidade profissional”, In: **Formação, saberes profissionais e situação de trabalho**, Lisboa: VI Colóquio Nacional da AIP ELF/AFIRSE, vol.I, Universidade de Lisboa.
- KAUFMAN, M. (1997) “Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres” In: VALDES, T. e OLAVARRIA, J. **Masculinidad/es: poder y crisis**, Santiago: Isis Internacional, Ediciones de las mujeres, nº 24, p. 63-81.
- MELUCCI, A. (1992) **Il gioco dell'io: cambiamento di sé in una società globale**, Milano: Saggi-Feltrinelli.
- _____ (1996) “A experiência individual na sociedade planetária”, **Revista Lua Nova**, São Paulo: CEDEC, nº 38.
- MORA, J. F. (1982) **Dicionário de Filosofia**, São Paulo: Martins Fontes.
- NOLASCO, S. (1993) **O mito da masculinidade**, Rio de Janeiro: Rocco.
- _____ (1995) **A desconstrução do masculino**, Rio de Janeiro: Rocco.
- NÓVOA, A. (1992) “Os professores e as histórias da sua vida” In NÓVOA, A. (org.) - **Vidas de professores**, Porto: Porto Editora.

- _____. (1996) “Em busca das pequenas utopias”, **Jornal Escola Agora**, junho.
- PENTEADO, S. A. T. (1996) **Identidade e poder: um estudo da gestão compartilhada na Universidade**, São Paulo: FE-USP, tese de doutorado.
- SABOYA, M. C. L. (2004) **Direção escolar na interface do masculino e feminino: um estudo de gênero sobre diretores de escolas e suas representações sobre seu trabalho**, São Paulo: FE-USP, dissertação de Mestrado.
- SILVA, M. M. ARILHA. (1999) “Masculinidades e Gênero: discursos sobre responsabilidade na reprodução”, **Dissertação de Mestrado em Psicologia Social**, Puc, São Paulo, 1999.
- SCOTT, J. W. (1994) “Prefácio a gender and politics of history”, **Cadernos Pagu**, Campinas: Núcleo de estudos de gênero, UNICAMP, nº 03.
- _____. (1995) “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”, **Educação e Realidade**, Porto Alegre, V. 20, nº 02, jul/dez.
- VIANNA, C. P. (1998) “Entre o desencanto e a paixão: desafios para o magistério” In: BRUSCHINI, C. **Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Ed. 34.
- _____. (1999) **Os nós do “nós”: crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo**, São Paulo: Xamã.
- WILLIAMS, C. L. (1995) **Still a man’s world: men who do “women’s work”**, Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- ZAGONEL, R. M. (2002) **Influência da cultura de origem dos descendentes de imigrantes japoneses no desempenho acadêmico e no concurso vestibular/2000 da UFPR**, Dissertação de Mestrado em Tecnologia da Educação: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.