

Presença de mulheres na gestão escolar: dinâmicas de gênero e de poder¹

Sirnei Puntel Dal Maso²

ORCID: 0000-0003-2678-5160

Neiva Furlin³

ORCID: 0000-0002-5103-2104

Resumo

Na educação básica, a gestão escolar se apresenta majoritariamente feminina, porém há poucos estudos que problematizam as dinâmicas de gênero que atravessam essa função. Portanto, o presente artigo busca analisar as dinâmicas de gênero e de poder na gestão escolar da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Os dados da pesquisa foram coletados junto à Secretaria de Estado da Educação e por meio do envio de um questionário, elaborado no *Google Forms*, para diretoras que integram as 36 Coordenadorias Regional de Educação do Estado, no qual se obteve a resposta de 73 diretoras. Os dados foram categorizados e analisados pela perspectiva da interpretação hermenêutica. Para este estudo foram analisadas duas categorias: i) a representatividade das mulheres na gestão; ii) os desafios de estar na direção escolar como mulher. Os resultados mostram que a gestão na educação básica, mais que um lugar de poder, é parte do exercício da função docente, que é expressivamente feminina. Contudo, pelo fato de as mulheres estarem em um lugar de liderança identifica-se a presença de dinâmicas de gênero e de poder que reproduzem as desigualdades sociais entre mulheres e homens. Isto é, elas ainda estão ausentes de instâncias de maior poder de decisão do sistema educativo e quando estão na gestão das escolas enfrentam o desafio da comunicação violenta e a inexistência da justa distribuição do trabalho reprodutivo em seus lares.

Palavras-chave

Gestão escolar – Mulheres diretoras – Dinâmicas de gênero – Educação básica.

1- Dados disponíveis em: <https://doi.org/10.48331/scielodata.XU7VGJ>

2- Rede Estadual de Santa Catarina, Maravilha -SC, Brasil. Contato: sirnei@sed.sc.gov.br

3- Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba-SC, Brasil. Contato: nfurlin@yahoo.com.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282406por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



The presence of women in school management: gender and power dynamics

Abstract

In basic education, school management is mostly female, but there are few studies that problematize the gender dynamics that permeate this position. Therefore, this article seeks to analyze gender and power dynamics in school management in the state education network of Santa Catarina. The survey data was collected from the State Department of Education and by sending a Google Forms questionnaire to principals from the state's 36 Regional Education Coordinating Offices, from which 73 principals responded. The data was categorized and analyzed from the perspective of hermeneutic interpretation. For this study, two categories were analyzed: i) the representativeness of women in management; ii) the challenges of being in school management as a woman. The results show that management in basic education, more than a place of power, is part of the teaching profession, which is expressively female. However, due to the fact that women are in a position of leadership, we identify the presence of gender and power dynamics that reproduce social inequalities between women and men. In other words, they are still absent from the highest decision-making bodies in the education system and when they are in school management, they face the challenge of violent communication and the lack of a fair distribution of domestic tasks in their homes.

Keywords

School management – Women principals – Gender dynamics – Basic education.

Introdução

Ao longo da história, as mulheres precisaram lutar por direitos iguais e pela participação política em diferentes espaços sociais e profissionais. No mercado de trabalho, ao longo dos dois últimos séculos, elas foram se inserindo em profissões cujos significados de gênero foram construídos como extensão dos trabalhos de cuidados. Já os lugares de poder ou de liderança eram considerados um não lugar às mulheres, dada a construção cultural de que possuíam certa “inferioridade racional”. As conquistas por maior igualdade resultaram de processos de mudança cultural, somadas às lutas feministas em favor da igualdade de direitos na esfera social, política e econômica. Para isso, foi necessário romper com estereótipos e barreiras de gênero que, historicamente, limitavam as possibilidades das mulheres na participação do mercado de trabalho.

As desigualdades de gênero no espaço das profissões foram uma construção social com base nos “arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade e nas formas de representação social” (Louro, 2014, p. 26). Assim, os

significados de gênero sobre o masculino e o feminino e as funções que cada sexo poderia exercer são construções históricas, que se diferenciam em cada sociedade e em momentos históricos distintos. É nessa lógica que ocorre a construção social da docência feminina e, conseqüentemente, a legitimidade de sua presença na gestão da educação básica, como uma função inerente da profissão docente.

Claudia Pereira Vianna (2013) argumenta que a entrada das mulheres na docência no Ensino Fundamental está vinculada à construção de significados de gênero, como extensão da responsabilidade de cuidar e educar do espaço privado para o espaço público, reproduzindo a divisão sexual no trabalho além da esfera privada. Esse fenômeno está vinculado ao processo de industrialização e de urbanização, que ocorreu no final do XIX e início do século XX, quando os homens foram deixando o magistério para se inserirem nas novas profissões que se tornaram mais vantajosas financeiramente. Assim, foi necessário construir novos significados de gênero para que as mulheres pudessem ocupar a lacuna que se abriu no magistério. Produziu-se a narrativa de que as mulheres possuíam uma vocação nata para cuidar e educar crianças (Louro, 2014; Vianna, 2013), de modo que docência feminina foi considerada uma extensão do cuidado privado para a esfera social, legitimando o processo de feminização e precarização da docência, sobretudo na educação básica (Yannoulas, 2011).

Na América Latina, a construção dos novos significados culturais levou os Estados nacionais a depositarem nas mãos das mulheres a tarefa de reproduzir os fundamentos da nova identidade nacional. Assim, diferentes discursos estimularam as mulheres a exercerem o magistério: a) um discurso político, de que elas eram as guardiãs da cidadania; b) um discurso de administração científica do trabalho, que considerava as mulheres como mão de obra disponível e barata; c) um discurso pedagógico, que cientificamente destacava as habilidades femininas para lidar com as crianças mediante novas perspectivas pedagógicas de persuasão e não imposição (Yannoulas, 2011). Desse modo, é possível afirmar que o fenômeno da feminilização da docência na educação básica resulta de uma combinação de diferentes fatores sociais, econômicos, políticos e culturais (Louro, 2014).

Para Silvia Yannoulas (2011), a docência na educação básica passou por um processo tanto de feminilização, no sentido do aumento quantitativo da participação feminina, quanto de feminização, que significa a transformação de uma ocupação profissional, a partir dos significados simbólicos culturais dos papéis de gênero reservado para o feminino. Isto é, no processo de feminização, a docência passou a significar a extensão dos trabalhos de cuidados da esfera privada para a esfera pública.

O processo de feminização continua expressivo, sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021b), “as professoras são a maioria em todas as etapas da educação básica. Elas correspondem a 96,4% da docência na educação infantil, a 88,1% nos anos iniciais e a 66,4% anos finais do ensino fundamental, respectivamente. No ensino médio, 57,8% do corpo docente é composto por mulheres”.

Considerando o fenômeno da feminilização e feminização na educação básica, conseqüentemente, a direção escolar na educação básica é majoritariamente feminina. Nesse sentido, os dados do Censo Escolar de 2021, sobre a gestão escolar, mais especificamente



acerca dos(as) diretores(as) das escolas, apontam que a gestão da educação básica é feminina, isto é, 80,7% são mulheres, sendo que destas, 89,5% possuem formação superior (INEP, 2022).

Esses números se aproximam do resultado da pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, pesquisa com o apoio da Unesco⁴, segundo a qual, em 2020, a função da gestão nas escolas de educação básica tinha um percentual de 73% de mulheres e 27% de homens. Contudo, a gestão das mulheres possui índices maiores nos níveis da educação infantil e até os anos iniciais do ensino fundamental. Quando se considera os anos finais do ensino fundamental até o nível de ensino médio e a educação profissional, elas representam 56% para 44% do sexo masculino (Cetic.br, 2020). Esses dados evidenciam que os lugares profissionais mantêm relações hierárquicas e genericadas⁵ de poder, ou seja, ainda se coloca mais mulheres na gestão quando o ensino é direcionado às crianças porque, de certo modo, naturalizou-se um processo cultural de que as mulheres têm maior habilidade para o cuidado e nas primeiras fases da vida escolar as crianças ainda requerem mais dos cuidados femininos.

Vale recordar que o termo gestão “provém do verbo latino gero, gessi, gestum, gerere e significa: executar, exercer, gerar [...] e tem sua raiz etimológica em ger que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer” (Cury, 2002, p. 164-165). Ou seja, trata-se de um espaço de poder para criar ou executar ações significativas. O conceito de gestão, ao longo da história tem se alterado e sua finalidade mais ampla se coloca em termos “de intencionalidade política e econômica” (Thiesen, 2014, p. 197). Assim, a noção de gestão escolar⁶ é perpassada por mudanças contextualizadas nos processos históricos e políticos da sociedade e se materializa de acordo com os espaços em que está inserida, em um movimento voltado à educação, com centralidade na aprendizagem de seus educandos.

Portanto, considerando a existência de poucos estudos que problematizam as relações entre gênero e poder na gestão de escolas públicas, o objetivo do artigo é analisar as dinâmicas de gênero e de poder na gestão escolar da rede estadual de ensino de Santa Catarina. Trata-se de um recorte de uma dissertação de mestrado e que, para este artigo, priorizamos analisar dados agrupados em duas categorias: i) a representatividade das mulheres na gestão; ii) os desafios de estar na direção escolar como mulher. Vale ressaltar que neste recorte não incluímos categorias que apontam os processos de produção de novos significados que as mulheres constroem ao estarem na direção escolar⁷.

Metodologia da pesquisa

Este estudo é pautado na abordagem qualitativa e, segundo Maria Cecília Minayo (2016, p. 20), “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares” por se ocupar

4- Essa pesquisa tinha como objetivo analisar o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. Contudo, fez também um levantamento dos gestores das escolas, segundo o seu sexo.

5- O termo genericado/genericação se refere aos comportamentos, interesses ou valores culturais tipicamente considerados masculinos ou femininos, cujas características não são inatas e nem arbitrarias, mas realidades construídas por circunstâncias históricas e culturais que, por isso, podem mudar com o processo histórico-cultural (Furlin, 2021).

6- Neste estudo, quando usamos o termo gestão escolar, estamos nos referindo especificamente à função de direção escolar.

7- Sobre isso, consultar Dal Maso (2023).



com os significados, motivações, valores, crenças, vivências, culturas e costumes, que são característicos de grupos específicos de pessoas. Neste estudo, o grupo abordado são mulheres que estão na direção escolar da educação básica, em que se busca compreender as dinâmicas das relações de gênero nesse espaço, com base nos relatos sobre vivências e crenças acerca do exercício da função. É uma pesquisa do tipo exploratória analítica e, segundo Antônio Carlos Gil (2021), esse tipo de pesquisa ajuda a proporcionar uma visão geral ou aproximada de determinado fato ou sobre um tema pouco explorado. Nesse sentido, este estudo busca explorar os índices da participação feminina e masculina na gestão escolar, analisando as dinâmicas de gênero e de poder que atravessam a representatividade das mulheres na direção de escolas públicas e os desafios que mulheres encontram em tal função.

Para a produção do material empírico foram realizados dois movimentos. O primeiro foi o envio de um *e-mail* à Secretaria de Estado da Educação, solicitando informações para construir um quadro de evidências a respeito do número de mulheres e homens que ocupavam a função de diretor(a) e de assessores(as) nas escolas de educação básica da rede estadual de Santa Catarina no ano de 2022. O segundo movimento foi a elaboração de um questionário *on-line* no *Google Forms*, sendo enviado no *e-mail* e/ou pelo *WhatsApp* dos(as) Coordenadores(as) Regionais de Educação⁸, solicitando que ele fosse encaminhado para, ao menos, duas diretoras de cada Coordenadoria Regional de Educação (CRE)⁹. O questionário incluía perguntas abertas e fechadas, com foco nos objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Para algumas regionais foi necessário enviar o *link* do formulário do questionário mais de uma vez para que ele fosse encaminhado à direção das escolas¹⁰. Tivemos o retorno de 73 questionários, que se constituiu uma amostra suficiente para evidenciar os desafios que as mulheres vivenciam na direção escolar, na rede estadual de ensino de Santa Catarina, e sua percepção sobre sua atuação nesse espaço de “poder”¹¹.

Para fins de análise, os dados levantados foram agrupados em categorias temáticas, combinando informações que resultaram de questões fechadas com os relatos das diretoras sobre o tema, obtidos nas questões abertas. A análise compreensiva foi realizada a partir da perspectiva da interpretação hermenêutica, segundo as concepções de Minayo (2014). Para essa autora, “compreender implica a possibilidade de interpretar, de estabelecer relações e extrair conclusões em toda a direção”. A abordagem se concretiza “na compreensão histórica na medida em que aí se tornam operantes as vinculações concretas de costumes e tradições e as correspondentes possibilidades de seu futuro” (Minayo, 2014, p. 337). Essa compreensão interpretativa foi realizada à luz dos pressupostos teóricos dos estudos de gênero, nas concepções que envolvem as relações de poder, que permitem desnaturalizar e problematizar as relações sociais de gênero e apontar novas possibilidades em prol da justiça social.

8- Isso foi possível, porque uma das pesquisadoras, por ocasião da pesquisa de campo, em 2022, ocupava a função de Coordenadora Regional de Educação e tinha os contatos eletrônicos e de WhatsApp de seus pares.

9- Até então o Estado de Santa Catarina tinha 36 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE).

10- Nessas situações era explicado sobre a importância da pesquisa e que as participantes não seriam identificadas, segundo os princípios da ética em pesquisa. Em vista disso, elas foram nominadas pela palavra “Diretora”, seguida de um número arábico, em ordem crescente.

11- Vale ressaltar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da universidade, pelo parecer n. 5.786.397.



Acreditamos que analisar as dinâmicas de gênero e os desafios que perpassam a gestão escolar quando mulheres assumem a chefia em unidades escolares é uma forma de visibilizar os avanços e as lacunas da igualdade de gênero em instâncias de poder. Almejamos, assim, que os resultados da pesquisa possam contribuir com a construção de ações estratégicas em prol de uma cultura igualitária e, conseqüentemente, melhorar os processos de gestão e de desenvolvimento humanitário no espaço educativo.

Ancoragem teórica: gênero e poder na gestão escolar

Na teoria feminista, o conceito de gênero tem se constituído uma ferramenta para compreender a realidade social. De acordo com a historiadora Joan Scott (2019), as relações de gênero estão imbricadas com as relações de poder, as quais criam hierarquias e estruturam as instituições sociais. O gênero é compreendido como uma construção histórica, cultural, relacional e dinâmica acerca da masculinidade e feminilidade, cujas representações sociais, ao longo da história, têm naturalizado papéis sociais para os distintos sexos.

Assim, a instituição escolar, como lugar de socialização é perpassada por crenças, valores, normas, também em torno das questões de gênero, e isso acaba estabelecendo e/ou padronizando papéis sociais que podem ser exercidos para homens e mulheres. Para o sociólogo Michael Kimmel (2022, p. 134), as instituições são marcadas por gênero, pois elas “criam padrões normativos de gênero, exprimem uma lógica institucional segundo um gênero específico e são um fator importante na reprodução das desigualdades”. Assim, pessoas com determinado gênero ocupam posições marcadas por gênero, de modo que se torna importante observar na dimensão institucional os ajustes e reajustes quando essas estruturas são questionadas por sujeitos que podem romper fronteiras demarcadas por gênero. Dizer que existe neutralidade de gênero nas estruturas somente obscurece a estrutura subjacente que é demarcada por gênero, favorecendo que as práticas que reproduzem tais estruturas continuem vigentes “mesmo quando esforços para reduzir as desigualdades de gênero também estão a caminho” (Kimmel, 2022, p. 139).

A esse respeito, em Scott (2019), um dos elementos que constitui as relações de gênero tem a ver com a noção de política que faz referência às instituições e à organização social, de modo que os discursos e as normas instituídas podem produzir a permanência da representação binária de gênero e os lugares que cada sexo deve ocupar. Tais estruturas naturalizam funções sociais para homens e mulheres com base em estereótipos culturais impostos pela sociedade acerca das relações de gênero.

Assim, a função da gestão no espaço escolar envolve relações de poder e de gênero e, nessa posição, tanto homens quanto mulheres carregam suas ideologias, crenças, saberes e vivências acerca das relações de gênero que, em geral, tende a sobrevalorizar os valores masculinos. Scott (2019) tem afirmado que as relações de gênero são permeadas por relações de poder. A autora toma como base dessa proposição a definição de poder de Foucault, para o qual o poder não aparece situado ou fixo em estruturas estatais ou jurídicas, mas circula nas malhas das relações humanas. Ou seja, “o poder se dissemina nas estruturas sociais, funciona e se exerce em rede, em todas as direções, inclusive de baixo para cima. Nas malhas dessa rede, os indivíduos não só circulam, porque tanto podem exercer o poder ou sofrer sua ação” (Foucault, 2004, p. 193). Trata-se de um

poder que atravessa discursos, saberes, normas e práticas sociais, produzindo efeitos na materialidade da vida social.

Esse aporte teórico acerca do poder foi sendo apropriado pelas teorias feministas, uma vez que se torna fecundo para analisar o fenômeno do poder no nível microsocial, que é onde se inscrevem as relações sociais de gênero. Assim, essa concepção parece ser fecunda também quando se analisa o exercício da gestão nas instituições escolares, sobretudo da educação básica, lugares cada vez mais assumidos por mulheres, dado o fenômeno da feminização da educação.

Segundo Corrêa (2010, p. 43), na comunidade escolar “as relações de poder acontecem o tempo todo entre as pessoas que ali se relacionam”. Isto é, está nas diversas formas de relacionamento, sendo uma energia que dinamiza os processos sociais, que se manifesta dialeticamente e de modo contínuo. Por outro lado, é também no exercício da gestão escolar que são impostas determinadas ações políticas, as quais precisam seguir diretrizes determinadas pelo sistema educativo de um país. Tais determinações se reproduzem na rotina escolar, encontrando formas diversas de se efetivar, muitas vezes como modo de reprodução dos interesses estatais e/ou do mercado, colocando em segundo plano as relações humanizadoras e democráticas.

No contexto dos estudos sobre gestão escolar, Oliveira (2019) afirma que pouco se tem problematizado essa temática a partir do debate de gênero. Segundo a autora, as mulheres diretoras exercem seu trabalho em meio a “tensões, contradições e múltiplas formas de articulação que se relacionam com as masculinidades e feminilidades de cada sujeito, bem como com as expectativas e pressões exercidas pelos demais atores que integram a escola” (Oliveira, 2019, p. 109).

Para Oliveira (2019), as mulheres na direção de escola enfrentam, com mais intensidade, desafios, a exemplo de equilibrar as dimensões relacionais, uma vez que também se deparam com questões de machismo e relações de desigualdades que se estabelecem entre homens e mulheres.

Em uma ordem social historicamente androcêntrica, em que se sobrevalorizou os valores masculinos, hierarquizando as relações sociais no mercado de trabalho, segundo o sexo do indivíduo, as condições que se colocam às mulheres são sempre muito mais difíceis. Nesse sentido, segundo Kimmel (2022), as mulheres, quando buscam conquistar igualdade no local de trabalho, precisam enfrentar uma dupla exigência:

Por um lado, as ideologias tradicionais de gênero as impedem de ocupar as funções que pagam bem; elas são empurradas para os setores da economia que pagam menos. Por outro lado, quando conseguem entrar nessas áreas mais bem pagas, elas são impedidas de progredir. Esse fenômeno é conhecido como “teto de vidro”. (Kimmel, 2022, p. 296).

Para o autor, tal situação é vivida pelas mulheres em qualquer setor de trabalho. Trata-se de situações de discriminação contra as mulheres por não terem a igualdade equiparada a dos homens, que faz com que elas tenham de enfrentar as “barreiras gêmeas”¹²

12- O autor menciona que as mulheres enfrentam as barreiras gêmeas do teto de vidro, que “consiste nas barreiras artificiais pautadas nos envios organizacionais ou comportamentais, que impedem indivíduos qualificados de avançar e subir na carreira dentro das posições de gerência de sua empresa” (Kimmel, 2022, p. 296).



do “teto de vidro” e do “chão grudento”¹³, “que se combinam para mantê-las no térreo e impossibilitadas de buscar o topo” (Kimmel, 2022, p. 296).

As metáforas usadas por Kimmel (2022) corroboram o estudo de Corrêa (2010), que descreve o “teto de vidro” como barreiras invisíveis que impedem as mulheres qualificadas de avançar, subir e melhorar as posições de maiores escalas nos setores em que atuam, impedindo que sejam promovidas em igualdade com os homens.

Essas relações de poder, que privilegiaram o masculino em função de liderança de cargos executivos mais valorizados, são construções históricas baseadas em estereótipos de gênero. Desse modo, se são construções sociais, as relações podem ser modificadas, estando sujeitas à desconstrução, em uma dinâmica cultural que precisa ser assumida em conjunto por mulheres e homens envolvidos nos processos sociais. Nessa direção, as práticas na gestão escolar podem produzir novos sentidos, novas lógicas de ação e que precisam ser sinalizadas pela literatura organizacional sobre gestão e gênero (Kimmel, 2022). Isso porque relações de gênero, enquanto relações de poder (Scott, 2019), não se constituem somente relações de dominação estáticas e inalteráveis, mas relações complexas, dinâmicas e imprevisíveis (Foucault, 2004).

Baseada nessas concepções teóricas, vamos analisar as dinâmicas de gênero que perpassam a gestão em escolas da rede estadual de Santa Catarina. Vale ressaltar que os pressupostos teórico-metodológicos que advêm das teorias feministas, como é o caso da categoria analítica de gênero, apresentam uma perspectiva crítica que permite pensar processos de mudanças nas relações em prol da justiça social de gênero.

Dinâmicas de gênero e de poder na gestão escolar da rede estadual de educação básica

Como mencionamos, neste estudo estamos analisando as dinâmicas de gênero que permeiam a função da direção escolar. Assim, primeiramente apresentamos dados sobre os índices da representatividade de mulheres e homens na função da gestão/direção escolar, estabelecendo uma relação com a representação feminina na Secretaria de Educação de Santa Catarina e no Ministério da Educação, que são cargos com maior autonomia no exercício do poder de decisão para o campo da educação. Em um segundo momento, com base nas informações obtidas com o retorno do questionário, analisamos os desafios que as mulheres enfrentam, estando na direção de uma escola pública.

Representatividade das mulheres na gestão escolar

Segundo dados da Secretaria de Estado da Educação (SED) e do Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (Sisgesc)¹⁴, relativos ao ano de 2022, a rede estadual de ensino de Santa Catarina contava com 1.054 escolas ativas, com 521.115 estudantes e cerca de 30 mil professores. Cada unidade escolar possui no comando um(a) diretor(a). Até

13- O “chão grudento” é uma metáfora para explicar a retenção das mulheres nas funções de baixos salários e sem oportunidades de subirem a posições de destaque, com promoções salariais.

14- Consulta em novembro de 2022.



o momento desta pesquisa, o(a) diretor(a) escolar era escolhido(a) por meio de processo de eleição do plano de gestão escolar, aprovado pela comunidade escolar¹⁵.

Os dados desta pesquisa incluem 1.042 escolas, haja vista que, no início do ano de 2022, no momento da coleta de dados, por motivos desconhecidos, o cargo de direção de escola estava vago em doze escolas. Nesse caso, até sair a nomeação de um(a) diretor(a) pro tempore, a escola fica sob a responsabilidade de um(a) Assistente de Educação ou Assistente Técnico-Pedagógico ou professor(a) que integra o quadro da unidade escolar.

A Tabela 1 evidencia os percentuais de mulheres e homens na função da direção escolar e assessor(a) de direção, no ano de 2022, no Estado de Santa Catarina.

Tabela 1 – Número de Diretoras(es) e Assessoras(es) de Escola da Rede Estadual de SC

Direção de Escola			Assessoras(es) de Direção		
Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens
1.042	741	301	1.081	803	278
100%	71%	29%	100%	74%	26%

Fonte: Elaboração das autoras, com base na consulta ao Sistema Informatizado de Gestão de Recursos Humanos de Santa Catarina em 2022.

É possível verificar que a função da direção escolar exercida por mulheres representa 71%, enquanto os homens são 21%. Isso também ocorre na função de assessor(a) de direção, em que as mulheres representam 74%. Esses dados se aproximam do Censo Escolar de 2021, a respeito de gestão escolar, que apontava um processo de feminilização na gestão da educação básica, uma vez que as mulheres representavam 80,7% (INEP, 2022), ou seja, é um reflexo de sua presença massiva na educação básica.

Esses dados também se aproximam dos resultados da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis)¹⁶, realizada em 2013, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), coordenada no Brasil pelo INEP. Na época, a pesquisa Talis revelava que as mulheres no Brasil representam 71% do magistério, enquanto nos demais países elas chegavam a 68%. Já para o cargo de direção, enquanto no Brasil elas representam 75%, nos demais países esse percentual era de 49%. Isso evidencia que nos demais países a gestão é mais masculina, cujos dados podem ter relação direta com os significados culturais e contextuais.

A presença majoritária das mulheres na gestão da educação básica nem sempre pode significar que elas estão conquistando espaços de poder, mas uma extensão da profissão docente, uma vez que as mulheres estão bem mais representadas na educação básica¹⁷. Também é preciso considerar o processo de feminização, no sentido qualitativo proposto por Yannoulas (2011), cuja ocupação profissional é perpassada por significados

15 - Fazem parte da comunidade escolar: pais/ou responsáveis de alunos matriculados, professores, equipe técnica administrativa e pedagógica e estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da unidade escolar.

16 - A pesquisa foi realizada em 34 países e teve a participação de 106 mil professores. No Brasil participaram da pesquisa 14.291 professores e 1.057 diretores de 1.070 escolas (INEP, 2013).

17 - Segundo dados do MEC (INEP, 2021a), as mulheres representavam 88,1% nos anos iniciais e 66,4% nos anos finais do fundamental. Já, no ensino médio, elas representavam 57,8% do corpo docente.



simbólicos culturais de papéis de gênero reservados ao universo feminino, lugar em que a carreira profissional é pouco valorizada. Assim, assumir a função de gestora na educação básica, mais que um lugar de poder e de prestígio, acaba sendo parte do processo que envolve a profissão docente.

Por outro lado, quando olhamos para a representatividade das mulheres nos mais altos cargos da gestão da educação, onde de fato é exercido o poder, em termos de decisões políticas acerca do sistema educativo, verificamos que as mulheres estão praticamente ausentes, conforme se visualiza na Tabela 2.

Tabela 2 – Número de Ministras(os) da Educação do Brasil e Número de Secretárias(os) de Educação de SC

	Ministros da Educação (Anos 1930 a 2023)			Secretários da Educação SC (Anos 1937 a 2023)		
	Total	Mulheres	Homens	Total	Mulheres	Homens
Quantidade	72	1	71	50	4	46
Percentual	100%	1,3%	98,7%	100%	8%	92%

Fonte: MEC/Brasil galeria dos Ministros; SED/SC e Casa Civil.

É possível verificar que, no Ministério da Educação (MEC), espaço de maior poder da gestão da educação, as mulheres praticamente estiveram ausentes. Nesse lugar, entre os anos de 1930 a 2023, a história registra que apenas uma mulher foi Ministra da Educação, Esther de Figueiredo Ferraz¹⁸, no período de 24 de agosto de 1982 a 15 de março de 1985, quando João Figueiredo era Presidente da República. Apesar de todos os desafios que pode ter enfrentado por ser a primeira mulher nesse lugar de poder, ainda na década de 1980, essa conquista é também expressão do reconhecimento de carreira significativa na área da educação, pois já havia exercido a função de Secretária da Educação de São Paulo (1971 a agosto de 1973), e de conselheira do Conselho Federal de Educação (1970 a maio de 1982). Além disso, ela tinha sido a primeira mulher docente no curso de Direito da Universidade de São Paulo, na disciplina de Direito Penal, em 1949¹⁹ (Brasil, 2023), o que mostra que ela era uma mulher que estava rompendo barreiras de gênero de lugares historicamente considerados masculinos, cuja luta, certamente, foi perpassada por grandes desafios, considerando que isso foi no século passado.

Essa ausência das mulheres no MEC evidencia que esse lugar é culturalmente generificado e as decisões sobre as políticas educacionais têm gênero. Isso, conseqüentemente, opera no sentido simbólico, já que acaba legitimando uma sociedade pautada nas hierarquias e desigualdades sociais (Meyer, 2003).

Já no que se refere à função de secretário(a) de educação de Santa Catarina, entre 1937 e 2023, foi ocupada por 46 homens e apenas quatro mulheres, o que representa um percentual de 8%. A primeira foi Eliane Neves Rebello, que assumiu por um ano (1998-

18- Esther de Figueiredo Ferraz nasceu em São Paulo, no dia 6 de fevereiro de 1915. cursou Direito, Filosofia, foi professora do secundário de português, francês, latim e matemática; lecionou em várias escolas de primeiro e segundo grau.

19- Em 1961, foi professora de Direito Judiciário Penal da Faculdade de Direito da Universidade Mackenzie.

1999) e a segunda foi Miriam Schlickmann, a única que permaneceu quatro anos no cargo (1999–2003). Vale ressaltar que elas aparecem nesse espaço de poder justamente na década em que as mulheres começam a ter maior protagonismo em espaços historicamente considerados masculinos, o que mostra que isso foi possível também pelos processos de transformação cultural, mobilizados pelas lutas feministas.

A terceira a assumir o cargo de Secretária de Estado foi Elisabete Nunes Anderle, que também permaneceu no poder somente um ano (2006–2007) e a quarta foi Simone Schramm, que esteve à frente da Secretaria de Estado por alguns meses, durante o ano de 2018²⁰.

Em suma, esses dados mostram que somente uma mulher assumiu a gestão no período de quatro anos, o que evidencia a permanência da hierarquização do poder que privilegia o masculino nas estruturas e nas instituições sociais, uma vez que o gênero é uma das formas de organização do poder, pautada na perspectiva política que se refere às instituições sociais e às formas de organização social (Scott, 2019). Os dados apresentados também nos remetem a Kimmel (2022), pois segundo esse autor, as instituições são marcadas por gênero, uma vez que criam padrões normativos de gênero, que reproduzem as desigualdades.

Considerando a massiva presença de mulheres na gestão da Educação Básica na rede estadual de ensino de Santa Catarina (71%) e a reduzida presença nos postos mais altos de gestão da Educação no Estado (8%), ficam evidenciadas como as estruturas têm gênero e reproduzem hierarquias sociais que privilegiam o sujeito masculino como o detentor da racionalidade e, conseqüentemente, o que tem poder de liderança. A gestão da Educação Básica acaba sendo vista como uma função inerente da docência, associada à extensão do trabalho feminino de educar e cuidar, que é desvalorizado em termos financeiros. Enquanto os lugares de poder de decisão são ocupados por homens, as mulheres, em sua maioria, exercem o poder no nível local, nas escolas, lugares onde vão implementar as decisões que vêm das instâncias maiores e majoritariamente masculinas. Esse processo cultural pode ser associado à divisão sexual do trabalho que, segundo Helena Hirata e Danièle Kergoat (2007), é modulada histórica e socialmente, com base nas normas de gênero que atravessam as instituições sociais, criando hierarquias de poder, conforme tem afirmado Scott (2019).

Indubitavelmente, os dados que apresentamos revelam prevalência de uma cultura sexista permeada por relações de poder, que privilegiam o sujeito masculino nas mais importantes instâncias de poder no campo da educação. De acordo com Corrêa (2010), isso decorre da visão masculina de mundo, segundo a qual se acredita que os homens são mais competentes, mais capacitados a exercer o poder e, por conseguinte, mais aptos a comandar. Desse modo, corroboramos as ideias de Kimmel (2022), de que não existe neutralidade de gênero nas estruturas, mesmo quando possa haver esforço para reduzir as desigualdades de gênero.

Os dados apresentados também permitem constatar que o fenômeno “teto de vidro” está presente no contexto educacional, porque embora as mulheres sejam a maioria na gestão escolar, os cargos do mais alto escalão são ocupados por homens. Há dinâmicas ou barreiras artificiais de gênero que impossibilitam às mulheres de avançar e ocupar

20- Como era ano eleitoral, supostamente ela ocupou a vaga de seu antecessor, que saiu para concorrer cargos legislativos nas eleições políticas.



espaços de maior poder decisório, mesmo que estejam qualificadas pela sua experiência e formação profissional.

Tal realidade evidencia a urgência em superar o sexismo que permeia as estruturas sociais e hierarquiza papéis sociais de gênero para homens e mulheres, considerando a formação e a competência profissional de uma pessoa para determinada função. Isso seria uma forma de romper o “teto de vidro” das diversas organizações e, principalmente, no sistema educacional, como bem observa Corrêa (2010).

Desafios no exercício da direção escolar

Estudos feministas têm mostrado que a história vivida pelas mulheres na sociedade culturalmente impôs limites e desafios que precisaram ser superados, principalmente quando passam a ocupar o espaço público, assumindo funções que antes não eram inteligíveis para elas. A sociedade sempre foi regida por normas e valores que generificaram e hierarquizaram os espaços sociais, construindo culturalmente funções adequadas ou não aos homens e às mulheres (Scott, 2019), de modo que esse imaginário cultural continua interferindo no trabalho profissional.

Assim, essas relações de poder e de gênero continuam se materializando nas diferentes instituições sociais, como é o caso do espaço escolar ou doméstico. Nessa direção, quando perguntamos para as diretoras sobre os desafios ou dificuldades que elas enfrentaram estando na direção de uma escola, sendo mulher²¹, impressiona que as incidências maiores aparecem em dois pontos, conforme se observa no quadro a seguir.

Quadro 1 – Desafios e dificuldades que as mulheres encontram por estar na direção escolar

Desafios/dificuldades	Quantidade
Conciliar trabalho doméstico com as funções profissionais	33
Comunicação violenta por parte de algum segmento da comunidade escolar	14
Outros (Racismo, Falta de autonomia na tomada de decisões, preconceito, burocracia etc.)	8
Não aceitação de professores homens	5
Não aceitação de professoras mulheres	5
Assédio Moral	4
Insegurança no atendimento escolar noturno	3
Não aceitação por parte de pais de alunos	2
Assédio Sexual	2

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados da pesquisa de campo (2022).

Conforme o Quadro 1, conciliar trabalho doméstico com as funções profissionais teve 33 incidências, o que configura um percentual de 45,2% das participantes da

21- Para essa questão, as mulheres foram convidadas a assinalar as alternativas que mais representavam a sua situação.



pesquisa. Isso evidencia que no imaginário cultural, os trabalhos domésticos continuam sendo atribuição das mulheres e, muitas vezes, elas assimilam essa realidade cultural. Assim, ao ter que conciliar as tarefas domésticas e o trabalho profissional na gestão de uma escola, elas acabam exercendo dupla ou tripla jornada de trabalho, porque, além da posição de diretoras, muitas são mães e esposas, lugares que demandam outras atividades. Nesse cenário, as dinâmicas de gênero, que constituem as relações sociais, ainda requerem das mulheres a “conciliação” entre a carreira profissional e a família.

Para Hirata e Kergoat (2007), a ideia de conciliação apresenta um conteúdo fortemente sexuado, pois “conciliar” o trabalho e a família aparece como uma responsabilidade creditada às mulheres e não aos homens, já que para estes a carreira é pensada sempre de maneira mais independente. Indubitavelmente, isso se configura em relações desiguais de gênero e essas diretoras, ao conciliarem trabalho doméstico com as funções profissionais, estão evidenciando uma realidade social que não é somente delas, mas que impacta na vida de outras mulheres. Se a inserção no mercado de trabalho foi vista como uma conquista para o universo feminino, até que ponto isso pode representar emancipação social, enquanto não houver uma justa distribuição do trabalho doméstico?

Considerando que um dos desafios, apontado por um grupo representativo de diretoras, é conciliar trabalho doméstico com as funções profissionais, o Quadro a seguir evidencia como elas harmonizam o mundo doméstico com a função de gestora escolar²².

Quadro 2 – A conciliação entre serviços domésticos/cuidados e a função na direção escolar

Profissão X Domésticos e de Cuidados	Incidências
Realizo o trabalho doméstico nos horários de folga e finais de semana	54
Sou também a principal responsável pelos afazeres de casa	22
Contrato alguém para os serviços domésticos	21
Além do trabalho doméstico e profissional exerço cuidados com filhos(as) de até doze anos	21
Colaboro em parte com as atividades/serviços domésticos	15
Disponibilizo meu tempo somente para a Direção de Escola	1

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados da pesquisa de campo (2022).

Conforme se observa, 54 incidências apontam que um número significativo de mulheres diretoras realiza o trabalho doméstico nos horários de folga e finais de semana. A sobrecarga se torna maior quando essas mulheres têm filhos menores de doze anos e precisam dar conta das demandas que vêm da maternidade, como foi apontado por 21 mulheres. O Quadro 2 também evidencia que, embora algumas contratem pessoas terceiras, delegando os trabalhos domésticos, em geral são elas as principais responsáveis por essas atividades, o que significa que quando não realizam tais trabalhos, cabe a elas a sua administração. Foram poucas as incidências das que afirmam que apenas colaboram

22- Para essa questão, as mulheres assinalaram as alternativas que mais representam a sua situação.



com as atividades domésticas, o que se pode pensar que elas certamente contam com a participação de outros membros familiares. Impressiona que apenas uma diretora indicou ter liberação total para a atividade profissional.

Em uma sociedade desigual, quando em geral os professores homens ou mesmo gestores da educação podem se focar na carreira profissional, as mulheres precisam ser “biônicas”, submetendo-se a uma dupla ou tripla jornada de trabalho, isso porque as “dinâmicas socioculturais de gênero as fazem acreditar que elas precisam conciliar tudo, para continuar exercendo a profissão que gostam” (Furlin, 2019, p. 286). Nesse sentido, o relato da Diretora 15 ilustra bem o desafio que é para as mulheres conciliarem a vida profissional com trabalhos domésticos:

Eu não tenho empregada, e eu trabalho muito. Não paro de trabalhar, sempre falo que eu paro de trabalhar quando vou dormir. Então assim, eu estou aqui, minha cabeça tá aqui, mas eu chego em casa, mesmo que depois das cinco horas de trabalho, vem os recados da Coordenadoria Regional de Educação depois do expediente. Faço as minhas coisas e daí quando eu vou deitar eu leio os recados. Então, assim tem que fazer; deixo a comida preparada. Tenho os dois filhos que moram comigo agora, e final de semana trabalho direto, porque durante a semana chego tarde e no inverno já é noite, é uma luta, às vezes eu penso. (Diretora 15).

O relato mostra a sobrecarga de atividades que se impõem às mulheres quando se naturaliza a ideia de que elas precisam conciliar tudo e ainda serem boas profissionais. Cristina Bruschini (2000) já havia apontado que as novas responsabilidades das mulheres não as eximiram das atividades familiares e maternas. Ao contrário, qualquer que seja a sua situação de trabalho, elas ainda seguem como as responsáveis por múltiplas tarefas associadas à casa, aos filhos e à família, realizando o que é denominado “ofício doméstico”. É possível inferir que esse quadro aponta que igualdade de gênero e a equidade das relações sociais no espaço público somente é possível quando há uma transformação das relações de gênero no espaço doméstico. Essas mulheres, mesmo que compartilhem de um imaginário cultural, que atribui funções distintas para homens e mulheres, com base na leitura biológica dos corpos, elas também estão contando histórias de estruturas desiguais, histórias de como é o cotidiano de milhares de mulheres que atuam no campo profissional, cuja realidade precisa ser problematizada em vista da justiça social de gênero.

Vale recordar que as atribuições e significados de gênero são apreendidos na cultura (Furlin, 2021), por isso podem ser desconstruídos a partir de um processo de desnaturalização de modelos e padrões normativos que permeiam as estruturas sociais e culturais e que, historicamente, colocaram as mulheres em uma posição desfavorável, enquanto sujeitos de gênero (Gomes; Renner; Meyer, 2023).

Um segundo desafio que as mulheres enfrentam quando ocupam a função de diretora de uma escola é a “comunicação violenta por parte de algum segmento da comunidade escolar”, que aparece com 14 incidências, conforme se observa no Quadro 1. A comunicação violenta pode ser uma reação às mudanças sociais de gênero, que permitiram às mulheres ocuparem lugares de liderança, cuja questão parece não ser ainda



compartilhada com todos os membros da comunidade escolar, como se verifica no relato da Diretora 9:

[...] até esse ano [2023] aconteceu que o pai de um estudante disse assim: “Você é a diretora”? “Sim, sou eu a diretora”. “Só tem você de diretora? Não tem nenhum homem para eu conversar de homem para homem?” Eu disse: “Não, não tem. Vai ter que conversar comigo mesmo, eu posso ser o homem da escola, se é isso que o senhor quer. (Diretora 9).

O relato da Diretora 9, de certo modo, aponta que, no imaginário sociocultural de alguns pais, a liderança é ainda marcada por gênero, porque na representação social o exercício do poder historicamente tem sido uma atribuição masculina. Contudo, ao se posicionar que teria que ser ouvida, porque o lugar de liderança era ocupado por uma mulher, a Diretora 9 faz resistência aos padrões de gênero reproduzidos nos imaginários sociais, afirmando sua legitimidade, uma vez que esse lugar foi conquistado pelo seu profissionalismo e competência, legitimado por um processo de eleição. O seu posicionamento é de um sujeito reflexivo que questiona o poder androcêntrico e possibilita a constituição da subjetividade de mulher diretora em resistência às normas socioculturais (Furlin, 2012). Podemos interpretar essa atitude como uma resistência ética e política, no sentido foucaultiano.

Trata-se, então, de constituir-se e reconhecer-se enquanto sujeito de suas próprias ações, não através de um sistema de signos marcando poder sobre os outros, mas através de uma relação tanto quanto possível independente do status e de suas forças exteriores, já que ela se realiza na soberania que se exerce sobre si próprio. (Foucault, 2007, p. 92).

Assim ao resistir aos padrões normativos, o seu posicionamento também opera simbolicamente para a desconstrução das representações de gênero que imperam nas estruturas da sociedade.

O relato da Diretora 9 se aproxima de falas que estão no estudo de Oliveira (2019, p. 73), quando uma das entrevistadas assim relatou “[...] alguns pais ‘querem cantar de galo’ pelo fato de a diretora da escola ser uma mulher”. Isso evidencia que as mulheres precisam sempre resistir diante da permanência de dinâmicas de gênero e poder que ainda associam a liderança, nas instituições sociais, como um lugar do sujeito masculino. Nesse sentido, o relato da Diretora 4 parece ser ilustrativo:

Digo com franqueza, que nesses quatro anos à frente da escola já passei por situações bem difíceis, já enfrentei maridos de professoras que vieram me ameaçar dentro da escola e sempre enfrentei e enfrento de cabeça erguida. Para esta pesquisa quero confidenciar que inclusive vivi bem essa situação de machismo e desconsideração do meu papel enquanto diretora, em 2019, no ano em que assumi a direção, com um colega que na época era Coordenador em outra Coordenadoria Regional de Educação a qual pertencíamos.



Esse relato, mesmo que pareça ser uma questão pontual, permite visualizar a permanência de microrrelações de gênero e de poder que constituem as relações sociais, como bem tem afirmado Scott (2019). As mulheres não somente exercem poder pelo lugar que ocupam, como elas mesmas sofrem a ação do poder (Foucault, 2004), nesse caso, dos discursos normativos que perpassam as estruturas das relações sociais, que ainda privilegiam certos atributos e valores da norma masculina.

Elas exercem poder porque sua presença nesses microespaços de liderança é uma forma de resistência aos padrões de gênero, desestabilizando as convenções sociais. Ao ter que “enfrentar de cabeça erguida” os desafios que se impõem na função, a Diretora 4 também produz novos significados de gênero, ou seja, de que as mulheres possuem capacidade de poder e liderança. O relato dessa diretora evidencia, ainda, que ela, como tantas outras mulheres, tem consciência reflexiva de que os desafios que enfrentam resultam de uma estrutura institucional machista que privilegia o sujeito masculino e, conseqüentemente, desqualifica as mulheres. Assim, superar tais desafios, no exercício da gestão escolar, pode produzir novos sentidos, novas lógicas de ação que desestabilizam as estruturas de gênero das instituições sociais (Kimmel, 2022).

Observamos que, no Quadro 1, houve poucas incidências acerca de outros desafios, como a não aceitação da liderança feminina, por parte de professores homens, a existência de situação de assédio moral e/ou sexual. Contudo, isso sinaliza que, na cultura escolar, ainda se convive com situações de sexismo que podem desqualificar a liderança feminina.

As questões aqui pontuadas, de certa forma, têm consonância com as concepções teóricas de Kimmel (2022), segundo o qual as instituições são marcadas por gênero, onde se criam padrões normativos específicos e, quando as mulheres ocupam determinados lugares marcados por gênero, elas ainda precisam resistir e se impor para romper com as fronteiras demarcadas por gênero, como é possível ler no relato da Diretora 36: “[...] ainda somos muito cobradas, tendo que trabalhar com mais afinco para provar a nossa capacidade diante dos desafios e demonstrar ter pulso firme para levar os resultados, fazer nossa ideia valer e assim ser aceita e respeitada e mostrar que consegue exercer o cargo”.

Esse relato da Diretora 36 assume uma perspectiva coletiva, apontando que as estruturas sociais ainda são androcêntricas, impondo maiores exigências para as mulheres nos espaços de liderança, demandando, da parte delas, maior investimento de energias, de resistência para “mostrar que se consegue exercer o cargo”. E esse investimento, mesmo que oneroso às mulheres, acaba sendo uma estratégia política para forçar processos de mudança cultural.

Por outro lado, tal relato evidencia que, embora a educação básica tenha passado por um processo de feminização, no sentido qualitativo, pontuado por Yannoulas (2011), o lugar da liderança ainda segue generificado no masculino. Nesse sentido, estudos realizados desde as perspectivas das teorias feministas e de gênero têm mostrado que as mulheres, quando ocupam os espaços públicos, historicamente considerados masculinos, precisam superar desafios e barreiras para encontrar legitimidade profissional (Furlin, 2021).

O exercício da liderança, mesmo que em nível local, como é o caso da função de direção escolar que, no Estado de Santa Catarina é representado majoritariamente pela presença feminina, segue marcado pela norma masculina, cuja questão aparece no

relato da Diretora 1: “O crédito sempre é maior para os homens”. Essa diretora pode tanto estar falando de sua experiência no chão da escola quanto de algo que é compartilhado culturalmente.

Enfim, os relatos acerca dos desafios que as diretoras experienciam ao exercerem a função da gestão, enquanto mulheres, seja por viverem situações, que se materializam na comunicação violenta, seja porque precisam conciliar a profissão com as atividades domésticas, exercendo dupla ou mesmo tripla jornada de trabalho, apontam para uma realidade de desigualdade nas relações de gênero. As mulheres estão relatando fatos sobre suas vivências na gestão escolar, que sinalizam dinâmicas de gênero nem sempre tão visíveis. Seus relatos apontam que o fato de as mulheres serem maioria expressiva na gestão escolar ainda não significa que exista igualdade e justiça de gênero, sobretudo quando elas desenvolvem certas funções, como a questão da liderança.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi analisar as dinâmicas de gênero e de poder na gestão escolar, da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina. Para isso priorizamos duas categorias empíricas de análise, ou seja, a representatividade das mulheres na gestão e os desafios que elas encontram quando assumem a direção escolar.

A partir dos dados levantados é possível afirmar que nas instâncias de maior poder sobre as decisões do sistema educativo, as mulheres estão praticamente ausentes. Por outro lado, na direção escolar da educação básica em Santa Catarina elas representam 71%, cujos índices se aproximam aos do Censo Escolar de 2021, em que as mulheres eram 80,7% do percentual de professores que faziam a gestão da educação básica.

Esses dados evidenciam que a maior representatividade de mulheres na gestão escolar na educação básica reflete diretamente o fenômeno da feminização da docência e pode ser considerada uma função inerente da profissão docente. Já a sua quase ausência nos altos escalões de poder revela que a estrutura hierárquica, no campo educacional, é perpassada por convenções socioculturais de gênero, de modo que para elas existe um “teto de vidro” que as impedem de assumir lugares de maior poder no campo da gestão educacional. Assim, assumir a direção escolar, que é um lugar de poder local associado à docência, onde se implementam as políticas educacionais, parece não desestabilizar as hierarquias de poder, uma vez que as grandes decisões ocorrem em instâncias superiores que são demarcadas por gênero, ou seja, permanecem sendo masculinas, como é o caso da Secretaria de Estado da Educação e do Ministério da Educação. É nessa perspectiva que algumas das participantes da pesquisa consideraram que a direção escolar não é um “espaço de poder”, mas de trabalho, cuidado e dedicação, o que confirma que a liderança em nível local é uma das atividades do trabalho docente.

Quando analisamos os desafios que as diretoras das unidades escolares enfrentam no exercício da função, com base nos dados obtidos pelo questionário, que teve a participação de 73 diretoras, foi possível identificar que, no imaginário social de pessoas que integram a comunidade escolar, existe a permanência de estereótipos de que a direção é ainda uma função associada ao masculino, uma vez que nem sempre as decisões das mulheres são acatadas pelos pares masculinos, isso porque ainda se presencia a falta de



reconhecimento da liderança feminina. Outras vezes, essas dinâmicas se expressam por meio da materialização de uma comunicação violenta, que algumas diretoras experienciaram no exercício de sua função. Contudo, diante de tais imaginários e práticas violentas, é possível identificar, nos relatos das diretoras, que possuem consciência da permanência do machismo que atravessa os imaginários culturais e as estruturas sociais, de modo que elas precisam produzir estratégias reflexivas de resistência, como impor o seu direito de fala e de ação e colocar “em prova a sua capacidade”, para legitimar sua liderança e seu profissionalismo, como um posicionamento ético-político de um sujeito que tem direito de exercer liderança. Por mais que sua presença na direção escolar seja uma consequência direta do processo de feminização da docência, ela também opera simbolicamente para desestabilizar convenções sociais de gênero que associam a liderança como uma função masculina.

O estudo também expõe outro desafio às mulheres que estão na gestão de uma escola, cujo problema tem sido apontado por outros estudos feministas que fazem a interface entre gênero, trabalho e cuidados, que é o fato de elas continuarem sendo as principais responsáveis pelos trabalhos domésticos e de cuidados. Isso mostra que as dinâmicas culturais de gênero que constituem as relações sociais continuam requerendo das mulheres conciliar a profissão e o trabalho da esfera reprodutiva, de modo que elas acabam assumindo dupla ou mesmo tripla jornada de trabalho. O “conciliar” o trabalho e a família continua sendo uma responsabilidade creditada às mulheres e não aos homens, já que para eles a carreira é pensada sempre de maneira mais independente. Isso aponta para uma realidade de desigualdade nas relações de gênero no campo profissional, que impacta não somente as diretoras de escolas públicas, mas outras tantas mulheres profissionais. Assim, enquanto não houver mudanças culturais em torno de uma justa distribuição do trabalho doméstico, não se pode afirmar que a atuação das mulheres no mercado de trabalho representa um processo de emancipação social.

Enfim, consideramos que evidenciar as dinâmicas de gênero e de poder, que atravessam o exercício da direção escolar, é importante para construirmos relações sociais mais humanizadoras e justas. Desse modo, fazer pesquisas a partir da perspectiva dos estudos de gênero é fundamental para desnaturalizar processos sociais e culturais e avançarmos na construção de relações equitativas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Esther de Figueiredo Ferraz**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/ministra-esther-de-figueiredo-ferraz>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho feminino no Brasil: novas conquistas ou persistência da discriminação? (Brasil 1985-1995). In: ROCHA, Maria Isabel Baltar da (org.) **Trabalho e gênero: mudanças, permanências e desafios**. Campinas: Editora 34: ABEP/NEPO-UNICAMP/CEDEPLAR-UFMG, 2000. p. 13-18.

CETIC.BR. **TIC educação – 2020: gestores escolares**. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/educacao/2020/gestoresescolares/>. Acesso em: 28 mar. 2022.



CORRÊA, Vanisse Simone Alves. **Gestão escolar e gênero**: o fenômeno do teto de vidro na educação brasileira. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/23379>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, DF, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol18n22002.25486>

DAL MASO, Sirnei Puntel. **Dinâmicas de gênero e de poder na direção escolar da rede estadual de Santa Catarina**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2023.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: o cuidado de si. 9. ed. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FURLIN, Neiva. É possível uma sociologia do sujeito? Uma abordagem sobre as teorias de Foucault e Touraine. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, p. 274-311, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222012000100011>

FURLIN, Neiva. Experiências femininas na carreira da docência superior: entre o cotidiano da “casa” e da profissão. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 32, n. 1. p. 277-314, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/CEF-v32n1-2019-13>

FURLIN, Neiva. **Relações de gênero, subjetividades**: a docência feminina no ensino superior em teologia. Curitiba: Appris, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Gisele; RENNER, Jacinta Sidegum; MEYER, Dagmar Elizabeth Esterman. A diversidade de gênero na perspectiva organizacional: um programa de liderança feminina. **Revista Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 7153-7173, 2023.

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar**: pesquisa revela dados sobre profissionais da educação. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-profissionais-da-educacao>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Conheça o perfil dos professores brasileiros**. Brasília, DF: INEP, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/conheca-o-perfil-dos-professores-brasileiros>. Acesso em: 1 mar. 2022.



INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mulheres predominam em estudos, pesquisas e exames educacionais**. Brasília, DF: INEP, 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/mulheres-predominam-em-estudos-pesquisas-e-exames-educacionais>. Acesso em: 10 mar. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisa internacional revela perfil de professor e diretor**. Brasília, DF: INEP, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/pesquisa-internacional-revela-perfil-de-professor-e-diretor>. Acesso em: 16 mar. 2023.

KIMMEL, Michael. **A sociedade de gênero**. Tradução de Fábio Roberto Lucas. Petrópolis: Vozes, 2022.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MEYER, Dagmar Esterman. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvane Vilodre (org.). **Corpo gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Sueli Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. p. 9-28.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, Ivana Gonçalves de. **Gestão escolar e gênero: análise do trabalho de diretoras(es) no contexto das reformas educativas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI: 10.11606/D.48.2019.tde-03072019-144922

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *In*: HOLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo. 2019. p. 49-82.

THIESEN, Juarez da Silva. Currículo e gestão escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 192-202, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. *In*: YANNOULAS, Silvia Cristina (org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180.

YANNOULAS, Silvia. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 11, n. 22, p. 271-292, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368>. Acesso em: 23 ago. 2022.



Enviado em: 13.05.2024
Aprovado em: 11.06.2024

Editora responsável: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

Sirnei Puntel Dal Maso é mestra em educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). Integra o grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Cidadania (GEPeC) da Unoesc. É professora da educação básica na Rede Estadual de Santa Catarina, Maravilha, SC, Brasil.

Neiva Furlin é doutora em sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); pós-doutora em ciências sociais pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). É pesquisadora e professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Joaçaba, SC, Brasil.