

GÊNERO E GESTÃO ESCOLAR: a atuação de diretoras de escolas de ensino médio em tempo integral

Roberta Kelly Santos Maia Pontes
Limária Araújo Mouta
Tereza Gláucia Rocha Matos

Resumo

A presença das mulheres em cargos de gestão escolar é consolidada no Brasil. Porém, é preciso visibilizar a atuação feminina à frente da direção de escolas públicas, ocupando cargos que também se constituem como espaços de poder e de disputa. Esta pesquisa tem como objetivo discutir a condução da gestão escolar por mulheres que ocuparam cargos de direção de escolas públicas estaduais no contexto da implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará. A pesquisa, do tipo exploratório, de caráter qualitativo, tem como eixo as categorias de gênero e gestão escolar. Para tanto, utilizou-se a metodologia da História Oral, através da realização de entrevistas com três gestoras de escolas-piloto dessa política na cidade de Fortaleza. A análise das falas das entrevistadas foi realizada a partir da Análise de Conteúdo de Bardin. A pesquisa revelou os desafios enfrentados pelas gestoras, principalmente durante a implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral, e como as questões de gênero impactam no cotidiano das gestões escolares.

Palavras-chave: gestão escolar; diretora escolar; gênero.

GENDER AND SCHOOL MANAGEMENT: the principals' performance at full-time high school institutions

Abstract

The presence of women in school management positions is consolidated in Brazil. However, it is necessary to draw attention to women's performance at the head of public schools' direction, occupying positions that also constitute spaces of power and contention. This research aims to discuss the management of schools by women who held positions of leadership in state public schools in the context of the implementation of the Full-Time High School Policy in Ceará. The exploratory research, of a qualitative nature, has the categories of gender and school management as its axis. For this purpose, the Oral History methodology was implemented, through the performance of interviews with three school principals from pilot schools of this policy in the city of Fortaleza. The analysis of the interviewees' speeches was carried out from Bardin's Content Analysis. The research revealed the challenges faced by the principals, especially during the implementation of the Full-Time High School Policy, and how the gender issues impact the daily life of school management.

Keywords: school management; school principal; gender.

GÉNERO Y GESTIÓN ESCOLAR: la actuación de directoras de escuelas de enseñanza media en tiempo completo

Resumen

La presencia de mujeres en cargos de gestión escolar está consolidada en Brasil. Sin embargo, es necesario visibilizar la actuación femenina al frente de la dirección de escuelas públicas, ocupando cargos que también

se constituyen como espacios de poder y disputa. Esta investigación tiene como objetivo discutir la conducción de la gestión escolar por mujeres que ocuparon cargos de dirección en escuelas públicas estatales en el contexto de la implementación de la Política de Enseñanza Media de Tiempo Completo en Ceará. La investigación, de tipo exploratorio y carácter cualitativo, tiene como ejes las categorías de género y gestión escolar. Para ello, se utilizó la metodología de Historia Oral, mediante la realización de entrevistas a tres directoras de escuelas piloto de esta política en la ciudad de Fortaleza. El análisis de los discursos de las entrevistadas se realizó a través del Análisis de Contenido de Bardin. La investigación reveló los desafíos enfrentados por las gestoras, especialmente durante la implementación de la Política de Enseñanza Media de Tiempo Completo, y cómo las cuestiones de género impactan en el día a día de las gestiones escolares.

Palabras clave: gestión escolar; directora escolar; género.

INTRODUÇÃO

A tarefa educativa tornou-se, no século XX, eminentemente feminina. Com o surgimento das escolas normais no Brasil, mulheres formavam-se para assumir a função de educar crianças, buscando maior liberdade e autonomia, transpondo os espaços socialmente reservados a elas (Almeida, 1998). Esse trabalho, porém, é identificado com as tarefas domésticas culturalmente associadas às mulheres, como o cuidado com as crianças, a responsabilidade com as atividades e o acolhimento. Afirma-se que a ascensão das mulheres no campo da educação deu-se marcadamente mais pela identificação com a maternidade e pelo aspecto afetivo do que pelo conhecimento intelectual (Faria, 2016; Prá, Cegatti, 2016).

Mesmo sendo majoritariamente escolarizadas e maioria dentre os profissionais da Educação, as mulheres demoram mais tempo para chegar aos cargos de gestão (Melo, Thomé, 2018), enquanto os homens ascendem mais rapidamente na carreira, o que mostra que as barreiras para as mulheres persistem nesse campo (Monteiro, Altmann, 2021). É importante notar que ocupar cargos mais altos na profissão ou na vida acadêmica impacta substancialmente no cotidiano das mulheres, uma vez que elas ainda são as responsáveis por boa parte das tarefas domésticas, incluindo-se aí o cuidado com os filhos, com parentes idosos, dentre outros aspectos (Melo, Thomé, 2018).

A docência impacta na vida da mulher, que, além da responsabilidade com as tarefas domésticas, leva trabalho para casa, preocupa-se com os estudantes, busca novos materiais e atividades nos seus momentos de férias e folga (Tardif, Lessard, 2014). Sendo gestora de uma escola, elas precisam abdicar ainda mais do seu tempo para assumirem novas funções no ambiente de trabalho. Abrir e fechar a escola, realizar tarefas burocráticas, receber pais, solucionar conflitos, demandas que contribuem para uma vida mais atribulada, diminuindo o cuidado consigo mesmas, os momentos de lazer e convívio com suas famílias (Soldi, Camargo, 2020).

Ao abordar a presença das mulheres nos cargos de gestão de escolas, considera-se que durante muito tempo as professoras eram tidas como incapazes de desempenhar tais cargos devido a sua fragilidade física e emocional. O que era uma crença entre as próprias mulheres, disseminando preconceitos e desconfiando do caráter daquelas que conseguiam chegar a esses postos (Almeida, 1998). Por isso, até hoje não é tarefa fácil para as educadoras ocuparem cargos de chefia em seus ambientes de trabalho.

Assim, refletir sobre as questões de gênero e a relação com a Educação é uma contribuição para tirar da obscuridade as mulheres que conduzem a educação (Almeida, 1998). O conceito de gênero vai além da definição de sexo biológico, feminino e masculino, mas se configura como uma marca de construção cultural, que transcende o desempenho de papéis, é aquilo que constitui o

sujeito (Louro, 1997). Desta forma, concorda-se que “gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade” (Almeida, 1998, p. 40).

Posicionar a pesquisa a partir da categoria de gênero também ajuda a combater as ideias que ainda se sustentam na academia de que essas discussões não merecem valor, aceitando implicitamente a subordinação da mulher ao homem. Voltar o olhar para as mulheres que ingressam em cargos de liderança é também necessário para levantar dados e problematizar as questões que envolvem a atividade laboral feminina, rompendo com a ideia de que o trabalho produtivo é próprio para os homens e o trabalho reprodutivo é apropriado para as mulheres (Braga, Araújo, Maciel, 2019).

Compreende-se a gestão escolar como sendo uma área de atuação que segue princípios e objetivos educacionais, tendo em vista a promoção de ações, atendendo a população, respeitando as diversidades e promovendo o acesso ao conhecimento (Lück, 2009). Sendo assim, o papel de diretora escolar é de fundamental importância na engrenagem da instituição de educação. O gestor pode ser considerado como “o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão, embora possa ser com eles compartilhada” (Lück, 2009, p. 23).

Quando se pensa a mulher ocupando esses espaços de poder é preciso ter em mente a quantidade de obstáculos que foram necessários ser retirados do caminho para chegarem a essas posições. Por isso, propõe-se refletir neste estudo a condução por mulheres da gestão escolar de escolas-piloto da Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará.

MÉTODO

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, do tipo exploratória (Minayo, 2011), é parte de um estudo em que foram realizadas entrevistas com gestoras escolares que ocuparam cargos de direção de escolas no contexto da implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, durante os anos de 2016 a 2018, e ainda hoje estão na posição de diretoras das mesmas escolas, após passarem por recente processo eleitoral, no final do ano de 2023.

Observe-se que, quando da implementação dessa política, foram escolhidas para o projeto-piloto 26 escolas públicas estaduais, sendo seis em Fortaleza, quatro delas geridas por mulheres. Essas escolas tiveram seus currículos reformulados para atender os estudantes em dois turnos e se tornaram experiências de referência para as instituições que posteriormente aderiram à Política.

Foram entrevistadas as diretoras das escolas-piloto do Tempo Integral em Fortaleza que permanecem na direção desses estabelecimentos. Foi excluída da pesquisa uma gestora que não permaneceu no cargo, sendo realizadas as entrevistas com três diretoras.

Como instrumento de pesquisa foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, apoiado na metodologia da História Oral (Lozano, 2005). Utilizou-se, ainda, um questionário sociodemográfico, a fim de obter dados sobre as gestoras participantes do estudo e informações acerca das escolas geridas por elas.

Através da análise de conteúdo de Bardin (1977), identificaram-se os recortes temáticos das entrevistas, por meio da exploração, categorização e de um mergulho na interpretação do material coletado, possibilitando dar-se conta das sutilezas das falas, dos encontros e distanciamentos entre as percepções das entrevistadas, dentre outros aspectos relevantes para a pesquisa.

O roteiro seguido para as entrevistas contemplava os seguintes pontos: Chegada ao cargo de direção escolar; relacionamento entre gestão e corpo docente; implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral; desafios e possibilidades do Tempo Integral. Dentre as categorias que emergiram na análise de conteúdo, destacou-se a violência de gênero e a importância das redes de apoio formadas nas escolas.

Para o desenvolvimento do estudo, foram respeitados os procedimentos éticos, como a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas participantes da pesquisa, seguindo a resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, bem como a resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012, que abordam as questões referentes à pesquisa com seres humanos.

As entrevistas, realizadas durante o mês de fevereiro de 2024, aconteceram nas escolas geridas pelas participantes e tiveram a duração média de uma hora. Para serem utilizadas, foram transcritas e validadas pelas entrevistadas.

A GESTÃO FEMININA NAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL NO CEARÁ

A implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

A implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) no Ceará teve início no ano de 2016, quando 26 escolas da rede estadual de educação foram escolhidas pela Secretaria da Educação para iniciarem o projeto-piloto. Destas, seis localizavam-se em Fortaleza. O principal critério seguido para a escolha das escolas que iniciaram a implementação do Tempo Integral foi a localização em áreas de vulnerabilidade social, em que mais de 50% dos estudantes fossem beneficiários do Programa Bolsa Família.

A grande mudança nessas instituições foi a ampliação da carga horária, contemplando 9 horas-aula diárias, com a oferta de um currículo diversificado. A grade curricular passou a ser dividida da seguinte maneira: 30 horas-aula da base comum, 10 horas-aula de componentes eletivos e 5 horas-aula de componentes para o desenvolvimento das competências socioemocionais e Projeto de Vida, perfazendo uma carga horária total de 45 horas-aula por semana (Ceará, 2016).

Traçou-se, a partir de então, um plano de universalização do Tempo Integral. Em 2017, no segundo ano da experiência das EEMTIs, o Governo Estadual lançou o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Pouco depois, é sancionada a Lei 16.287, de 20 de julho de 2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará.

A Lei visa, dentre outros aspectos, cumprir as metas estabelecidas nos Planos Nacional e Estadual de Educação, contemplar um aperfeiçoamento do serviço educacional, promovendo uma educação que valorize as expectativas da sociedade cearense, melhorar os indicadores que medem a qualidade educacional, oferecendo uma educação integral aos jovens e respeitando seus projetos de vida (Ceará, 2017). Chama atenção que a Lei abre margem para um currículo flexível e parcerias com instituições privadas, o que demonstra uma aproximação com o que foi proposto no Novo Ensino Médio, através da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que promoveu alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira e instituiu a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Dentro desse processo, vale ressaltar que as propostas adotadas após a Lei do Novo Ensino Médio (Brasil, 2017), apontam para um projeto de privatização dos sistemas de ensino, abrindo margem para a atuação do empresariado nas redes de educação, bem como para a promoção da

flexibilização dos currículos e da precarização do trabalho docente, atrelando a formação da força de trabalho às perspectivas do setor produtivo (Fornari, Deitos, 2021). Cabe destacar que atualmente, com o Ministério da Educação ocupado pelo ex-Governador do Ceará, Camilo Santana, a política de promoção do Tempo Integral também tomou corpo no âmbito do Governo Federal.

Assim, escolheu-se o contexto das EEMTIs pelo desafio que se estabelece para as mulheres que ocupam cargos de gestão, principalmente quando estão à frente da implementação de uma política pública, lidando com pressões e cobranças das instâncias superiores que ditam as regras da Educação.

Perfil das diretoras das escolas-piloto da Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará

É necessário conhecer, primeiramente, um pouco das trajetórias de vida das diretoras que participaram da pesquisa. Optou-se por manter o anonimato das entrevistadas para que não sejam identificadas em suas falas. Assim, serão apresentadas como Gestora A, Gestora B e Gestora C.

As três gestoras são mulheres acima de 40 anos, com mais de 20 anos de experiência na docência, tendo sido boa parte deles dedicados à educação pública no estado do Ceará. Todas ocupam o cargo de direção há mais de dez anos e possuem cursos de pós-graduação. Além disso, duas delas ocuparam o cargo de coordenação pedagógica antes do ingresso na direção.

Quanto aos dados relativos à vida pessoal, todas passaram pela experiência da maternidade, bem como do casamento, sendo responsáveis pela organização da rotina de suas famílias e casas. Uma delas disse ainda que cuida da mãe e da tia idosas. O que nos leva a relacionar essas informações com pesquisas que apontam que a distribuição desigual de atividades entre homens e mulheres, no que tange à separação entre o trabalho produtivo e remunerado versus o trabalho reprodutivo e não remunerado ainda é um obstáculo social para a igualdade de gênero (Schabbach, 2020).

Acerca das atividades laborais, apenas uma das diretoras informou se dedicar exclusivamente à função que ocupa, mesmo sendo, todas elas, professoras efetivas da rede estadual, que conta com plano de carreira, através do qual se contempla a progressão salarial por meio de títulos acadêmicos e tempo de serviço. No que tange às outras atividades de trabalho, uma delas afirmou ser consultora de produtos de beleza e a outra atua como professora de redação na rede particular, o que demonstra que o tempo delas é dividido entre muitas atividades, configurando uma dupla ou tripla jornada de trabalho, o que não é acompanhado na mesma proporção pelos homens (Schabbach, 2020).

O ingresso na direção escolar

O ingresso dessas mulheres na gestão escolar se deu por vias diferentes. A Gestora A salientou a sua forte relação com a escola onde trabalha, tendo passado por outras funções até ocupar a direção escolar. Ela explica a sua entrada na gestão como natural, pois possuía uma trajetória na escola e, à época, havia passado pela coordenação pedagógica, o que a levou a concorrer ao cargo de diretora da instituição. Bem diferente para a Gestora B, que não tinha um bom relacionamento com a gestão anterior da escola em que atuava como docente e decidiu concorrer ao cargo:

Essa escola era um problema, porque a diretora daqui, ela era diretora daqui e também da Prefeitura. Tinha eu e outro professor que a gente não descia, porque era um ninho de cobra isso aqui. A gente ficava lá por cima, era super tóxico, mas a gente ficava lá por cima. Quando foi na semana pedagógica, eu disse: Olha, gente, vai ter seleção e eu vou me candidatar à diretora da aqui. E foi uma loucura, sabe. [...] Porque eu saí do meu estágio probatório, faltando ainda 4 meses para finalizar o probatório, e fui pra uma direção (Gestora B).

A entrevistada percebia vários problemas, principalmente no relacionamento da gestão com os professores. Desta forma, passou por um processo de eleição, em que teve um concorrente, mas conseguiu lograr êxito. A experiência da Gestora C foi outra, pois não ingressou na gestão escolar por via de eleição:

Vim para cá no segundo semestre de 2006, como professora, fiquei dividida entre duas escolas. Em 2008, fui convidada pela gestão daqui pra assumir a coordenação pedagógica, porque a coordenadora anterior estava se aposentando, na época, e fiquei na coordenação até 2012. Em 2013, era uma nova gestão e eu não tinha feito o concurso para direção, queria continuar como coordenadora, só que a pessoa que tinha feito para direção não passou. E aí eu fiquei esperando a chamada pública, quem iria assumir a escola, e não apareceu ninguém. Aí a SEDUC me chamou para ficar como interina (Gestora C).

É possível perceber a importância dos processos eleitorais nas escolas como porta de entrada para os gestores (Freitas, 2017). Apesar de uma delas não ter ingressado inicialmente por via de eleição, já fazia parte do Núcleo Gestor. Deve-se levar em consideração que todas passaram, em 2023, por uma eleição, que havia sido suspensa durante o período de implementação do Tempo Integral, bem como no momento da Pandemia de Covid-19 (2020 – 2022). Ao terem êxito nos pleitos, demonstra-se a confiança dos docentes, funcionários, estudantes e pais nas gestoras, cujas atuações são conhecidas em suas comunidades, dando identidade às escolas (Lück, 2009).

As diretoras relataram o que pensavam e o sentimento que possuíam diante das dificuldades que tiveram ao ocuparem os cargos de gestão. O medo de não acertar foi o que sentiu a Gestora A:

O medo de não acertar é muito grande quando você vê um desafio assim. Você não vai mais tomar conta da sua sala, mas da escola, dos colegas, você vai ter que tá trabalhando a liderança com o próprio colega, com os alunos, com os responsáveis. Então, aquilo me assustava um pouco, assim, de não acertar (Gestora A).

O medo de assumir essa responsabilidade era grande para a Gestora A, mesmo possuindo uma grande identificação com a escola e com a equipe com a qual estava trabalhando. Já a Gestora B destacou a necessidade que via em organizar a escola:

Porque antes a escola era toda aberta. E eu queria colocar ordem na escola. Não era uma questão de colocar poder não. É tanto que eu tive um câncer por conta disso. Porque eu chegava aqui sete horas da manhã para abrir o turno, passava a manhã, abria o turno da tarde. Quando era à noite eu voltava para abrir o turno da noite. (Gestora B).

Para ela, era importante mudar certas práticas que percebia como comuns da gestão anterior e dar uma maior organização à administração da escola. Ao que remetemos às funções do gestor escolar que, segundo Libâneo (2001), deve conhecer bem o estado da escola, observar e avaliar os processos de ensino, bem como o cumprimento dos programas e os resultados do trabalho da equipe pedagógica, no intuito de promover uma relação orgânica entre Direção e comunidade escolar. Já para a Gestora C, a grande mudança foi na forma de lidar com os colegas:

É difícil, porque, assim, a engrenagem tem que rodar. E, enquanto gestão, a gente precisa cobrar que a engrenagem rode, então nem sempre a gente pode justificar tudo. A gente entende, a gente acolhe, a gente justifica, mas a gente tem que carimbar uma aula a recuperar. A gente tem que carimbar o faltou. E aí tem horas que a pessoa não tem maturidade para entender. Então, é muito difícil para mim transitar do pedagógico, para ser administradora de um prédio público. Dói, dói muito, né? [...] Eu acabava sofrendo muito com isso, porque eu queria que as coisas acontecessem, mas era um jogo de cintura e um gasto de energia muito grande no começo. E eu sofri muito, sofri muito, sofri tanto que eu fiquei com cento e sete quilos. (Gestora C).

As falas são provocadoras, pois abordam as dores pelas quais passam as gestoras. O medo de não acontecer e a mudança na relação com os colegas, contribuem para revelar sentimentos de impotência e sofrimento, tanto que duas participantes indicam ter passado por problemas de saúde em virtude do trabalho na direção escolar. Algo comumente abordado quando se reflete acerca das condições de trabalho da mulher, que relatam ansiedade, fadiga, depressão, dentre outras queixas de cunho psíquico (Braga, Araújo, Maciel, 2019).

Essas situações corroboram com uma cultura engendrada na sociedade de que as funções de chefia não devem ser ocupadas pelas mulheres, mesmo que possuam escolarização, qualificação profissional e aporte técnico (Freitas, 2017). Isso leva as mulheres a um sentimento de insegurança ou de que precisam “dar conta de tudo” quando ocupam espaços de poder para mostrar aos outros que podem estar ali.

A partir dos relatos sobre o cotidiano da escola e o relacionamento com os pares, perguntou-se às gestoras se já haviam sofrido alguma situação de ameaça ou assédio por parte de professores homens, uma vez que eles têm uma forte presença nas escolas de Ensino Médio. A Gestora A explica ter sido agredida verbalmente por um docente, o qual já vinha de uma situação de desentendimento com outro diretor, mas com ela a questão tomou maiores proporções:

Foi esse problema que eu vivi aqui, recentemente, talvez, por eu ser mulher mesmo, porque na outra escola, quando aconteceu lá o problema, ele não enfrentou, ele não foi pra cima. Aí, todo mundo trouxe: só porque você é mulher, ele só foi pra cima por isso, porque se fosse um diretor homem, ele não teria ido. Então, ele se sentiu muito superior a mim, porque ele veio pra cima, mesmo sabendo que poderia responder, e isso não intimidou, então, eu acho que ele fez por eu ser mulher, porque na outra escola ele não fez isso, era um diretor. Por que ele não brigou lá também? Por que, quando ele foi devolvido, ele não ameaçou o diretor também? (Gestora A)

As situações vividas pelas gestoras com docentes homens são exemplos de que ainda perdura dentre eles o sentimento de superioridade, arraigado a um pensamento sexista e hegemônico (Freitas, 2017). A Gestora B expôs várias situações em que se sentiu ofendida,

ameaçada e até perseguida por professores. Uma das experiências relatadas foi com um docente afastado da escola porque acumulava situações problemáticas de relacionamento com professoras e alunas:

E ele saiu. Aí vieram as coisas piores. Porque um dia estava eu, o coordenador e uma funcionária em uma loja e ele estava lá. Quando a gente saiu, vinha um carro que a gente não sabia. Estava parado. E esse carro vem assim. Quando ele viu, ele fez isso (faz um gesto com a mão). Era ele. Aí, depois, outra vez, eu parei o carro numa rua aqui próxima, pra entregar uma encomenda. Eu não vi que era ele. Quando ele me viu, ele fez a mesma coisa. (Gestora B)

A gestora falou ainda sobre as dificuldades com os professores quando há situações de assédio ou solicitação de afastamento da escola, pois dificilmente aceitam ser chamados à atenção e questionam de forma incisiva as gestoras. Mesma situação vivenciada com a Gestora C:

Teve um professor que a gente acabou devolvendo ele, porque ele não tinha disponibilidade para a escola. Quando eu fiz o ofício, que ele foi chamado pela Secretaria, ele disse que era mentira minha, que ele tinha disponibilidade, e ele abriu toda a carga horária dele para a escola. E ainda questionou dizendo que eu não queria ele na escola. E aí ele voltou e ficou no impasse comigo o ano letivo inteiro. E esse mesmo professor passou o ano inteiro fazendo ouvidoria contra mim. Inteiro. A última ouvidoria foi no dia do feriado do dia dos professores, que eu viajei, uma viagem pessoal, e ele printou minhas redes sociais e ele fez uma ouvidoria encaminhando para a Secretaria de Educação prints das minhas redes sociais, da minha viagem (Gestora C).

Situações como essas apontam que o machismo, culturalmente fincado na nossa sociedade, não se mostra diferente na área da Educação. O que condiz com pesquisas que afirmam que as violências sofridas pela mulher no cotidiano estão enraizadas no imaginário social, que legitima a subordinação dos corpos femininos ao poder masculino (Silva, 2010).

A violência de gênero atravessa a vida das mulheres de várias formas. Deve-se citar que a violência no ambiente de trabalho é uma das mais percebidas pelas mulheres. Em recente pesquisa realizada pelo Instituto DataSenado, em 2023, aponta-se que para 25% das brasileiras, o trabalho é o ambiente em que a mulher é menos respeitada, sendo essa a resposta de 24% das mulheres que vivem no Ceará (DataSenado, 2023).

Nesse sentido, a Gestora C fala que é necessário “atropelar”, enfrentar os problemas e tentar conduzir o grupo de maneira harmoniosa, por mais que existam ruídos de comunicação, inveja ou disputas entre os diversos atores que compõem o quadro da escola, especialmente nos embates com as figuras masculinas.

A partir disso, chamou atenção o fato de, em duas das três escolas, a coordenação pedagógica ser composta apenas por mulheres. Ao serem questionadas sobre a composição do Núcleo Gestor, elas abordam a importância de estimular os pares a fazerem a seleção. Todavia, a Gestora A salientou que já teve problemas com coordenadores homens, por isso se sente mais confortável com as mulheres:

Eu não gosto de preconceito, não gosto de generalizar uma coisa, mas, por exemplo, na minha primeira gestão como diretora, era um coordenador e uma coordenadora e eu não fui feliz nessa escolha. Era um professor da escola que

era PCA, era um grande parceiro, e ele mudou na figura de coordenador, ele passou a querer fazer alguma coisa para me tirar (Gestora A).

Algo que também foi trazido na fala da Gestora C, mas apontando a capacidade que as mulheres têm, segundo ela, de realizarem mais coisas ao mesmo tempo: “Eu, enquanto mulher, não chamo homem pra fazer parte do meu núcleo gestor. Homem não é polvo. E eu não tenho paciência. Todo mundo me conhece” (Gestora C). Desta forma, elas se revelam incomodadas, por exemplo, de darem espaço para os homens e se colocarem em uma posição de ameaça ao seu comando dentro da escola. Salientam ainda haver dificuldade em convencer as colegas a participarem da gestão:

O que eu vejo são mulheres ainda muito tímidas. E aí, a gente não pode colocar essa culpa no outro. Vou dar um exemplo. Nós temos seleções para assumir a gestão de quatro em quatro anos. Não tem outro caminho. Você tem que estar no banco. Você tem que estar. E aí, a gente divulga, a gente coloca, mas ainda há muito receio. O que é que eu percebo? Eu vejo mais movimento dos homens do que das mulheres (Gestora C).

Vale recordar que muitas das gestoras escolares precursoras desses cargos no Brasil negaram-se a constituir família, não tendo maridos ou filhos e dedicando-se apenas à função de diretora escolar. Além disso, precisavam parecer fortes e determinadas, uma vez que se acreditava que as mulheres eram frágeis emocionalmente e incapazes de exercer a autoridade necessária para esses cargos (Almeida, 1998).

Estar, então, na companhia de outras mulheres, que ocupam os cargos de apoio das gestoras, como as coordenadoras pedagógicas, as coordenadoras de área, assessoras financeiras e secretárias, pode ser uma maneira de buscarem entre si estratégias de resiliência, aqui não entendida como suportar todas as adversidades, mas sim procurar formas de minimizar as dores e sofrimentos, promovendo relações de cuidado mútuo para garantir o bem estar físico e emocional (Ribeiro, Mattos, Antonelli, Canêo, Goulart Junior, 2011).

Gestoras nas Escolas em Tempo Integral

Sobre a proposta de suas escolas participarem do projeto-piloto da política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, os sentimentos das gestoras são diferentes. A Gestora A afirma que havia solicitado à Secretaria algo nesse sentido, em que os estudantes pudessem permanecer por mais tempo na escola, pois percebia que eles gostavam dos projetos que eram realizados no contraturno. Para a Gestora B também foi algo positivo:

Na época, foi um presente, porque a nossa comunidade ela ainda tem muito essa questão da violência, né? E a gente perdeu muitos alunos em determinado período, de 2011 pra 2015, foram muitos adolescentes mortos. E aí ficava aquela coisa: Ah, eu não vou estudar lá... A comunidade era sitiada, entendeu? E aí, quando foi em 2016, houve um pacto de paz. E esse pacto de paz veio ajudar também, porque os meninos podiam vir, e aí eu acho que os pais começaram a se sentir mais seguros, os alunos vão passar o dia aqui... E era uma coisa nova, né? A gente estava, assim, super empolgado (Gestora B).

Elas explicam que apesar da boa proposta, foi preciso trabalhar a sensibilização dos professores, alunos e comunidade para fazer funcionar o novo modelo de ensino, contemplando séries de tempo parcial e séries de tempo integral e, no início, ainda conciliando, por exemplo, com turmas de Ensino Fundamental e Ensino Noturno. Além disso, rememoram os problemas estruturais e pedagógicos que vivenciavam nas escolas no início do Tempo Integral:

Cheguei aqui, passei pra o grupo e a gente foi lutando. Então, realmente, não tinha estrutura nenhuma. A cozinha era completamente fora do padrão, tinha denúncia todo dia do vizinho, que estourava esgoto, mas aí, a gente foi com calma. A gente foi conseguindo. Aí, era só o primeiro ano, a gente tinha o fundamental, acho que o oitavo, no ano que ela falou, aí, no ano seguinte, ia ter o nono (Gestora A).

Quando a gente pegou tudo, a gente viu que não dava certo. Tipo, tinha conteúdo de manhã e, à tarde, eletivas, aí os meninos achavam que á tarde era nada, né? Outra coisa que também nos incomodou muito era o clube estudantil, porque a gente não conseguia ninguém que viesse fazer um serviço voluntário aqui. Os alunos que a gente colocava, eles vinham um dia, nos outros dias já virava brincadeira, não fazia nada. O clube estudantil não anda, não anda (Gestora B).

E isso tudo foi muito louco, porque a gente tinha que dar de conta da merenda, a gente tinha que dar de conta do almoço. A gente tinha que dar de conta do menino que era do regular, que olhava a fila do povo almoçando, e queria almoçar, mas não tinha almoço pra ele (Gestora C).

Nota-se que, além de problemas de estrutura, como conta a Gestora A, as escolas enfrentavam também problemas pedagógicos, como a adaptação do currículo escolar às disciplinas eletivas, como aborda a Gestora B, bem como conciliar modelos diferentes de escola funcionando ao mesmo tempo, conforme afirma a Gestora C.

Nesse sentido, a infraestrutura inadequada das escolas é algo que incomoda bastante as gestoras:

Eu vejo vários problemas. Ele começou como um grande presente. A gente vê a questão econômica, dos pais que economizam com alimentação... Mas o grande problema da gente é a infraestrutura, a quantidade de funcionários, porque nós temos o dia inteiro e a noite, e só duas merendeiras. Muito aluno pra pouco funcionário. Tem a questão da limpeza, da comida. É muita comida, pouca gente pra produzir. Na hora de servir, a gente tem uma equipe que ajuda, tem os professores que vão ajudar, tem o pessoal da Secretaria que vai ajudar... Ai, então, pra mim, a grande dificuldade é essa (Gestora B).

Inclusive, até agora, a gente não tem sala climatizada. Começou a climatização ali em três salas, que são quentes demais. Então, ainda assim, os professores tem muita paciência, os alunos. É uma situação bem delicada. Eles dão aula num calor enorme ali atrás, dá quase 40 graus (Gestora A).

Para além das questões estruturais, as gestoras também apontam reflexões para as questões sociais, que envolvem as necessidades dos estudantes e impactam no dia a dia das escolas:

E alguns meninos que querem trabalhar... E aí, é onde eu questiono o Tempo Integral, né? Que ele não deveria colocar todas as escolas de Tempo Integral. Porque mesmo com esse Pé de Meia... Que agora, com o Pé-de-Meia, talvez minimize essa situação, entendeu? Mas antes do Pé-de-Meia era muito complicado. O aluno, ele preferia ir pra noite, pra poder à tarde ir entregar água, porque era um complemento no orçamento da família dele, mesmo tendo aquele Bolsa-família e tudo (Gestora B).

Por mais que nós tenhamos as nossas ressalvas por questões sociais, por questões financeiras, socioeconômicas, né? O mundo encantado do Bob, do Pé-de-Meia, que não vai ser suficiente. Mas assim, é muito massa. Seria muito bom se as famílias tivessem condições de deixar os filhos pra serem só estudantes. Se os nossos adolescentes pudessem se dar ao luxo de só estudar. Só que a gente não tem essa realidade. Então a gente tem que se virar nos trinta (Gestora C).

As diretoras trazem nas suas falas a necessidade de buscar trabalho que ainda persiste entre os estudantes do Ensino Médio, talvez em parte agravada pela Pandemia de Covid-19, que deixou as famílias em piores condições financeiras, cabendo aos filhos maiores contribuir com as despesas de casa. Além disso, apontam outras questões, como a saúde mental dos jovens:

Eu acho que um desafio é a parte psicológica dos alunos, é você ver, você assistir, ouvir depoimentos, e que você não pode, não tem como resolver, você até tenta, encaminha pra um CAPS, pra algum lugar, mas nem sempre a família tem como estar levando, como estar acompanhando. E esses meninos, a maioria, quando você pega aqui num braço, quando você sente aqui, já é tudo cortado. É uma juventude, assim, gritando, pedindo socorro, e que você nem sempre pode socorrer. Eu escuto, mas eu, às vezes, não tenho como resolver, eu aconselho, mas eu não sou a pessoa ideal para fazer isso, e também não está só no momento aqui de conversa, né? Então, eu acho que um dos maiores desafios é a gente não ter um apoio, essa rede de apoio mesmo (Gestora A).

Por essas falas nota-se que muitos foram, e ainda são, os desafios enfrentados por essas mulheres que encabeçavam as gestões das escolas-piloto da política do Tempo Integral. Como salientou a Gestora A, elas fizeram essa realidade acontecer na dinâmica de suas escolas, buscando mediar os entraves, acalmar os ânimos e até sensibilizar os gestores de outras escolas para receber a proposta.

Estar à frente dessas escolas também significa uma alta responsabilidade para as gestoras, uma vez que deixam nas entrelinhas de suas falas que são cobradas para terem bons resultados, para promoverem a aprovação dos estudantes, para trabalharem com as turmas em função das avaliações externas, dentre outras questões. Nesse aspecto, é fundamental que as gestoras contem com pessoas que lhes auxiliem no cotidiano da escola, algo que foi lembrado na fala de uma delas, quando afirma:

Então, a gente precisa ter pessoas ao nosso lado, que a gente possa confiar. Esse é o grande detalhe. Quem você vai chamar pra ser seu coordenador? Quem você vai chamar pra ser seus coordenadores de área? Quem você vai chamar pra ser seu assessor financeiro? Quem você vai escolher pra ser o seu marido? Quem serão os amigos que vão ouvir as suas lamentações e as suas dores, quem vai acolher o seu choro? Então, é isso. A gente precisa saber e se dividir. Pra poder

não adoecer, pra poder ter esses momentos de suspiro, de alegria, de felicidade (Gestora C).

Delegar funções, como trouxe a Gestora C, contar com uma equipe em sintonia, pode fazer diferença. A rede de apoio, formada principalmente pelos coordenadores pedagógicos e Professores Coordenadores de Área (PCAs) aparece, assim, nos relatos como sendo de fundamental importância para as gestoras dentro da conjuntura do trabalho que realizam. Isso faz traçar também um importante paralelo com os aspectos da gestão democrática (Libâneo, 2001; Lück, 2009).

Por fim, tentou-se identificar os planos futuros das gestoras entrevistadas. Apesar de terem algumas ideias sobre o que almejam, no fundo ainda gostariam de permanecer no cargo que ocupam:

Eu não sei o que eu vou fazer depois daqui, por isso que eu nem podia parar, se eu parasse como gestora, eu queria ir pra escola dar aula. Então, assim, isso pra mim não assusta, isso pra mim é uma realização, terminando essa gestão, os quatro anos, se eu me aposentar, eu vou trabalhar até num local onde eu possa ser voluntária, mas não vou deixar, se eu tiver ainda com saúde, eu não vou deixar de ajudar pessoas. (Gestora A).

A Gestora A, que já acumula tempo de contribuição suficiente para a aposentadoria, mostra nas suas reflexões que não gostaria de parar suas atividades, pois tem sede de ajudar as pessoas. Para a Gestora B, ainda pairam dúvidas sobre o futuro: “Eu não sei... Eu gosto muito de sala de aula... Como eu te disse, eu peguei a gestão como uma semente de mamão, não sabia o que é que ia dar de mim, mas eu gosto da gestão” (Gestora B).

Apenas a Gestora C, que tem menos tempo no cargo de direção e é a mais jovem das três, afirma, de forma contundente, ter vontade de permanecer na gestão da escola em que atua:

Às vezes a gente acha que não, às vezes a gente acha que já deu o que tinha de dar. E é impressionante como a gente ainda tem. A gente ainda tem o que fazer. Eu ainda me vejo durante algum tempo na gestão. Eu acho que eu ainda preciso. Eu ainda tenho o que doar a essa comunidade (Gestora C).

São muitas as inquietudes que perpassam pelas falas das gestoras. Desde os problemas com as escolas, com o corpo docente, com as famílias, com a Secretaria da Educação, mas todas elas vêm se mantendo nas funções de chefia que assumiram e contam com o apoio dos pares, principalmente dos coordenadores, para seguirem adiante, mostrando que as mulheres fazem a diferença nos espaços em que atuam, principalmente quando gostam daquilo que realizam no “chão da escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a gestão escolar a partir das vozes femininas é ir além do que geralmente se discute na academia, uma vez que são outros olhares, mais sensíveis, sobre as demandas dessa função tão cara à Educação. Nesse sentido, a pesquisa buscou discutir a condução da gestão escolar por mulheres que ocuparam cargos de direção de escolas públicas estaduais no contexto da implementação da Política de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará, observando a partir de

suas falas, como se estabeleceram a trajetória dessas gestoras, o ingresso nos cargos de chefia, além dos desafios enfrentados no cotidiano.

Ao propor para a pesquisa o campo da gestão das EEMTIs buscou-se trazer as questões problemáticas que envolveram a implementação dessa política pública no Ceará. Através do diálogo com as gestoras que estiveram à frente desse processo, foi possível notar como as escolas vivenciaram essa experiência, as adequações que precisaram ser feitas, o relacionamento com os pares, dentre outras realidades.

Acredita-se, assim, que o objetivo da pesquisa foi cumprido ao explorar a trajetória das gestoras, os caminhos da docência e os desafios e possibilidades que a função de direção escolar apresenta. Todas essas questões mostraram a importância de se valorizar a gestão democrática nas escolas, conquistada a partir das lutas de educadores e educadoras que sonharam com espaços de trabalho mais acolhedores, mais motivadores e mais comprometidos com as crianças e jovens, além de dar voz às falas femininas que contam essa história.

REFERÊNCIAS

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

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1977.

BRAGA, Natália L.; ARAÚJO, Noália M. de; MACIEL, Regina Heloísa. Condições do trabalho da mulher: uma revisão integrativa da literatura brasileira. *Psicologia teoria e prática*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 211-231, maio/ago, 2019. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v21n2/pt_v21n2a08.pdf. Acesso em 06 jan. 2024.

BRASIL. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017.

CEARÁ. *Lei 16.287, de 20 de julho de 2017*. Institui a política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino do Ceará. Fortaleza, 2017.

CEARÁ. *Nota técnica para escolas de tempo integral n° 01/2016*. Fortaleza, 2016.

DATASENADO. *Comparativo nacional de violência contra a mulher*. Brasília, 2023.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Magistério no Brasil: profissão feminina e masculina. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, v. 10, n. 19, p. 40-51, jul/dez, 2016. Disponível em <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/930/>. Acesso em 18 fev. 2024.

FREITAS, Olga Cristina Rocha de. A feminização da educação e ocupação dos espaços de poder na escola: a força do discurso sexista e a atuação da mulher na gestão escolar. In: *Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero*. Florianópolis: UFSC, 2016, p. 1-15. Disponível em <https://www.gigapp.org/index.php/component/jresearch/publication/show/2268?Itemid=465>. Acesso em 12 dez. 2023.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. *Revista Trabalho Necessário*, Niterói, v. 19, n. 39, p. 188-210, maio/ago, 2021. Disponível em <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em 06 jan. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. *Mulheres e poder: histórias, ideias e indicadores*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em 14 dez. 2023.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero. *Educar em Revista*. Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/Xwg7KwpWX3CCVkBtF39Tjzj/?format=pdf>. Acesso em 11 dez. 2023.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 10, n. 18, p. 215-228, jan/jun, 2016. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660>. Acesso em 15 jan. 2024.

RIBEIRO, Ana Cláudia de Araújo; MATTOS, Beatriz Marques de; ANTONELLI, Carolina de Santi; CÂNEO, Luiz Carlos; GOULART JÚNIOR, Edward. Resiliência no trabalho contemporâneo: promoção e/ou desgaste da saúde mental. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 623-633, out/dez. 2011. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/items/64f55080-1ef2-497c-a253-cdbf62a9cd64>. Acesso em 18 fev. 2024.

SCHABBACH, Letícia Maria. A reprodução simbólica das desigualdades entre mulheres e homens no Brasil. *Opinião Pública*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 323-350, maio/ago, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/op/a/vLpghkczCbgC7NdQcr4mgpM/?format=pdf>. Acesso em 18 fev. 2024.

SILVA, Sérgio Gomes da. Preconceito e discriminação: as bases da violência contra a mulher. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 30, n. 3, p. 556-571, 2010. Disponível em <https://www.scielo.br/j/pcp/a/rzhdT5gCxp8sfQm4kzWZCw/>. Acesso em 06 jan. 2024.

SOLDI, Jovandra Luiza; CAMARGO, Edson Carpes. *Mulheres na gestão escolar: questões de gênero, tempo pedagógico e qualidade de vida*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Escolar). Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Campus Feliz, 2020.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Submetido em maio de 2024

Aprovado em junho de 2024

Informações das autoras

Roberta Kelly Santos Maia Pontes
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)/Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: robertaksm@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4776-7669>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6436066789955651>

Limária Araújo Mouta
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: limariamouta@hotmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9161-8927>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6035071300013937>

Tereza Gláucia Rocha Matos
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)
E-mail: terezamatoss@unifor.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0557-5340>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8438952122224442>