

## **O FENÔMENO DO “TELHADO DE VIDRO”: ELEMENTOS DETERMINANTES DO ACESSO FEMININO AOS CARGOS SUPERIORES NA EDUCAÇÃO**

**Vanisse Simone Alves Corrêa – UFPR**

vanisse.simone@gmail.com

**Resumo:** A questão central da pesquisa é: Por que em áreas profissionais dominadas pelas mulheres, geralmente quem assume posições de comando são os homens? Ao domínio masculino em campos marcadamente femininos, HULTIN (2003), estudou pelo fenômeno do *glass ceiling* (telhado de vidro). Base teórica: Relações de poder e de gênero. Estudo sobre a gestão escolar/gestão democrática. Dados utilizados: acesso ao cargo de direção no magistério municipal de Curitiba/PR (2008), microdados do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2003.

**Palavras-chave:** GESTÃO ESCOLAR – TRABALHO E GÊNERO – RELAÇÕES DE PODER

### INTRODUÇÃO

Durante muito tempo na história da humanidade, em um universo completamente dominado pelo gênero masculino, as mulheres foram esquecidas, subjugadas e negligenciadas.

Ao longo de todo o processo histórico, por meio de incontáveis lutas e sacrifícios, as mulheres foram, aos poucos, obtendo direitos e possibilidades de se inserir socialmente.

Contemporaneamente, a participação da mulher em todas as culturas e em todos os níveis sociais, inclusive no mercado de trabalho, tem aumentado significativamente. Em busca de seu espaço, a mulher tem procurado se qualificar cada vez mais, assumindo funções em todos os campos.

Ao se preparar para o mercado de trabalho e concorrendo com os homens, ela vem galgando postos laborais inéditos, até mesmo nos campos tradicionalmente considerados “masculinos”.

Essa realidade, porém, ainda está longe de ser a ideal. Apesar desse avanço, um grande contingente de mulheres ainda trabalha em setores de atividades muito bem delimitados historicamente e socialmente, os quais agrupam as profissões ditas “femininas”.

Para Bandeira & Bittencourt (2004, P. 178), apesar da crescente entrada da mulher no mercado de trabalho brasileiro, as atividades femininas concentram-se “(...) em trabalhos mal remunerados e precários e na economia informal, com as mulheres brancas recebendo 40% menos do que os homens para o mesmo trabalho, e as mulheres negras chegando a receber 60% menos, dados estes que tornam a discriminação sexual absolutamente visível”.

Nem mesmo o fato de as mulheres terem níveis de escolarização superiores aos dos homens consegue afastar a segregação. Como se vê: “(...) as mulheres, na última década, em todos os níveis de ensino, apresentam maior taxa de escolaridade do que os homens e que houve redução significativa do analfabetismo entre as mulheres mais jovens” (Bandeira & Bittencourt, 2004, p. 178)

Segundo Abramo (2003), na A. L., entre as décadas de 60 a 90, “o número de mulheres trabalhadoras mais que triplicou (foi de 18 para 57 milhões), já o n.º de homens aumentou de 80 para 147 milhões. Apesar desse aumento das mulheres, não se viu na mesma proporção uma diminuição das desigualdades profissionais, inclusive no que diz respeito às questões salariais.

Bruschini e Lombardi (2008), traçam um perfil das mulheres brasileiras inseridas no mercado de trabalho, no período de 1992 a 2002. Uma das conclusões importantes é que os traços de segregação persistem e refletem principalmente nas desigualdades salariais “(...) *em todas as situações examinadas, mesmo quando as condições são semelhantes entre os sexos, como a jornada de trabalho, (...) escolaridade e outras*”.

As condições desfavoráveis às mulheres podem ser vistas em todas as áreas, inclusive na Educação. O que move e mantém estas desigualdades, apesar de todo o avanço feminino? Por que as mulheres ganham menos, realizando exatamente as mesmas funções que os homens? (SOUZA, 2007). E mais do que isso, por que às mulheres não são ofertadas as mesmas possibilidades de ascensão profissional às quais os homens têm acesso?

Este estudo é uma tentativa de se responder a uma questão intrigante: Por que na educação, em particular, na condução e liderança de processos políticos e de gestão, os homens ocupam/dominam com mais presença que as mulheres, considerando-se que se trata de um campo cuja predominância é feminina?

Em muitas escolas, que se observa, é que, embora apresentem um corpo docente predominantemente feminino, quem ascende ao cargo de direção é um homem.

Esta preponderância do sexo masculino no campo da gestão escolar foi apontada por SOUZA (2006), em sua tese de doutorado, ao analisar o perfil da gestão escolar no Brasil:

Ou seja, o domínio masculino na direção das escolas (...) não se deve à presença de poucos homens com maior qualificação, mas possivelmente decorre do domínio do sexo. Isso porque o sexo é político, pois as tradicionais formas de se compreender o papel dos indivíduos no trabalho, na família e na sociedade são aparentemente neutras em termos de gênero,

mas sabidamente são marcadas por um entendimento masculino desses mesmos papéis e que assim permanecem pelo poder que o domínio masculino tem nas relações mais cotidianas (SOUZA, 2006).

A este fenômeno, do domínio masculino em campos marcadamente femininos, como Educação e Enfermagem, Hultin (2003) pesquisou pela ótica do *glass ceiling* (teto de vidro), ou seja, as mulheres vão avançando profissionalmente, até que em determinado momento, não conseguem ir além. É como se em algum momento, elas encontrassem um *telhado de vidro*, invisível; porém, inexpugnável.

A base teórica necessária envolve relações de poder e questões de gênero, entre outras. Por se tratar de um estudo sobre gestão escolar, o tema gestão democrática se apresenta como importante elemento relacional.

Na investigação sobre a produção acadêmica constatou-se que diversos pesquisadores trabalhavam com a temática de gênero e relações de trabalho, porém pouquíssimos pela perspectiva de estudos do *Telhado de Vidro* (apenas cinco). Não foi encontrado nenhum estudo em pesquisas específicas sobre mulheres trabalhadoras da Educação. O objeto do presente trabalho não é o *telhado de vidro* e sim relações de poder e gênero. Entretanto, optou-se em estudar tais relações por esta ótica, já que a Educação é reconhecidamente, um campo de trabalho feminino.

A base empírica escolhida é a RME de Curitiba, mais especificamente, os diretores municipais, pelo reduzido número de profissionais homens nesta rede de ensino, menos de 3%, num contingente de mais de 10.000 profissionais. Outra base acessada foi a do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB 2003.

Para iniciar o trabalho de pesquisa, tomou-se como base a eleição para diretores da RME de Curitiba, ocorrida em 22/11/2008.

O presente estudo almeja trazer este debate para o meio acadêmico, a fim de possibilitar a discussão de quais mecanismos movimentam as estruturas da gestão escolar, compreendidas aí as questões de gênero e as relações de poder. Souza (2007), ao mapear os estudos acadêmicos sobre gestão escolar no período de 1987 a 2004, enfatiza que nos estudos sobre a gestão escolar raramente os autores se debruçam sobre a problemática do gênero. O autor ainda argumenta que os estudos sobre a gestão escolar ou não reconhecem ou não se preocupam em saber quem são os sujeitos que atuam nas direções das escolas. Para este

trabalho, esse reconhecimento é de fundamental importância para o entendimento de algumas questões.

#### *O telhado de vidro / O telhado de vidro na Educação*

Segundo Steil (1997), o conceito do telhado de vidro (*glass ceiling*) surgiu nos EUA, na década de 80, para descrever a barreira profissional que, de tão sutil, é transparente, mas suficientemente forte para impedir o avanço profissional das mulheres. Sua existência não pode ser questionada. É formada por preconceitos e atitudes contra as mulheres dentro das organizações profissionais, que as impedem de seguir adiante e alcançar níveis profissionais altos. Isso se dá exclusivamente em função do gênero.

Goodman *et al* (2003), esclarece que nas escolas em que os homens chegam aos cargos de direção e vice-direção, há discriminação pois a exclusão das mulheres dos cargos de liderança é forte evidência do telhado de vidro.

#### *Gestão escolar / gestão democrática*

Para Menezes e Santos (2002), a gestão escolar se refere à atuação que organiza, mobiliza e articula as condições materiais e humanas, fundamentais para promover os avanços dos processos educacionais das instituições de ensino, de maneira a efetivar a aprendizagem dos alunos.

O termo gestão escolar traz em seu bojo algumas idéias inovadoras como autonomia escolar, maior participação dos pais, da comunidade local e da sociedade, entendendo-se a escola como um local de participação popular, que age e reage a partir das necessidades e solicitações do seu entorno.

O princípio da gestão democrática do ensino público foi incorporado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI e também está presente na LDB, em seu artigo 3.º, inciso VIII. Segundo Brandão (2007), em termos educacionais, foi um grande avanço.

A gestão democrática, para se consolidar, necessita de alguns de alguns elementos importantes, entre eles, o Conselho Escolar, o Projeto Político-Pedagógico participativo e coletiva, verbas fiscalizadas e definidas pela comunidade escolar, prestação de contas clara e aberta, avaliação institucional da escola e preferencialmente, eleição direta para diretores. Também é desejável a descentralização, a participação e a transparência.

Para Souza (2006) porém, o principal é o diálogo e a alteridade:

A gestão democrática é compreendida então como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (Souza, 2006, p.128).

Essas questões mostram o ideal da gestão escolar/democrática, elas dizem como a gestão deveria ser para que tudo funcionasse na escola.

Do ideal desejado ao que é encontrado, porém, há uma grande distância. A realidade mostra-se bastante diferente. Nesse sentido, SOUZA (2006) esclarece:

(...) a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem.

Entendida dessa maneira, a gestão escolar, enquanto processo político, é utilizada, em primeiro lugar, para satisfazer os desejos e aspirações do gestor, ainda que essa aspiração “primária” esteja embutida de boas intenções e genuína vontade de melhorar a instituição e os mecanismos da gestão.

Continua o autor: “Esta é uma tentativa de compreender a gestão escolar não como ela pode ou deve ser, mas como ela demonstra ser, considerando sobre o que ela recai e com quais objetivos opera” SOUZA (2006).

#### *A formação do conceito de gênero*

O conceito de gênero é resultado de um longo processo histórico. Louro, (2007), sintetiza de maneira didática e esclarecedora esta caminhada. A elaboração do conceito de gênero está ligada à história do movimento feminista contemporâneo, que como movimento social organizado, pode ser reconhecido no Ocidente, a partir do século XIX.

O ano de 1963 é tido como um ano chave da rebeldia e contestação. Em vários países, como França, Inglaterra, Estados Unidos e Alemanha, diversos grupos sociais demonstram seu desagrado perante o panorama social e às discriminações, a todo tipo de segregação e ao silenciamento. Muitos movimentos se iniciam e se transformam neste período. Surgem obras literárias clássicas do feminismo. Nesse importante momento histórico, nessa ebulição social e política é que o movimento feminista contemporâneo se consolida. Além de marchas e protestos públicos, publicações em jornais e revistas, muitas feministas, em suas funções acadêmicas (docentes, pesquisadoras), utilizam-se de seus papéis nas instituições para trazer questões referentes à mulher. É nesse contexto que surgem os estudos da mulher.

O grande objetivo das primeiras estudiosas do feminino foi trazer para o campo da visibilidade a figura da mulher, durante séculos negada como sujeito, em todas as áreas do conhecimento. Para cumprir seu papel de denúncia, os primeiros estudos feministas eram basicamente, descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em espaços e momentos históricos diferenciados. Desde cedo, esses estudos apresentaram uma característica permanente das pesquisas feministas: sua face política, com as pesquisadoras assumindo claramente seu interesse nos trabalhos sua intencionalidade de que tais pesquisas suscitasse mudanças.

Aos poucos, esses estudos deixaram de ser só descritivos, para tornarem-se tentativas de se explicar da situação da mulher, para tentar reconhecer o motivo da opressão feminina. Dessas análises, o elemento que mais se sobressaía era o biológico. Tanto pelo senso comum, como por uma apreciação mais “acadêmica”, a diferença sexual, física, se prestava à justificação das desigualdades entre os sexos.

Para as feministas, era urgente provar que não era a questão biológica que originava as diferenças, mas a maneira como essas diferenças eram entendidas, reproduzidas ou valorizadas em dado grupo social e/ou momento histórico. Isso propiciou o início de uma discussão teórica importante, onde o conceito da palavra gênero, carregado de significado semântico, seria fator fundamental.

O conceito de gênero, diferente do conceito de sexo, possui uma arraigada carga social e histórica. Tornou-se então, um poderoso instrumento de debates: “O conceito serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política” (LOURO, 2007, p. 21).

A autora ainda argumenta que o objetivo das feministas, ao focarem o social, não foi o de negar a questão biológica, mas o contrário: enfatizar deliberadamente o fardo social e histórico que pesa sobre a constituição biológica do indivíduo. No campo social, o conceito de gênero só faz sentido se, relacionados a ele, importasse também as relações entre os sexos.

O conceito de gênero evoluiu, enfatizando seu cunho social e obrigando os que dele fazem uso a olhar para uma dimensão maior, a da construção social, onde demonstra seu significado mais profundo e contextualizado, fruto de tempos e realidades diferente. Não se trata somente da construção de papéis sociais:

Discutir a aprendizagem de papéis masculinos e femininos parece remeter a análise para os indivíduos e para as relações interpessoais. As desigualdades entre os sujeitos tenderiam a ser consideradas no âmbito das interações face a face. Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir as masculinidades e as feminilidades, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros (LOURO, 2007, p. 24).

A partir daí, buscou-se entender o gênero como elemento constituidor da identidade do sujeito, o que levou à necessidade de se entender também o conceito de identidade.

Segundo as teorias mais críticas dos estudos feministas e dos estudos culturais, o sujeito é entendido como detentor de várias identidades, que podem ser múltiplas, móveis e até mesmo, contraditórias entre si, já que o indivíduo pode pertencer a diversos grupos e de cada grupo, abstrair uma identidade. Isso vai além da simples representação de papéis sociais:

Ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a idéia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o (LOURO, 2007, p.25).

Para Hall, (2006) o sujeito, antes detentor de uma identidade “unificada e estável”, percebe-a aos poucos, fragmentada e plural, resultado de mudanças estruturais e institucionais também. Assim, o processo de identificação, por meio das identidades culturais, tornou-se mais complexo. O sujeito dito pós-moderno, como detentor de uma identidade não-fixa, mutável e móvel. Esta identidade é “formada e transformada” continuamente, relacionando-se

às formas pelas quais o indivíduo é representado ou interpelado nos sistemas culturais que o rodeiam. Portanto, a identidade é formada historicamente e não biologicamente.

Ao se entender, portanto, que o gênero constitui a identidade do indivíduo, depreende-se que também as instituições e práticas sociais, constituem gênero ao mesmo tempo em que são constituídas por ele. Nas palavras de Louro (2007):

Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se ou “engendram-se”, a partir das relações de gênero (mas não apenas a partir dessas relações e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.).

### *Gênero e poder*

O estudo do poder é importante ferramenta das Ciências Sociais, servindo de base teórica para trabalhos que possibilitam o entendimento das relações humanas.

Louro (2007), esclarece que as relações de poder também sempre foram preocupações centrais dos estudos feministas. Originalmente, os estudos demonstraram como as mulheres eram submetidas ao poder masculino, trazendo a público “as formas de silenciamento, submetimento e opressão das mulheres”.

Não obstante a importância de tais estudos, eles também serviram para cimentar a idéia de opressor e oprimido, dominante e dominado, constituindo e determinando papéis solidificados, em que o homem era sempre o dominante, o pólo forte, e a mulher, por sua vez, era sempre a dominada, o pólo fraco da relação. Isso possibilitou o entendimento e a aceitação de uma lógica inflexível e estruturada de que o poder irradiava sempre do lado masculino, atingindo a mulher, que não esboçava nenhuma reação, enquanto vítima inerte.

Essa concepção consolidou e norteou os estudos das relações de poder entre homem e mulher, durante muito tempo. Louro (2007), porém, aponta para o fato de que contemporaneamente, muitas pesquisas vêm tentando problematizar este entendimento. Alguns estudos enfatizam a resistência feminina; outros demonstram a perda da superioridade social do homem. Já os estudos das temáticas homossexuais, demonstram claramente que estudar a questão do gênero por essa ótica *dominador (homem) / dominada (mulher)* é extremamente limitada e não alcança toda a complexidade destas temáticas.



Devido a estas limitações, muitos estudiosos do gênero têm se aproximado da teoria foucaultiana sobre o poder, o que amplia sobremaneira o entendimento destas questões. Tal aproximação, porém, não se faz de maneira tranqüila, nem óbvia, dada a complexidade deste pensador e de seus estudos. Como se vê:

(...) as tentativas de conectar a perspectiva foucaultiana com outra qualquer é sempre problemática. (...) Em suma, se operar com a perspectiva foucaultiana já apresenta, por si só, algumas dificuldades, as tentativas de aproximação entre ela e outros campos do saber revelam obstáculos consideráveis (Veiga-Neto, 2000, p. 38-39)

Ao analisar o poder, Foucault desmonta sua concepção tradicional, aquela que entende que há um núcleo, um pólo gerador, um centro do qual ele emana. Não admitindo que o poder é unilateral, ele aponta para o poder que é exercido e praticado em diversas direções, que perpassa toda as relações sociais, envolvendo-as como uma rede. Para Foucault, não importa discutir a origem do poder, e, por conseguinte, desenvolver uma teoria a partir disso. O que interessa é refletir sobre ele e seus efeitos: “*Mas se o poder na realidade é um feixe aberto, mais ou menos coordenado (e sem dúvida mal coordenado) de relações, então o único problema é munir-se de princípios de análise que permitam uma analítica das relações do poder*” (FOUCAULT, 2004, p. 248).

Abordando o poder desta maneira inovadora, Foucault faz suas análises sem prender-se às visões tradicionalmente negativas do poder, vendo-o, muitas vezes, funcionar como algo positivo, que cria e produz:

(...) o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como a força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso (FOUCAULT, 2004, p.8).

A grande contribuição de Foucault para os estudos feministas é esta visão relacional do poder, admitindo-se que o poder pode ser visto como

“uma *relação* e não como um elemento que se possui ou se detém. Nessa perspectiva, nosso olhar se dirige para as práticas ou para as relações de poder, que se estabelecem entre diferentes sujeitos sociais, e que podem ter, então, múltiplas direções. Não haveria assim um “lugar” privilegiado e fixo do poder, mas múltiplos lugares (Louro, 1995, p. 119).

Ver o poder por esta perspectiva não significa negar o poder do Estado sobre os sujeitos, mas sim entender que “há outras formas e fontes de poder que são socialmente

exercidas e que se cruzam, algumas vezes se articulando ao poder do Estado, noutras a ele se contrapondo ou contrapondo-se entre si” (Louro, 1995, p. 120).

Essa noção de poder, para os estudos de gênero é de fundamental importância, na medida em que, ao se admitir as múltiplas relações de poder entre todos os sujeitos sociais, admite-se também, que há disputas de poder entre homens e mulheres, livres para agir e reagir (Louro, 1995, p.121).

### *Gênero, docência e educação: A educação como profissão feminina*

Segundo Tabak (2003), a proporção de meninas que se encaminham para os cursos considerados “tradicionalmente femininos”, nas áreas de Ciências Sociais e Humanas continua a ser majoritário. A educação ainda sofre grande influência dos estereótipos sexuais e dos processos de condicionamento cultural, a despeito dos inúmeros esforços do movimento feminista.

Na tarefa de educar, sempre esteve, no imaginário popular, a tarefa de cuidar. Nesse sentido, quem melhor que a mulher, dotada de características maternas, para ser a que educa, que ensina, mas que também cuida e orienta?

(...) ser mulher é o requisito mais importante para ser uma competente cuidadora de crianças pequenas ou, ainda, o pressuposto de que ser portadora de um útero implica necessariamente a existência de um algo mais, chamado de instinto materno (Meyer, 2003, p. 19).

Segundo Almeida (1998), essa idéia de que a mulher deva ser responsável pela educação das crianças é fruto de uma herança cultural portuguesa. A mulher deveria ser responsável apenas pelo lar, jamais saindo para trabalhar fora de casa. Não saindo para o mundo, a mulher ficou privada da educação, não tendo a chance de se instruir fora de casa.

Para essa mulher, cujo acesso ao conhecimento era mínimo, o magistério revelou-se uma grande oportunidade de crescimento, pois era aceitável que uma mulher trabalhasse fora, desde que fosse para cuidar de alguém. Assim, exercer o magistério era, ao mesmo tempo, submeter-se às normas de conduta imposta às mulheres, mas também uma oportunidade de superar a condição de simples dona de casa e ser bem aceita pela sociedade da época:

Ainda nos anos iniciais do século XX, essa tradição estava fortemente arraigada, não obstante o progresso das ciências, e o fato de algumas poucas mulheres já estarem atuando em algumas profissões “não femininas”.

Não havia nenhuma perspectiva da mulher tornar-se uma concorrente do homem no mercado de trabalho, pois “dentre as atribuições femininas não estava prevista a concorrência com os homens em termos profissionais e intelectuais, o que possibilitaria a ultrapassagem dos limites da segurança social” (Almeida, 1998, p. 32- 33).

A Igreja católica era um poderoso elemento de controle das mulheres. Pelo batismo, casamento e confissão, os corpos e almas das mulheres eram extensamente vigiadas. A rígida sociedade moralizadora, representada pelos pais, irmãos e maridos subjugava a vontade feminina.

Mais tarde, as pioneiras feministas perceberam que para as mulheres, a única possibilidade de ruptura com a dominação masculina, seria o acesso à mesma educação reservada aos homens e conseqüentemente, à conquista de uma profissão.

Mesmo com a obtenção da possibilidade de estudar e se profissionalizar, dentro de alguns limites, as mulheres não deixaram de ser controladas, já que os homens é que detinham o poder e o controle sobre os mecanismos educacionais. Assim, eles fixaram as normas sobre a instrução feminina. Elaborando leis, organizando currículos e estabelecendo as regras, conseguiram segregar a mulher professora a disciplinas consideradas femininas, entre elas, Trabalhos Manuais, Economia Doméstica e Culinária.

Almeida (1998, p. 39) esclarece que o acesso a esta educação não estava aberta a todas as mulheres, somente àquelas de classes privilegiadas. Às mulheres pobres e brancas, sobrava o trabalho duro pela sobrevivência diária e às mulheres negras, herdeiras da mácula da escravidão, se reservavam apenas as atividades do mais baixo nível.

Já nos primeiros anos do século XX, as mulheres começaram a freqüentar escolas, mas ainda não eram aceitas nas universidades. A possibilidade de trabalho no magistério garantia um salário, ainda que baixo.

Apesar de todo o avanço das feministas, as duas guerras mundiais é que alavancaram as grandes mudanças:

O recrutamento de mão-de-obra feminina nos locais do conflito para preencher as necessidades da indústria e do comércio retirou as mulheres dos lares por estarem os homens ausentes nos campos de batalha, o que, inevitavelmente, acarretou mudanças nos costumes e nas mentalidades, redistribuindo-se parcialmente o poder (Almeida, 1998, p. 38).

Ainda segundo a autora, também a conquista do voto, fator primordial para a mulher ser inserida nas relações de poder, veio na esteira da guerra em alguns países. No

Brasil, apesar da proposta do voto feminino tramitar no Congresso desde 1890, o direito ao voto só foi obtido pelas mulheres brasileiras em 1932.

Mesmo depois da conquista do voto, a participação política das mulheres ficou restrita a um pequeno grupo de mulheres educadas, pertencentes às classes sociais superiores.

O exercício do magistério pelas mulheres sempre foi balizado pelo poder masculino. Para trabalhar na função de professora, as mulheres tiveram que se sujeitar às normas e regras impostas pelos homens, desenvolvendo características como paciência, educação, docilidade e dedicação para que fossem aceitas para o exercício do magistério. Esses atributos definiam e modelavam o papel da mulher na função de professora, que nada mais era que uma extensão do trabalho doméstico e das funções de boa esposa e mãe.

A atividade docente no Brasil foi iniciada por homens, os jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1759. Mais tarde, com o surgimento das classes de meninas, as mulheres tiveram a oportunidade de trabalhar como professoras, pois era inaceitável um homem lecionar para as mulheres e vice-versa.

Com o passar do tempo, as escolas normais, criadas para homens e mulheres, curiosamente, começaram a receber e a formar mais mulheres do que homens. A solução que se apresentava era permitir às mulheres que ministrassem aulas para os meninos. Mas, para isso, era necessário cercar-se de todos os cuidados possíveis, a fim de se salvaguardar a sexualidade, tanto das professoras, como dos meninos. Muitos foram os mecanismos de controle utilizados, “ através de proibições, de arranjos arquitetônicos, da distribuição dos sujeitos, dos símbolos, das normas – (...)” (Louro, 1997, p. 453).

Dentro desse quadro, de absoluto controle, é que se construiu para a mulher, a possibilidade de um trabalho transitório, quase temporário, que poderia ser abandonado, sempre que a função de esposa e mãe se impusesse. Esse entendimento de que o magistério não era um trabalho, sendo exercido em meio período, contribuiu para que, historicamente, os salários se mantivessem baixos.

O processo da entrada de mulheres na Educação só foi aumentando com o passar do tempo. Ao longo da história, as mulheres foram “dominando” esta área e hoje, no campo empírico deste estudo, os dados reforçam esta afirmação, pois aproximadamente 97% dos profissionais da Educação da RME de Curitiba são do sexo feminino.

Esse breve panorama sobre a profissão docente feminina mostra quão difícil e áspero foi o caminho das mulheres professoras, em sua luta pela conquista da profissionalização, respeito e dignidade, inerentes a todo ser humano.

Ao longo da história, essas mulheres, participando das mais variadas e intrincadas relações sociais, que também são relações de gênero e de poder, sofreram os mais variados preconceitos e agressões, sem deixar de cumprirem seu papel. Graças a estas pioneiras, o campo da Educação foi se abrindo e hoje, é possível para as mulheres almejarem alcançar os mais altos graus acadêmicos, podendo tornar-se pesquisadoras, docentes e cientistas.

É preciso lembrar que a mulher, embora subjugada por séculos de dominação, sempre respondia em alguma medida, esboçando algum tipo de reação, ainda que mínima e com isso, propiciava a si mesma e às outras mulheres, condições para avançarem um pouco mais.

#### *À guisa de conclusão – Resultados preliminares*

##### *As eleições de diretores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba – A influência do gênero na gestão escolar municipal*

No dia 22/11/2008, as 171 escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba realizaram eleições para diretores. Foram apresentadas 272 chapas, sendo 3 indeferidas, concorrendo efetivamente 269. Os dados coletados demonstraram que há 10.109 profissionais da Educação na RME de Curitiba (números de outubro/2009). Deste total, apenas 273 são homens (2,7%). Apesar deste número ínfimo, se comparado às mulheres (97,3%), os homens ainda conseguiram chegar aos maiores postos dentro das escolas: o de diretor e vice-diretor. Com os resultados das últimas eleições, os homens obtiveram o controle de 8 das 171 escolas municipais, no cargo de diretor e como vice-diretores, estão em mais 3 escolas. Assim, das 171 escolas, 11 delas têm homens nos cargos hierárquicos mais altos da gestão escolar, ou seja, 6,43% das escolas. Comparado à quantidade de homens (2,7%), há uma forte desproporção na composição dos quadros dirigentes escolares tomando-se o gênero como indicador de análise. Proporcionalmente o acesso aos cargos superiores é quase 2 vezes e meia maior do que o número de indivíduos. Isto coincide com os dados nacionais, pelo menos no que se refere às séries iniciais do ensino fundamental (SOUZA, 2007), base predominante das escolas da RME de Curitiba.

Fica ressaltada a probabilidade de os homens conseguirem chegar mais facilmente aos cargos superiores na gestão escolar. Mesmo em número reduzidíssimo, quando se propõem a galgar os cargos de direção e vice-direção, sua vantagem em relação às mulheres é claramente maior.

Quais razões produzem este quadro? Por que os homens têm mais vantagens e facilidades para assumirem os cargos de liderança e comando? Não esquecendo que os cargos de diretor e vice são escolhidos mediante o voto na RME-Curitiba, pergunta-se: Por que os eleitores (homens e mulheres) votaram em homens nestas escolas? Sabendo-se que a escolha de um diretor é uma atividade marcadamente política (SOUZA, 2007), importa saber quais motivos movem os sujeitos a optar por um homem e não por uma mulher para o cargo de direção. E mais ainda, considerando que a maioria dos sujeitos dentro da escola é constituída por mulheres, o que levou tais mulheres a escolherem homens para coordenar o grupo constituído em sua maior parte, por mulheres?

#### *Os dados do SAEB 2003 – A constatação da desigualdade*

Pela análise dos dados dos SAEB 2003, é possível inferir que a maioria absoluta dos diretores das escolas públicas brasileiras é do sexo feminino (78,2%), e que a maioria possui curso superior (86%) e são profissionais experientes, com mais de 10 anos de trabalho na educação (85%). Cerca de (58%) delas recebem entre quatro e nove salários mínimos.

As escolas dirigidas por homens totalizam 21,8%. Esse é o quadro geral das escolas públicas. Essa aparente vantagem das mulheres na direção das escolas, porém, não demonstra a realidade. Souza (2007, p. 1-4), chama atenção para as escolas de 4.<sup>a</sup> série, onde fica evidente a desigualdade de gênero, já que nesse recorte, há proporcionalmente mais diretores homens do que professores homens: 16,7% de diretores homens para um universo de 9,4% de professores homens. O autor ainda alerta para o fato de que os homens têm menor qualificação nesse nível que as mulheres: 45,4% deles não têm curso superior, contra 36%.

O autor ainda chama a atenção para outras questões extremamente importantes, a saber:

- a idade – os homens chegam ao cargo mais jovens pois *“40% dos homens diretores têm menos de 40 anos de idade, enquanto que apenas 33% das mulheres estão nessa mesma faixa etária”*;
- a carreira mais longa - *“(…) a duração da carreira docente para os homens é superior em cinco anos do que a carreira das mulheres”*;
- a experiência profissional – *“a experiência educacional exigida aos homens é menor do que a exigida às mulheres, (...) 47,6% dos diretores homens possuem menos do que*

*15 anos de trabalho na educação, enquanto apenas 30,6% das diretoras mulheres estão neste grupo”;*

- *o salário – (...) nas questões salariais (...) as marcas da desigualdade de gênero mais apareçam, dado que enquanto 15% dos diretores homens recebem mais de 9 salários mínimos – SM, apenas 10% das diretoras mulheres estão nesse grupo. (...) menos de 25% dos homens recebem até 4 SM, enquanto mais de 31% das mulheres recebiam essa quantia. Se o maior grupo de diretoras mulheres se encontra na faixa salarial de 4,1 a 6 SM (30,2%), entre os homens o maior grupo está na faixa salarial imediatamente acima desta, 6,1 a 9 SM, na qual há 30,5% do total dos diretores homens.*

Souza (2007), ao apontar para estas questões, ressalta a gravidade da questão salarial, já que se trata de uma profissão onde as mulheres são maioria absoluta. Outro dado chocante, é que em tese, as redes públicas de ensino, deveriam ter planos de carreira que tratassem o trabalhador de maneira igualitária, independente do sexo: *“Todavia, à revelia dos planos de carreira, os homens recebem salários mais altos do que as mulheres para desempenhar as mesmas funções”* (Souza, 2007, p.4).

Os dados aqui demonstrados falam por si. A discriminação de gênero na esfera da gestão escolar é inegável. Nas intrincadas relações sociais que acontecem dentro do espaço escolar, há uma tensão constante. Tais relações são inegavelmente, relações de poder. Os sujeitos envolvidos, ao se relacionarem entre si, expressam sua visão de mundo, seus discursos e atos são sempre políticos, mediados por suas crenças e experiências de vida. Ao colocar homens no poder, ainda que o grupo seja predominantemente feminino, esse grupo está, em alguma medida, expressando suas crenças e valores, historicamente construídos.

Ao que parece, a realidade do mundo, ao perpetuar continuamente a lógica do masculino, leva as próprias mulheres a se tornarem elementos disseminadores da crença de que o poder é masculino, e que pelos homens deva ser exercido.

Como afirma Bordieu:

Como estamos incluídos, como homem ou mulher, no próprio objeto que nos esforçamos para apreender, incorporamos, sob a forma de esquemas inconscientes de percepção e de apreciação, as estruturas históricas da

ordem masculina; arriscamo-nos, pois a recorrer, para pensar a dominação masculina, a modos de pensamento que são eles próprios produtos de dominação (Bordieu, 2007, p. 13).

Fica claro que mesmo na Educação, onde a preponderância das mulheres é absolutamente inquestionável, os homens ainda são vistos como mais competentes, mais capacitados a exercer o poder e por conseguinte, mais aptos a comandar.

O que se busca é a igualdade de oportunidades para os homens e para as mulheres no mercado de trabalho. Para isso, é preciso não ser conivente com a manutenção e a reprodução dos preconceitos e estereótipos relativos à mulher e seu papel no mercado de trabalho. Entender e aceitar que a competência profissional não está ligada ao sexo é um avanço desejável para reduzir a discriminação contra a mulher.

Quanto mais se estudar sobre o tema, tanto mais se poderá aumentar o entendimento destas questões. Nesta perspectiva, os estudos sobre gênero, mercado de trabalho e gestão escolar tornam-se importante referencial, na tentativa de se buscar uma sociedade mais justa e igualitária, sem nenhuma espécie de discriminação, em nenhum espaço onde haja interação humana.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ABRAMO, L. **Inserção das mulheres no mercado de trabalho na América Latina**. In: Organização, trabalho e gênero. Hirata H. (org.). São Paulo: Editora Senac, 2007.



ALMEIDA, Jane Soares. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

BANDEIRA, L., BITTENCOURT, F. **Desafios da transversalidade de gênero nas políticas político-brasileiras**. In: Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas. SWAIN, T. N (org.). Florianópolis: Editora Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2005.

BORDIEU. P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, C. F. **LDB Passo a Passo**. São Paulo: Editora Avercamp, 2007.

BRUSCHINI C., LOMBARDI, M. R. **Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes**. In: Organização, trabalho e gênero. Hirata H. (org.). São Paulo: Editora Senac, 2007.

FOUCAULT, M. (2004) **Microfísica do poder**. 19<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal.

GOODMANN, J. S., DAIL, L F., BLUM, T. C. **Cracks in the Glass Ceiling In What kinds of organizations do women make it to the top?**

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro – 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HULTIN, Mia. 2003. **Some take the glass escalator, some hit the glass ceiling? Career consequences of occupational sex segregation**. *Work and occupations*, v. 30, n. 1, pp. 30-61.

LOURO, G. **Mulheres na sala da aula**. In: História das mulheres no Brasil. Priore D. M (org.). São Paulo: Contexto, 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, história e educação: Construção e desconstrução**. In: Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 20 n. 2 jul/dez 1995.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

MEYER, D. E. **Gênero e educação: teoria e política**. In: Corpo, gênero e sexualidade. LOURO, G. *et al* (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

SOUZA, A. **Perfil da gestão escolar no Brasil** (2006). Tese de Doutorado (Educação). São Paulo: PUC –SP.

\_\_\_\_\_. **Perfil da gestão da escola pública no Brasil: um estudo sobre os diretores escolares e sobre aspectos da gestão democrática** . In: Revista Iberoamericana de Educación, ISSN 1681-5653, Vol. 49, Nº. 2, 2009

STEIL, A. V. Organizações, **gênero e posição hierárquica – compreendendo o fenômeno do teto de vidro**. RAUSP – Revista de Administração da Universidade de São Paulo, São Paulo, vol. 32 (3), 1997.

TABAK, Fanny. **Gênero conhecimento, ciência e poder**. In: Gênero e educação: múltiplas faces. CARVALHO, M. E. P.; PEREIRA, M. Z. C. (organizadoras). – João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.