

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

CÁTIA BRITO DOS SANTOS

DESIGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS
VIVENCIADAS POR EDUCADORAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – IF BAIANO

VITÓRIA DA CONQUISTA
MAIO DE 2026

CÁTIA BRITO DOS SANTOS

**DESIGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: MEMÓRIAS E EXPERIÊNCIAS
VIVENCIADAS POR EDUCADORAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – IF BAIANO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como
requisito parcial e obrigatório para obtenção do título
de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da
Memória

Linha de Pesquisa: Memória Cultura e Educação

Projeto Temático: Memória, Violência, Infância e
Juventude no Brasil

Orientador: Prof. Dr. Jorge García Marín

Co-orientador: Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos
Santos

**VITÓRIA DA CONQUISTA
MAIO DE 2026**

S234d

Santos, Cátia Brito dos.

Desigualdade de gênero e violência: memórias e experiências vivenciadas por educadoras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano. / Cátia Brito dos Santos, 2026.

224f.

Orientador (a): Dr. Jorge García Marín.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referência F. 210 – 217.

1. Relações de gênero. 2. Docência - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. 3. Violência. 4. IF Baiano – Inserção feminina. I. Marín, Jorge García. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade. III. T.

.

CDD: 305.235

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em Inglês: Gender Inequality and Violence: Memories and Lived Experiences of Women Educators at the Instituto, Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)

Palavras-chaves em Inglês: Gender Relations; Teaching; Violence; IF Baiano.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Banca Examinadora: Prof. Dr. Jorge García Marín (Presidente), Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos (Co-orientador), Profa. Dra. Maria Begoña Gómez Vásquez (Titular), Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana (Titular), Profa. Dra. Ana Elisabeth Alves (Titular), Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello (Titular)

Data da Defesa: 26 de maio de 2026

Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

FOLHA DE APROVAÇÃO

CÁTIA BRIRO DOS SANTOS NUNES

DESIGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE EDUCADORAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – IF BAIANO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade – PPGMLS, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade

Local e Data da defesa: Vitória da Conquista/BA, 26 de maio de 2026.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Garcia Marin – Presidente
Instituição: UESB/USC –Espanha

Ass.: **GARCIA MARIN JORGE - 333053725**
Firmado digitalmente por GARCIA MARIN JORGE - 333053725
Fecha: 2026.05.30 09:06:26 +02'00'
Documento assinado digitalmente
gov.br **JOAO DIOGENES FERREIRA DOS SANTOS**
Data: 09/06/2026 06:18:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. João Diógenes Ferreira dos Santos -
coorientador
Instituição: UESB

Ass.: **ANA ELIZABETH SANTOS ALVES**
Documento assinado digitalmente
gov.br **ANA ELIZABETH SANTOS ALVES**
Data: 08/06/2026 17:34:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Elisabeth Santos Alves
Instituição: UESB

Ass.: **FABIO MANSANO DE MELLO**
Documento assinado digitalmente
gov.br **FABIO MANSANO DE MELLO**
Data: 05/06/2026 11:55:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Fábio Mansano de Mello
Instituição: UESB

Ass.: **GOMEZ VAZQUEZ, MARIA BEGOÑA**
Firmado digitalmente por GOMEZ VAZQUEZ, MARIA BEGOÑA (FIRMA)
Nombre de reconocimiento (DN): c=ES, serialNumber=33294889C, sn=GOMEZ VAZQUEZ, MARIA BEGOÑA (FIRMA)
Fecha: 2026.05.29 19:49:07 +02'00'
Ass.: (FIRMA)

Profa. Dra. Maria Begoña Gómez Vásquez
Instituição: USC - Espanha

Ass.: **CAMILA LIMA SANTANA E SANTANA**
Documento assinado digitalmente
gov.br **CAMILA LIMA SANTANA E SANTANA**
Data: 04/06/2026 08:00:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana
Instituição: IF Baiano

DEDICATÓRIA

Para Isabella e Maria Eduarda, cujo amor — delas e
por elas — concedeu-me a força necessária para
reinventar a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, inteligência suprema e causa primária de todas as coisas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, por oferecer as condições institucionais necessárias à realização desta pesquisa.

À CAPES, pelo financiamento e pelo apoio ao longo do percurso investigativo, em especial pela concessão da bolsa que possibilitou a realização do Doutorado Sanduiche na Universidade de Santiago de Compostela – Espanha.

À Profa. Begoña Gómez e à Profa. Rita Radl Philipp pelas orientações e pela recepção carinhosa.

Aos Professores Zuleide Fernandes Queiroz, Ana Elisabeth Alves e Fábio Mansano de Melo pelas contribuições valiosas.

A conclusão desta pesquisa e do Doutorado não teria sido possível sem os profundos, significativos e preciosos gestos de amor que me sustentaram no percurso da continuidade da minha própria existência.

Foi esse amor que me amparou na travessia da tragédia, que me permitiu respirar quando o peso era quase insuportável e que me ajudou a reconstruir sentidos. Por isso, seguir adiante não foi um ato solitário, mas um movimento coletivo, tecido por mãos que se estenderam, por vozes que acolheram e por afetos que se mantiveram firmes mesmo nos momentos mais difíceis. Esse caminho só foi possível porque vocês estiveram nele comigo:

Jorge Garcia Marin, exemplo de bondade, generosidade e acolhimento.

João Diogenes Ferreira dos Santos, presença constante, intervenções exatas, muito apoio e força.

Luci Mara Bertoni, pelo consolo, pela escuta sensível e pela disponibilidade.

Às minhas mulheres e familiares — minha “casa de bamba” — Ana Maria, Alile, Livia, Lucas, Isabella, Maria Eduarda, Levi, Gabriel, Léo de Vera, Matheus, Zete, Eliane e Dalmir, que me ajudaram, cada um a sua maneira, a partilhar a dor e transformá-la em força e luta para continuar.

Amigos e colegas do IF Baiano — Paulinha, Rayane, Lizziane, Luciane, Luciana, Patrícia, Gedeval, Nayron e Fernanda — pelo amparo, carinho e escuta nos momentos mais difíceis.

À rede de apoio e amizade do PPGMLS — Gleiciany, Dyanne, Gisele Assis — com especial agradecimento a Alexandre Xandó e Glenda Félix, pelo efetivo amparo emocional e

jurídico nos momentos mais desafiadores.

Às amigas que, mesmo à distância, nunca deixaram de me acolher: Rosiane Rodrigues, Mariana Correia, Polyana e Priscilla Passos.

A Grazi, que, para além de uma amizade de uma vida, passou dias me acompanhando e monitorando a uma distância de 7.300 km, no momento mais difícil da minha existência. E, depois, por me cercar de afeto com o apoio amoroso de Dan. Idelma pelo amparo e amor e Talitha pela maneira carinhosa de sempre me acolher.

Andressa, que compartilhou comigo alguns dos momentos mais incríveis e exitosos vividos na Espanha e que também foi meu amparo no período mais doloroso da minha vida.

Às docentes do IF Baiano – *campus* Itapetinga pela preciosa colaboração com esta pesquisa.

Triste, louca ou má
Será qualificada
Ela quem recusar
Seguir receita tal
A receita cultural
Do marido, da família
Cuida, cuida da rotina
Só mesmo, rejeita
Bem conhecida receita
Quem não sem dores
Aceita que tudo deve mudar

Eu não me vejo na palavra
Fêmea, alvo de caça
Conformada vítima
Prefiro queimar o mapa
Traçar de novo a estrada
Ver cores nas cinzas
E a vida reinventar
E um homem não me define
Minha casa não me define
Minha carne não me define
Eu sou meu próprio lar

(Ju Strassacapa, 2016)

RESUMO

Estruturamos esta pesquisa a partir da seguinte questão norteadora: considerando as relações de gênero, quais as memórias e as experiências vivenciadas por educadoras no exercício da docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano? Estabelecemos como objetivo geral analisar, sob a perspectiva das relações de gênero, as memórias e experiências vivenciadas por educadoras na atuação docente no IF Baiano. Sendo relevante, desse modo, investigar os discursos e as práticas cotidianas do ambiente institucional que expressam as diferentes formas das desigualdades de gênero e de violência. Para este fim, realizamos uma contextualização do processo histórico da educação profissionalizante e tecnológica no Brasil e no estado da Bahia. Em seguida, por meio da análise de documentos legais e institucionais, e ainda da análise dos dados referentes à participação feminina nos cargos de direção da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), bem como nos órgãos colegiados superiores do Instituto Federal Baiano (IF Baiano), buscamos compreender a representatividade política das mulheres nesses espaços decisórios. Realizamos entrevistas semiestruturadas com docentes do IF Baiano, cujas narrativas permitiram analisar memórias e vivências relacionadas ao ambiente institucional, à trajetória acadêmica, à atuação docente, à carreira, à ocupação de cargos, à representação feminina e às desigualdades de gênero e violências presentes no contexto educacional. A análise das entrevistas fundamentou-se na concepção de memória proposta por Paul Ricoeur, compreendendo as narrativas como construções que articulam experiência, temporalidade e sentido. Assim, realizando uma abordagem de cunho qualitativo com a utilização da análise de conteúdo das narrativas elaboradas pelas docentes à luz dos referenciais teóricos, dentre os quais destacamos, o conceito de patriarcado público - analisado por Flávia Biroli e o de elites discriminadas elaborado por María Antonia García de León. Os resultados demonstram que, embora as docentes do IF Baiano integrem um grupo profissional caracterizado por elevada qualificação acadêmica e inserção em um espaço institucional formalmente regido por princípios de igualdade, elas experienciam dinâmicas persistentes de sub-representação e exclusão nos cargos de poder e nos espaços decisórios. À luz do conceito de patriarcado público, observamos que a inserção feminina nos espaços institucionais não elimina relações de dominação, mas as reorganiza, produzindo formas renovadas de controle, deslegitimação e silenciamento. As narrativas evidenciam práticas recorrentes de violência política, ameaças, desqualificações simbólicas que atingem a reputação profissional, perseguições e assédio moral, configurando mecanismos que limitam a autonomia, a permanência e a ascensão profissional das docentes. Nesse sentido, o conceito de elites discriminadas mostra-se elucidativo para compreender a condição paradoxal dessas mulheres docentes, que, embora pertencentes a uma elite profissional, permanecem submetidas a processos sistemáticos de desigualdade e violência de gênero no ambiente educacional.

Palavras-chave: Relações de Gênero; Docência; Violência; IF Baiano.

ABSTRACT

The research was structured around the following guiding question: considering gender relations, what are the memories and experiences lived by female educators in their teaching practice at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Bahia? The general objective was to analyze, from the perspective of gender relations, the memories and experiences of female educators within their teaching roles at IF Baiano. Consequently, it is relevant to investigate the discourses and daily practices of the institutional environment that express different forms of gender inequality and violence. To this end, we conducted a contextualization of the historical process of professional and technological education in Brazil and the state of Bahia. Subsequently, through the analysis of legal and institutional documents, as well as data regarding female participation in management positions within the Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPT) and the higher collegiate bodies of the Instituto Federal Baiano (IF Baiano), we sought to understand the political representation of women in these decision-making spaces. Semi-structured interviews were conducted with professors at IF Baiano, whose narratives allowed for an analysis of memories and experiences related to the institutional environment, academic trajectory, teaching practice, career, leadership positions, female representation, and the gender inequalities and violence present in the educational context. The analysis of the interviews was based on the concept of memory proposed by Paul Ricoeur, understanding narratives as constructions that articulate experience, temporality, and meaning. Thus, a qualitative approach was adopted, utilizing content analysis of the narratives in light of theoretical frameworks, most notably the concept of 'public patriarchy' — analyzed by Flávia Biroli — and that of 'discriminated elites' — developed by María Antonia García de León. The results demonstrate that, although IF Baiano's female professors belong to a professional group characterized by high academic qualifications and are part of an institutional space formally governed by principles of equality, they experience persistent dynamics of underrepresentation and exclusion in power positions and decision-making spaces. In light of the concept of public patriarchy, we observed that female inclusion in institutional spaces does not eliminate relations of domination, but reorganizes them, producing renewed forms of control, delegitimization, and silencing. The narratives evidence recurrent practices of political violence, threats, symbolic disqualifications affecting professional reputation, persecution, and workplace bullying (moral harassment), configuring mechanisms that limit the autonomy, permanence, and professional advancement of these educators. In this sense, the concept of discriminated elites proves elucidating for understanding the paradoxical condition of these female professors who, despite belonging to a professional elite, remain subjected to systematic processes of gender inequality and violence in the educational environment.

Keywords: Gender Relations; Teaching; Violence; IF Baiano.

RESUMEN

La investigación se estructuró a partir de la siguiente pregunta orientadora: considerando las relaciones de género, ¿cuáles son las memorias y experiencias vivenciadas por educadoras en el ejercicio de la docencia en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Baiano? Se estableció como objetivo general analizar, bajo la perspectiva de las relaciones de género, las memorias y experiencias vivenciadas por educadoras en su desempeño docente en el IF Baiano. Resultando relevante, por lo tanto, investigar los discursos y las prácticas cotidianas del entorno institucional que expresan las diferentes formas de las desigualdades de género y de violencia. Para este fin, realizamos una contextualización del proceso histórico de la educación profesional y tecnológica en Brasil y en el estado de Bahía. A continuación, a través del análisis de documentos legales e institucionales, y también de datos referentes a la participación femenina en los cargos directivos de la Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), así como en los órganos colegiados superiores del Instituto Federal Baiano (IF Baiano), buscamos comprender la representatividad política de las mujeres en estos espacios decisorios. Llevamos a cabo entrevistas semiestructuradas con docentes del IF Baiano, cuyas narrativas permitieron analizar memorias y vivencias relacionadas con el entorno institucional, la trayectoria académica, el desempeño docente, la carrera, la ocupación de cargos, la representación femenina y las desigualdades de género y violencias presentes en el contexto educativo. El análisis de las entrevistas se fundamentó en la concepción de memoria propuesta por Paul Ricoeur, comprendiendo las narrativas como construcciones que articulan experiencia, temporalidad y sentido. Así, realizando un abordaje de carácter cualitativo con la utilización del análisis de contenido de las narrativas elaboradas por las docentes a la luz de los referentes teóricos, entre los cuales destacamos el concepto de patriarcado público —analizado por Flávia Biroli— y el de élites discriminadas, elaborado por María Antonia García de León. Los resultados demuestran que, aunque las docentes del IF Baiano integran un grupo profesional caracterizado por una elevada cualificación académica e inserción en un espacio institucional formalmente regido por principios de igualdad, ellas experimentan dinámicas persistentes de subrepresentación y exclusión en los cargos de poder y en los espacios decisorios. A la luz del concepto de patriarcado público, observamos que la inserción femenina en los espacios institucionales no elimina las relaciones de dominación, sino que las reorganiza, produciendo formas renovadas de control, deslegitimación y silenciamiento. Las narrativas evidencian prácticas recurrentes de violencia política, amenazas, descalificaciones simbólicas que afectan la reputación profesional, persecuciones y acoso moral, configurando mecanismos que limitan la autonomía, la permanencia y el ascenso de las docentes. En este sentido, el concepto de élites discriminadas resulta elucidador para comprender la condición paradójica de estas mujeres docentes, quienes, a pesar de pertenecer a una élite profesional, permanecen sometidas a procesos sistemáticos de desigualdad y violencia de género en el entorno educativo.

Palabras claves: Relaciones de Género; Docencia; Violencia; IF Baiano.

LISTA DE SIGLAS

CD	Cargo de Direção
CEFET	Centros Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
CIFEX	Centro Interdisciplinar de Investigações Feministas e de Estudos de Gênero
CONSUP	Conselho Superior
DE	Dedicação Exclusiva
EAD	Educação à Distância
EFAJT	Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira
EAFSI	Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês
EAFSB	Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim
EBTT	Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Ensino Médio
EMARC	Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira
ETV	Escola Técnica Vinculada à Universidade Federal
FG	Função Gratificada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFBA	Instituto Federal da Bahia
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNP	Plataforma Nilo Peçanha
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RT	Retribuição por Titulação
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
PT	Partido dos Trabalhadores
RFEPCT	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIAPÉ	Sistema Integrado de Administração de Pessoal
TAE	Técnico Administrativo em Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
USC	Universidade de Santiago de Compostela
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Figura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	60
Figura 2 – Figura de Localização dos Campi do IF Baiano e de seus polos de Educação a Distância, segundo os Territórios de Identidade do estado da Bahia	68
Figura 3 – Organograma do IF Baiano	69
Figura 4 – Organograma de uma unidade do IF Baiano	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil das docentes entrevistadas.....	47
Tabela 2 – Dados sobre faixa etária dos 46.327 servidores.....	112
Tabela 3 – Dados sobre escolaridade dos 46.327 servidores.....	112
Tabela 4 – Dados sobre faixa etária das 37.135 servidoras	112
Tabela 5 – Dados sobre escolaridade das 37.135 servidoras	112
Tabela 6 – Dados sobre faixa etária dos 24 reitores	114
Tabela 7 – Dados sobre escolaridade dos 24 reitores	114
Tabela 8 – Dados sobre tempo de serviço dos 24 reitores.....	114
Tabela 9 – Dados sobre faixa etária das 15 Reitoras.....	115
Tabela 10 – Dados sobre escolaridade das 15 Reitoras.....	115
Tabela 11 – Dados sobre tempo de serviço das 15 Reitoras.....	115
Tabela 12 – Dados sobre faixa etária dos 567 dirigentes.....	116
Tabela 13 – Dados sobre escolaridade dos 567 dirigentes	116
Tabela 14 – Dados sobre tempo de serviço dos 567 dirigentes	116
Tabela 15 – Dados sobre faixa etária das 192 dirigentes	117
Tabela 16 – Dados sobre escolaridade das 192 dirigentes	117
Tabela 17 – Dados sobre tempo de serviço das 192 dirigentes	117

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Demonstrativo da ocupação dos cargos na RFEPCT	118
Gráfico 2 – Total de servidores (Dados da PNP)	123
Gráfico 3 – Composição do Consup – IF Baiano	124
Gráfico 4 – Composição do Codir – IF Baiano	124

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA	50
2.1 Caminhos percorridos	50
2.2 O IF Baiano no contexto da educação profissional na Bahia	65
2.3 IF Baiano: lugar da memória	76
3 ATUAÇÃO DOCENTE E AS DESIGUALDADES DE GÊNERO	89
3.1 Narrativas sobre a atuação docente	89
3.2 Teto de Vidro: na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e no IF Baiano	103
3.3 As narrativas das docentes sobre o teto de vidro do IF Baiano	128
4 AS MÚLTIPLAS FORMAS DE VIOLÊNCIA NA TRAJETÓRIA DAS DOCENTES	137
4.1 Compreendendo as desigualdades de gênero	137
4.2 Narrativas sobre as violências	153
5 CONCLUSÃO.....	195
REFERÊNCIAS	2100
ANEXO A – Cópia do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.....	218
ANEXO B – Portaria 1/2024 - OS-CONSUP/IFBAIANO, de 28 de maio de 2024	219
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista.....	222
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	223

1 INTRODUÇÃO

A opção por iniciarmos narrando a nossa trajetória fundamenta-se na perspectiva teórica de Paul Ricoeur (2007), para quem a memória possui a potência de narrar — de permitir ao sujeito “poder narrar-se”. Nessa concepção, lembrar não equivale a simplesmente reviver o passado, mas a recontá-lo, reinterpretando acontecimentos, sentidos e marcas que constituem a história de vida. A narrativa, portanto, configura-se como o meio pelo qual a subjetividade se externaliza pela linguagem, projetando para fora aquilo que internamente constitui o indivíduo, que se ressignifica no próprio ato de narrar.

Nesse horizonte teórico, compreender a nossa trajetória implica reconhecer que narrar é um exercício reflexivo, um processo de produção de sentidos que se atualizam na relação entre experiência vivida e linguagem. É no entrecruzamento entre narrativa e subjetividade que se inscreve o percurso apresentado nesta tese. Ao narrarmos a minha constituição como mulher preta, estudante, pesquisadora e técnica administrativa em educação, mobilizamos não apenas lembranças, mas processos de significação que dialogam com os marcos teóricos a serem discutidos ao longo deste trabalho. Assim, a narrativa não se limita a recuperar fatos, mas se configura como um gesto interpretativo que ilumina tensões, desafios e conquistas que atravessam o nosso percurso.

A reconstrução da trajetória aqui proposta busca captar a complexidade de experiências que produziram sentidos sobre mim e sobre o mundo social. Tal abordagem ancora-se no entendimento de que, ao narrar-se, o sujeito revela, simultaneamente, suas determinações e suas escolhas, suas marcas e suas estratégias de autonomia, compondo um percurso singular que, embora pessoal, dialoga com processos sociais mais amplos.

A nossa primeira noção de violência ocorreu ainda na infância, diante das discriminações dirigidas à textura do nosso cabelo, em um contexto no qual, à época, não possuíamos qualquer compreensão elaborada sobre identidade racial. Essas experiências — feitas de apelidos, zombarias e ofensas — produziram marcas significativas e revelaram distinções hierarquizadas entre as crianças, evidenciando como, mesmo antes de nomear as estruturas raciais que atravessam a vida social, o corpo já é interpelado por discursos que classificam características físicas e produzem sentimentos de inadequação, de silêncio e de dor.

Posteriormente, já em um momento no qual começamos a compreender os significados da identidade racial, iniciamos, no ano de 2000, o Curso de Bacharelado em Direito na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Tratava-se de um período em que ainda não existia a política de reserva de vagas para pessoas pretas e pardas nas instituições públicas.

Nesse contexto, eu era a única discente preta da turma, experiência que evidenciou, de maneira ainda mais contundente, as desigualdades raciais que atravessam o acesso ao ensino superior e reforçou a percepção de que a minha presença naquele espaço não era socialmente esperada, ainda que plenamente legítima.

A condição de sermos a única discente preta da turma explicita as desigualdades raciais que estruturam o acesso — e, sobretudo, a permanência — no ensino superior. Tal situação pode ser compreendida como uma expressão concreta do que Sueli Carneiro denomina dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), entendido como um conjunto articulado de práticas, discursos, saberes, normas institucionais e regimes de visibilidade que produzem e organizam hierarquias raciais na sociedade. Inspirado na noção foucaultiana de dispositivo, esse conceito permite compreender a raça não como um dado natural, mas como uma construção histórica e política que opera na regulação dos corpos, dos saberes e das possibilidades de existência social.

Nesse sentido, o dispositivo de racialidade atua definindo lugares sociais legítimos e ilegítimos, estabelecendo quem pode ser reconhecido como sujeito pleno — do saber, da cidadania e da humanidade — e quem é sistematicamente situado em posições de subalternidade. Tal dispositivo opera por meio da produção do que a autora denomina o lugar do “não-ser” atribuído aos sujeitos negros, que passam a ser lidos como corpos fora da norma, marcados pela suspeição, pela desqualificação simbólica e pela negação de autoridade epistêmica. Assim, a não expectativa social em relação a essa presença decorre da persistência de uma ordem epistemológica excludente, que regula quem pode ser reconhecido como sujeito de saber.

Nos espaços de produção do conhecimento, como a universidade, esse dispositivo se manifesta na naturalização da branquitude como referência universal de racionalidade e de competência. Nesse sentido, a experiência analisada revela como a presença de sujeitos negros nesses espaços é frequentemente percebida como deslocada ou excepcional, uma vez que a estrutura acadêmica permanece ancorada em matrizes coloniais de gênero e de raça (Oyèrónké Oyèwùmí, 2021). Essa matriz impõe uma lógica que hierarquiza corpos e saberes, transformando a raça e o gênero em dispositivos de controle que ditam quem possui autoridade intelectual e quem é relegado às margens da produção científica.

Essa vivência impulsionou, para além dos saberes das ciências jurídicas, nossa busca pessoal por compreender a realidade social, de modo a reconhecer que as margens são lugares exclusivos dos rios e mares, e que as normas e leis devem ter como finalidade primordial a inclusão e a efetiva garantia de direitos para todas as pessoas. Nesse percurso, a especialização

em Ciências Penais propiciou o primeiro contato sistemático com o objeto de pesquisa — a violência — tão presente na realidade social que, por vezes, parece invisibilizada. Trata-se de uma violência que também resulta das desigualdades sociais nos mais diversos ambientes.

Assim, tornou-se evidente a relevância de estudar e de pesquisar o fenômeno da violência no ambiente escolar. Além disso, o interesse sobre o estudo das diversas formas e manifestações de violência no ambiente educacional se desenvolveu ao longo do trabalho de pesquisa realizado durante o Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade, no Projeto Temático: Memória, Violência, Infância e Juventude no Brasil, sob a orientação do Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos, no biênio 2016/2017, na UESB. Naquele momento, o objetivo era, sobretudo, investigar as memórias e percepções de discentes sobre a violência no ambiente escolar. Diante de alguns resultados da pesquisa mencionada, verificamos a incidência significativa de casos de violência de gênero e alguns aspectos peculiares a esta forma de violência. Ainda, destacamos, como bastante significativa naquela pesquisa, o recorte do estudo da violência e das desigualdades de gênero no ambiente educacional. Nesse percurso, em 2020, julgamos importante a participação no Curso de Licenciatura em Formação Pedagógica em Pedagogia, a qual nos ensinou a ampliação do repertório teórico para melhor compreensão de alguns conceitos da área da educação.

A trajetória acadêmica alinhou-se à trajetória profissional a partir do ingresso como servidora pública, técnica administrativa em educação (TAE), em 2010, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano). A atuação na área administrativa, nas funções de Chefe de Gabinete, Diretora Administrativa e Coordenadora de Registros Acadêmicos, possibilitou vivências amplas no ambiente educacional e a percepção da presença de desigualdades de gênero manifestadas de forma sutil e, por vezes, não desvelada, justamente em razão dessa sutileza.

Se, por um lado, a discriminação racial não se apresentou de forma explícita na nossa experiência profissional, por outro, as dinâmicas de gênero emergiam revelando tensões, assimetrias e práticas que evidenciam como essas desigualdades se materializam nas interações, nos discursos e nas estruturas organizacionais.

Por exemplo, em ocasiões em que havia reuniões, durante o período em que estivemos na diretoria administrativa, antes de sermos apresentada a colegas de outras unidades, por diversas vezes, ouvíamos a pergunta sobre quem era o diretor administrativo. Obviamente, porque, dada a natureza orçamentária e financeira do cargo, havia presunção de que o cargo não seria ocupado por uma mulher preta. No atendimento ao público externo da instituição, muitas

vezes, já resignada com as reações machistas, solicitava que algum colega me acompanhasse para fazer tratativas difíceis, porque sabia que iriam respeitar o colega que confirmasse a mesma informação que eu já havia prestado, mesmo que o colega ocupasse um cargo hierarquicamente inferior, ou seja, simplesmente pela mera presença masculina. Também na participação de reuniões, após ser nomeada como representante no Conselho Superior do IF Baiano (Consup), biênio 2019/2021, presenciamos várias práticas que podem ser entendidas como condutas ofensivas, mas que ocorrem frequentemente. Foram condutas realizadas por homens que, por diversas vezes, interromperam as falas das mulheres, impedindo ou criando obstáculos à conclusão de suas explanações, ou fazendo explicações desnecessárias e óbvias, presumindo que seria intrínseca às mulheres uma suposta incapacidade de compreensão. São manifestações sutis e incômodas que passaram despercebidas pela maior parte do órgão colegiado.

Podemos mencionar, ainda, a nossa percepção inicial de que a situação do IF sugere a ausência de paridade e, portanto, a inexistência de condições de igualdade no acesso aos cargos de direção no âmbito da instituição. Como exemplo, observa-se a realidade fática, bastante semelhante desde 2010 — cabe informar que, na seção seguinte, será apresentada de maneira detalhada a estrutura administrativa do IF Baiano. Destaca-se que o cargo de dirigente máximo da instituição nunca havia sido ocupado por uma mulher. No processo eleitoral de 2021, destinado à escolha dos dirigentes, do total de 21 candidaturas, apenas 6 eram de mulheres. A eleição de quatro Diretoras Gerais representou, assim, o percentual de apenas 28% da ocupação dos cargos de direção nos 14 *campi* existentes.

Nesse cenário, o processo eleitoral ocorrido em 2025 para a escolha da Reitora, referente ao mandato 2026–2030, apresentou uma mudança relevante, ao contar com quatro candidatas, todas mulheres. Ainda assim, considerando o conjunto das candidaturas nesse pleito, incluindo o cargo de Reitora, do total de 24 candidaturas, apenas 13 eram de mulheres. A eleição de Diretoras Gerais resultou em um percentual de 42% de ocupação desses cargos.

Dessa forma, a análise não se limita à ocupação formal dos cargos, mas abrange também o efetivo engajamento em ações e decisões políticas. Trata-se, dessa maneira, de considerar a representatividade e a atuação feminina capazes de influenciar as decisões institucionais e a produção de normas que impactam diretamente as trajetórias femininas.

Ademais, é importante ressaltar que o crescimento e a expansão dos Institutos Federais de Educação resultaram na ampliação também do campo de atuação e do quantitativo de profissionais da educação: docentes e técnicos administrativos em educação, uma vez que a implantação destas instituições realizou-se a partir de significativos investimentos financeiros,

tanto na estrutura física quanto em recursos humanos. Com essa nova concepção de educação profissional, surgem outras demandas para os(as) educadores(as), que trazem novos desafios, que exigem novas formações e processos de trabalho condizentes com a atuação profissional desses servidores. Por isso, a concretização da educação de qualidade para todos necessita de ações que também tenham como foco na informação, prevenção, sensibilização e efetiva busca de igualdade de oportunidades, tratamento e direitos entre mulheres e homens.

Assim, o interesse de aprofundar os estudos nas temáticas sobre desigualdade de gênero em uma instituição educacional se consolida, portanto, com a elaboração do projeto de pesquisa submetido ao Curso de Doutorado, em 2022, no Programa de Pós-Graduação Memória: Linguagem e Sociedade da UESB.

Como corolário dessa trajetória de pesquisa ocorreu a experiência indescritível vivenciada de abril a setembro de 2024, quando estivemos no Departamento de Ciência Política e Sociologia da Universidade de Santiago de Compostela – USC, Espanha, sob o registro nº 2024/742, como pesquisadora visitante, no grupo de investigação de estudos de gênero (GI-1165) vinculado ao Master em Igualdade, Gênero e Educação e ao Centro Interdisciplinar de Investigações Feministas e de Estudos de Gênero – CIFEX; sendo, no período em questão, co-orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Begoña Gómez Vázquez. nesse lugar, podemos destacar algumas das atividades que foram realizadas e revelaram-se de fundamental importância por contribuírem para nossa formação intelectual, possibilitando a ampliação do repertório teórico e crítico, favorecendo a construção de conhecimentos socialmente contextualizados e estimulando o pensamento reflexivo e a capacidade analítica. Elementos, portanto, essenciais para o desenvolvimento acadêmico.

Participação em aulas; no período de 25/04/2024 a 16/05/2024, das disciplinas: Cambio Social, Multiculturalismo e Saúde; Intervención Social e Avaliación de Programas de Xénero; Medios de comunicación, Lingua e Xénero; Aspectos Xurídicos das Relacións de Xénero; Os procesos de Constitución das Identidades de Xénero, e Actividade económica, Relacións de Traballo e Xénero.

Participação em eventos; como ouvinte na Conversa com Raúl Macías González, intitulada Desexo, Sexualidade e Masculinidade, em 23/04/2024, na Universidade de Santiago de Compostela. Como ouvinte, no I Congreso Internacional Feminismos e Humor: Humor-sofías, da Universidade de Santiago de Compostela, no período de 07 a 08/05/2024. E, no III Congreso Internacional de Ciencias Sociales y Humanas, com apresentação da comunicação intitulada: “Teto de vidro: a ocupação dos cargos de dirigentes da rede de educação profissional,

científica e tecnológica” e atuando como moderadora do Colóquio Centralismo e Descentralização em Educação IV, neste evento, no período de 26 a 28 de junho, na Universidade de Salamanca.

Participação no Curso com o título “Nuevos debates feministas. Repensar a las mujeres: contradicciones y propuestas”, dirigido por Carmen Mejia Ruiz y Mónica Carabias Álvarez, parte dos Cursos de Verano Complutense de San Lorenzo de El Escorial, entre 24/07/2024 e 25/07/2024, com duração de 12 horas, realizado pela Universidade Complutense de Madrid.

Cadastro e acesso aos acervos da Biblioteca Pública Ánxel Casal, sob número 1675102, e na Biblioteca da Universidade de Santiago de Compostela, sob número 01689330. Visita a “La estantería violeta” da Biblioteca de Castilla-La Mancha, em Toledo, 23/09/2024.

Participação na Formação: “Acheegas da economía feminista: Trabajo, usos do tempo e coidados”, realizada com a Prof.^a Dr.^a Eva María Aguayo Lorenzo, pelo Centro Interdisciplinario de Investigacións Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX), em 24/09/2024. Ainda, ouvinte da banca de defesa de Shakiba Pourasad Shahrak, da tese intitulada **Health of single women: sociological comparison of sexual, social, and psychological-medical needs between iranian and spanish women**, na Universidade de Santiago de Compostela, em 30/09/2024.

As atividades foram essenciais para o aprofundamento do estudo da temática, uma vez que foram centradas no desenvolvimento desta pesquisa e, especificamente, tiveram como objetivo estender e complementar esse trabalho que já vinha se realizando e continuou sendo realizado na UESB.

Este período no qual estivemos como pesquisadora visitante na USC, foi uma grande oportunidade de reflexão sobre a vida pessoal, profissional e acadêmica. Nessa jornada profunda, transformadora e cheia de desafios, o maior deles ocorreu relacionada à temática, porém, de forma empírica, com a constatação de que toda essa formação e experiência – apesar de não ter impedido que a violência de gênero alcançasse a mim, as mulheres que mais amo e a outras dezenas de vítimas –, pode nos auxiliar e nos amparar em nossa luta por justiça, propiciando alguma forma de reação diante de uma manifestação de violência tão repulsiva, covarde e sub-reptícia.

E, conforme o arcabouço teórico de Tânia Rocha Andrade Cunha, para qual a violência de gênero é um fenômeno democraticamente distribuído que atinge a todas as mulheres, podemos entender que: “O fenômeno da violência não é “privilégio” apenas das mulheres de baixa renda, das mulheres de menor nível de escolaridade, ou das duas situações juntas. Esta

ideia é bastante difundida na sociedade por puro preconceito” (Cunha, 2007, p. 170).

Assim, diante da importância de promover o reconhecimento social das desigualdades de gênero no cotidiano da educação profissional e tecnológica, com ênfase na atuação de mulheres docentes, desde os primeiros passos, a trajetória de vida acadêmica, profissional e pessoal da pesquisadora teve função fundamental no desenvolvimento desta pesquisa.

Logo, a pesquisa intitulada “Desigualdade de gênero e violência: memórias e vivências de educadoras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano”, tem como objetivo identificar, a partir das vivências e memórias das educadoras, a ocorrência de situações que são consideradas como manifestações da violência e as desigualdades de gênero no ambiente educacional. Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade da UESB, integrando o projeto temático **Memória, Violência, Infância e Juventude no Brasil**, dentro da linha de pesquisa **Memória, Cultura e Educação**, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Garcia Marín e sob a co-orientação do Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos.

Destacamos que, embora existam estudos sobre atuação docente na esfera federal, a revisão da literatura revela que a maioria está limitado ao contexto das universidades públicas. Considerando que a desigualdade de gênero no âmbito das universidades públicas é amplamente estudada em diversas áreas, como educação, sociologia, ciência política e estudos de gênero tendo como principais fontes artigos científicos e teses encontradas no scielo, google scholar, repositórios das universidades (USP – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, UFRJ – Pantheon, UFBA, UNB – repositório institucional etc). A maioria das pesquisas apresentam, dentre outras, temáticas como: análise da progressão na carreira, com enfoque nas chances de acesso ao nível mais alto da carreira docente e a postos de gestão; a produtividade acadêmica; e o impacto da maternidade e das responsabilidades domésticas na produtividade científica das mulheres, que, muitas vezes, possuem maior escolaridade, mas menores rendimentos e participação em certas áreas (Fortunato; Porto, 2022).

Em relação a essa temática e, ainda, abordando o tema da memória e das representações sociais podemos mencionar a pesquisa de Josias Benevides da Silva (2020), a qual analisou a memória coletiva e as representações sociais de mulheres ex-reitoras das Universidades Públicas Estaduais da Bahia (UEBAs), a partir de narrativas sobre as relações de poder e de gênero na gestão universitária.

Portanto, a justificativa e a necessidade deste trabalho de pesquisa se apresenta em seu objeto que é o estudo sobre desigualdades de gênero no contexto da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, diante da incipiência de estudos sobre a situação das desigualdades de gênero no âmbito da atuação docente no serviço federal de ensino profissionalizante. Dos poucos trabalhos disponíveis, destacamos o artigo científico de Carolina Vergara Rodrigues (2021), intitulado “Mulheres em cargos de gestão na rede de educação profissional e tecnológica”, o qual aborda, especificamente, a temática das mulheres docentes na educação profissional. Destacamos, ainda, a tese **“Eu nunca pedi licença para estar nesses espaços. Eu só fui ocupando”**: Reitoras na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de Carolina Giordano Bergmann (2025), por sua contribuição ao debate sobre gênero e ocupação de cargos de poder na Rede Federal.

Ademais, outra singularidade a ser alcançada é o objetivo de romper com a ideia difundida na sociedade brasileira, especialmente nos últimos anos, relativa à visão de servidores públicos como uma “categoria” que seria supostamente cheia de privilégios, benefícios e altos salários, ao mesmo tempo em que são considerados altamente ineficientes. Esse entendimento resultaria na compreensão indevida de que as mulheres pertencentes a este segmento, principalmente na esfera federal, estariam menos expostas às formas de violência em razão de gênero – quando, na realidade, a possibilidade de as mulheres serem vítimas de violência nos diversos setores do espaço público se deu, justamente, em função do aumento da presença delas nos mais variados espaços sociais.

Nesse sentido, revelou-se fundamental o referencial teórico de María Antonia García de León (1994), que, ao longo de mais de três décadas de pesquisa, analisa o fenômeno por ela conceituado como “elites discriminadas”. Expressão que, para a autora, constitui um marco teórico que sintetiza um fenômeno social analisado e denominado como super seleção social, ou seja, nas palavras da autora, um “darwinismo social” para as mulheres, que apresenta necessariamente um efeito correlato que é o de ser elite, porém, elite discriminada. Considerando, ainda, as dificuldades de acesso ao mundo do trabalho e a importância dos aspectos biográficos dessas elites profissionais femininas que desvelam as entranhas do patriarcado, mas também expressam as resistências contra ele (García de León, 1994).

Nessa esteira de pensamento, a importância deste estudo pode ser avaliada em função da possibilidade de contribuir para uma ampliação da visibilidade e da compreensão acerca da temática em questão, com vistas à intensificação do debate e à multiplicação dos espaços de discussão que tratam sobre a violência de gênero.

Infelizmente, um acontecimento recente trouxe a discussão da temática em nível nacional. O ataque ocorrido no Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da

Fonseca (Cefet-RJ), na unidade Maracanã, em 28 de novembro de 2025, resultou no assassinato de duas servidoras: Allane de Souza Pedrotti Matos, diretora pedagógica, e Layse Costa Pinheiro, psicóloga escolar. O episódio, que repercutiu nacionalmente, expôs fragilidades institucionais relacionadas à gestão de conflitos no ambiente de trabalho, bem como a persistência de dinâmicas de violência de gênero em instituições públicas de ensino profissional e superior.

Allane Pedrotti, doutora em Letras e responsável pela coordenação pedagógica do ensino médio técnico. Layse Pinheiro, psicóloga da instituição desde 2014, atuava no atendimento emocional e no suporte socioeducativo aos discentes. As duas servidoras tinham trajetórias consolidadas e desempenhavam funções essenciais para o funcionamento do *campus*¹.

O autor dos disparos, João Antônio Miranda Tello Gonçalves, também servidor do Cefet-RJ, havia sido afastado anteriormente por apresentar comportamento agressivo e instabilidade emocional. Após atirar contra as colegas, o servidor cometeu suicídio dentro da própria instituição. Investigações preliminares e depoimentos de colegas indicam que o agressor não aceitava estar subordinado a mulheres, o que reforça a hipótese de motivação misógina e direcionada à eliminação de figuras femininas em posições de chefia. Tal perspectiva tem sido levantada por especialistas e por órgãos públicos, que destacaram a necessidade de interpretar o caso à luz da violência de gênero no ambiente profissional.

Relatos de servidoras e servidores afirmam que comportamentos de ameaça e intimidação por parte do autor haviam sido comunicados à direção do *campus* e, em alguns casos, ao Ministério da Justiça. Entretanto, tais advertências não resultaram em ações preventivas adequadas, levando parte da comunidade a caracterizar o ataque como uma “tragédia anunciada”. Esse aspecto mobilizou debates sobre responsabilidade institucional, protocolos de segurança e o tratamento de denúncias internas envolvendo comportamentos discriminatórios, violentos ou de risco iminente.

Diversas entidades públicas, incluindo o Ministério das Mulheres, manifestaram pesar e condenaram o episódio, destacando a urgência de políticas de prevenção à violência contra mulheres em espaços educacionais e profissionais. Comunidade acadêmica, familiares e amigos das vítimas expressaram sua consternação e ressaltaram a relevância social, humana e profissional das duas servidoras assassinadas.

¹ NASPOLINI, J.; COELHO, T. RJ: quem eram as funcionárias mortas após ataque no Cefet do Maracanã. **CNN Brasil**, on-line. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/sudeste/rj/rj-quem-eram-as-funcionarias-mortas-apos-ataque-no-cefet-do-maracana/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

O caso trouxe à tona problemáticas estruturais relacionadas à desigualdade de gênero, aos desafios enfrentados por mulheres em cargos de gestão e às formas contemporâneas de misoginia e de hostilidade contra mulheres em posições de autoridade. Assim, o assassinato de Allane Pedrotti e Layse Pinheiro não se configura apenas como um ataque individual, mas como um evento que evidencia dimensões mais amplas de vulnerabilidade, negligência institucional e violência contra mulheres no serviço público federal^{2 3}.

Diante desse contexto, torna-se evidente que episódios de violência direcionados a mulheres em instituições públicas de ensino não são eventos isolados, mas se inscrevem em uma dinâmica mais ampla que atravessa diferentes espaços da Rede Federal. A repercussão do caso ocorrido no Cefet-RJ evidencia como relações de poder, construções de gênero e práticas institucionais podem impactar profundamente as trajetórias profissionais de mulheres docentes e gestoras.

Por todo o exposto, diante da necessidade de compreender como essas tensões se manifestam no cotidiano de instituições federais de educação, especialmente buscando compreender as memórias e experiências vivenciadas por mulheres docentes que atuam nesses espaços, estruturamos a pesquisa a partir da seguinte questão norteadora: considerando as relações de gênero, quais as memórias e as experiências vivenciadas por educadoras no exercício da docência no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano?

Estabelecemos, como objetivo geral, analisar, sob a perspectiva das relações de gênero, as memórias e experiências vivenciadas por educadoras na atuação docente no IF Baiano. Para tanto, consideramos importante identificar, a partir das vivências e memórias das educadoras, as práticas discriminatórias manifestas e veladas, a ocorrência de situações que são consideradas como manifestações da violência e as desigualdades de gênero no cenário educacional. Sendo relevante, portanto, investigar os discursos e as práticas cotidianas do ambiente institucional que expressam as diferentes formas das desigualdades de gênero e de violência, identificadas no IF Baiano.

Convém explicar que escolhemos a instituição em que trabalhamos como recorte contextual da pesquisa, em função da mencionada aproximação da investigadora com o objeto

² PESSÔA, C. Ataque a tiros no Cefet do RJ deixa duas servidoras mortas. **agênciaBrasil**, on-line. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2025-11/ataque-tiros-no-cefet-do-rj-deixa-duas-servidoras-mortas>. Acesso em: 01 dez. 2025.

³ BASILIO, A. L. Duas funcionárias de instituto federal do Rio morrem após ataque a tiros. **Carta Capital**, on-line. 2025. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/duas-funcionarias-de-instituto-federal-do-rio-morrem-apos-ataque-a-tiros/>. Acesso em: 01 dez. 2025.

de pesquisa, por esse contexto de atuação profissional, tendo vivenciado essas situações que despertaram e impulsionaram questões referentes ao problema de pesquisa investigado, e suscitaram um olhar científico para uma demanda de cunho profissional, cuja necessidade de intervenção fez-se relevante e necessária. É importante afirmar que este estudo não trata a problemática em estudo, como específica do recorte geográfico feito, mas, antes disso, reconhece a possibilidade de generalizações, tendo em vista a existência de mulheres docentes, vinculadas à Rede Federal de Educação em diferentes localidades do país.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) foi criado em 2008, pela Lei nº 11.892. É uma instituição de Ensino Médio e Superior, focada na Educação Profissional e Tecnológica, ofertando cursos técnicos – Integrados, Subsequentes (presenciais e EaD), Proeja – de graduação e pós-graduação e, ainda, cursos de capacitação. Atualmente, é composto por quinze *campi*/unidades (Alagoinhas, Bom Jesus da Lapa, Catu, Governador Mangabeira, Guanambi, Itaberaba, Itapetinga, Salvador, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas, Uruçuca, Valença e Xique-Xique).

Na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica na qual se enquadra o IF Baiano, os profissionais são distribuídos em três categorias: docentes (com vínculos efetivos e temporários), técnicos administrativos em educação (com vínculos efetivos) e os funcionários terceirizados. Portanto, o quadro de servidores efetivos da instituição é composto por duas carreiras: a carreira dos Técnicos Administrativos em Educação, regida pela Lei nº 11.091/2005 e a carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), disciplinado pela Lei nº 12.772/2012 (Brasil, 2012).

A opção pelo recorte de pesquisa em apenas uma das carreiras foi necessária pela impossibilidade de abarcar duas realidades bem distintas quanto à legislação, à normatização e ao próprio desempenho de atividades bastante diversas no cotidiano da instituição.

Optamos pela carreira de mulheres docentes por algumas razões específicas, por exemplo, pelos critérios, ao menos de forma geral, de maiores níveis socioeconômicos e de formação intelectual, uma vez que, conforme as normativas legais, há uma distinção bem significativa relativa à qualificação acadêmica, dado que o cargo de docente é privativo de formação de nível superior.

Ainda, somente a carreira docente possui alguns benefícios e/ou vantagens, ao menos teoricamente, como, por exemplo: ocupar o cargo, dentre outros, de dirigente máximo da instituição – Reitor(a); adotar o regime de dedicação exclusiva; ou, ainda, quanto à qualificação de formação acadêmica somente nesta carreira há previsão de remuneração financeira em

decorrência de equivalência da titulação exigida com o Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC, conforme art. 18 da Lei nº 12.772/2012⁴ ⁵.

Assim, na medida em que fomos realizando o aprofundamento teórico, passamos a perceber a adequação do conceito de “elites discriminadas” ao estudo da carreira de docente – tal conceito será tratado com maior detalhamento nas análises dos dados e das narrativas das docentes.

Então, pelas razões acima explicitadas, estabelecemos, como objetivos específicos: analisar a participação das mulheres na ocupação dos cargos de autoridade no IF Baiano e as narrativas das docentes sobre essa representação feminina; entender como se configuram as memórias dessas educadoras sobre atuação docente no IF Baiano; identificar, a partir das narrativas, as vivências e as memórias sobre a carreira profissional, progressão, produtividade, cargos representativos e de gestão no IF Baiano; e verificar quais atos, condutas ou ocorrências são considerados pelas educadoras como formas de manifestação da violência e das desigualdades de gênero no ambiente educacional do IF Baiano.

Entre referenciais teóricos relevantes, destacamos alguns que foram primordiais para análise do objeto deste estudo.

Sobre a temática de gênero e desigualdades, ressaltamos a análise do conceito de patriarcado público, realizado por Flávia Biroli (2018, p. 31-32):

Elas não são mais barradas das arenas públicas, mas são ainda assim subordinadas nessas arenas; a expropriação de seu trabalho se daria agora de forma mais coletiva do que individual, e a casa, que continuaria a ser um espaço de opressão, já não seria o principal lugar em que transcorre a vida das mulheres. No “patriarcado público”, Estado e mercado de trabalho passariam a ser as dimensões em que as coerções se organizam e se institucionalizam. Novas formas de inclusão seriam acompanhadas de formas também renovadas de opressão e controle.

Ou seja, as relações patriarcais apenas se estenderam para além da esfera privada e alcançaram os espaços públicos – inclusive, conforme analisamos neste trabalho de pesquisa, tal fenômeno também se reproduz nos espaços considerados privilegiados quanto à isonomia, à transparência de acesso (concurso público) e à qualificação acadêmica do quadro de profissionais.

⁴ § 2º A equivalência do RSC com a titulação acadêmica, exclusivamente para fins de percepção da RT, ocorrerá da seguinte forma:

I - diploma de graduação somado ao RSC-I equivalerá à titulação de especialização;
 II - certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II equivalerá a mestrado; e
 III - titulação de mestre somada ao RSC-III equivalerá a Doutorado.

⁵ Registramos que apenas em março de 2026 ocorreu a aprovação do Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) para Técnicos-Administrativos em Educação (TAEs).

Na atualidade, diante das mudanças e permanências existentes na realidade social e econômica, houve uma indiscutível ampliação da escolarização e o crescimento da presença e participação das mulheres no mundo do trabalho. A socióloga García de León (2020) considera que somos testemunhas do fenômeno dessa mudança social das mulheres, que também é caracterizado por um aspecto de insuficiência de distribuição de poder, especificamente nas sociedades ocidentais. Para ela, o mecanismo do poder é um fenômeno central em nossos sistemas sociais. E as desigualdades são a base de estruturação destes sistemas, destacando as desigualdades de gênero como as principais. Assim sendo, ainda na atualidade, percebem-se as manifestações advindas de um corpo biológico revestido em um papel social dominante, até mesmo nos lugares privilegiados de produção do conhecimento, por exemplo, como os institutos federais.

Para um melhor entendimento, primeiro é importante buscar um sentido sócio-histórico para pensar a dicotomia do conceito de gênero a partir da visão sociológica de Jorge García Marín (2018, p. 31):

O gênero aparece, então, como uma envoltura cultural que nos colocam ao nascermos: pelo facto de termos ou não pênis, as nossas ações concordam com uma determinada identidade sexual. Tal conceito é básico para analisarmos e percebermos as nossas identidades individuais e sociais. [...] Ritos, mitos, religiões e até a ciência ajudaram a construir este paradigma de divisão. Duma lógica androcêntrica, a superioridade masculina foi justificada através de características inatas que os homens teriam.

Nesse sentido, devemos recorrer ao conceito de gênero em Joan Scott (2017, p. 86): “[...] o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e [...] é uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Compreendendo que a masculinidade e a feminilidade são fenômenos construídos socialmente, por isso, são históricos, mutáveis e relacionais. Nesse contexto, para Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, essa relação de poder será descrita como gramática sexual ou de gênero, a qual evidencia uma relação de hierarquização social:

A gramática sexual ou de gênero, que regula as relações entre homens e mulheres, as relações entre homens e as relações entre mulheres, especificando as condutas socialmente aceitáveis quanto ao sexo. O gênero é uma construção social que define o ser mulher e o ser homem. É das noções de mulher e de homem que nascem as normas que permitem a transformação de um bebê em um ser feminino ou masculino. O sexo anatômico constitui uma referência estatística, mas nada impede que um bebê com genitália de fêmea seja educado como homem e vice-versa. (Saffioti, 1997, p. 40).

É relevante, nessa mesma perspectiva, registrar o alerta da socióloga Oyèrónké Oyěwùmí

(2021) de que “[...] o pensamento ocidental está enraizado na biologia, usando o corpo como fundamento da ordem social”. Ou seja, um discurso biologicamente determinista, que ressalta a centralidade do corpo na narrativa ocidental.

O gênero não é uma propriedade de um indivíduo ou de um corpo em si mesmo. Até mesmo a noção de identidade de gênero como parte do eu repousa sobre um entendimento cultural. Gênero é uma construção de duas categorias em relação hierárquica entre si e está embutido nas instituições. Gênero é melhor entendido como uma instituição que estabelece padrões de expectativas para os indivíduos (com base em seu tipo de corpo), ordena os processos sociais da vida cotidiana e é incorporada às principais organizações sociais da sociedade, da economia, ideologia, família e política. (Oyèwùmí, 2021, p. 79).

A autora estabelece o aspecto de mutabilidade da categoria gênero e, também, a necessidade de desnaturalização e de não universalização dessa categoria:

De fato, a categorização das mulheres nos discursos feministas como um grupo homogêneo, bioanatomicamente determinado, sempre constituído como desempoderado e vitimizado, não reflete o fato de que as relações de gênero são relações sociais e, portanto, historicamente fundamentadas e culturalmente vinculadas. Se o gênero é socialmente construído, então não pode se comportar da mesma maneira no tempo e no espaço. (Oyèwùmí, 2021, p. 39).

Adotamos um conceito de gênero que desqualifica a ideia de ordem natural dos sexos, desconstruindo argumentos estritamente biológicos para justificar construções sociais e culturais mantidas por um sistema de hierarquização nas interações sociais entre homens e mulheres. Um sistema caracterizado pela supremacia masculina, especificamente no aspecto profissional, consoante estabelece Pierre Bourdieu (2020, p. 151):

Além disso, embora seja verdade que encontramos mulheres em todos os níveis do espaço social, suas oportunidades de acesso (seus índices de representação) decrescem à medida que atingem posições mais raras e mais elevadas... Assim, em cada nível, apesar dos efeitos de uma super seleção, a igualdade formal entre os homens e as mulheres tende a dissimular que, sendo as coisas em tudo iguais, as mulheres ocupam sempre as posições menos favorecidas.

O sociólogo francês ressalta a desigualdade de gênero e o fenômeno de sua dissimulação pela existência da igualdade formal. A qual podemos verificar plenamente estabelecida, por exemplo, no sistema jurídico brasileiro que enuncia e assegura a igualdade no primeiro inciso do artigo 5º da Constituição Federal de 1988, mas que sofre reiteradas violações na realidade dos fatos.

A respeito das disposições e condições de pleno exercício dessa supremacia masculina,

ainda conforme Bourdieu (2020, p. 61-62), consideramos:

A primazia universalmente concedida aos homens se afirma na objetividade de estruturas sociais e de atividades produtivas e reprodutivas, baseadas em uma divisão sexual do trabalho de produção e de reprodução biológica e social, que confere aos homens a melhor parte, bem como nos esquemas imanentes a todos os *habitus*: moldados por tais condições, portanto objetivamente concordes, eles funcionam como matrizes das percepções, dos pensamentos e das ações de todos os membros da sociedade, como transcendentais históricos que, sendo universalmente partilhados, impõem-se a cada agente como transcendentais.

O conceito de *habitus*, relevante para compreender o conceito bourdiano de dominação masculina, pode ser entendido como um sistema de disposições acumuladas pelo agente, a partir das experiências sociais que pontuam sua trajetória. Esse sistema se incorpora material e simbolicamente ao agente social. Refere-se ao poder do indivíduo sobre as estruturas sociais em que ele está envolvido, e, ao mesmo tempo, ao poder que as estruturas sociais exercem sobre ele. É, portanto, conhecimento adquirido e acumulado, de forma simultaneamente estruturante e estruturada. Podemos compreender o *habitus* como a memória agida, incorporada socialmente, e trazida em si, como uma espécie de “envoltório” do corpo.

García de León (1994) conceitua que o patriarcado como dominação masculina é a divisão sexista da sociedade em razão do gênero, em sua opinião, as categorias gênero e classe funcionam de forma indissolivelmente unidas. Ela considera, portanto, apropriada a utilização do conceito de *habitus*⁶: “[...] como un sistema de principios generadores de prácticas, apreciaciones y percepciones, es en nuestra opinión un instrumento intelectual crucial para comprender la indisociable ligazón de sexo y clase” (García de León, 1994, p. 38). Explica, ainda, por meio da analogia com o conceito bourdiano, a adoção teórica da afirmação habitar os arquétipos de gênero, pensando o habitar como uma espécie de morada física e psíquica que nos permite a vida concreta e material que levamos, que é, sem dúvida, uma vida de gênero.

Haciendo una especie de *mutatis mutandis* con el concepto de *habitus* bourdiano que nos explica la clase social incorporada al individuo concreto, en sus prácticas sociales, en sus opciones vitales, en cada gesto (la clase social hecha “carne de su carne”, nunca mejor dicho) el género incorpora

⁶ Portanto, o *habitus* não é um destino; em vez de um fatum – de acordo com afirmação que me é atribuída –, trata-se de um sistema aberto de disposições que estará submetido constantemente a experiências e, desse modo, transformado por essas experiências. Dito isso, vou proceder imediatamente a uma correção: há uma probabilidade, aliás, inscrita no destino social associado a determinada condição social, de que as experiências venham a confirmar o *habitus*; ou, dito por outras palavras, as pessoas terão experiências em conformidade com as experiências que formaram o *habitus* dessas pessoas. Vou dissipar outra dificuldade: o *habitus* – por ser um sistema de virtualidade – só se revela em referência a uma situação. Contrariamente às afirmações que me são atribuídas, é na relação com determinada situação que o *habitus* produz algo. Ele é semelhante a uma mola, mas é necessário um desencadeador; e, dependendo da situação, ele pode fazer coisas opostas (Bourdieu; Chartier, 2017, p. 62-63).

rotundamente todo una forma de vida *qua* hombres o mujeres, o bien para distorsionarla y/o negarla (como hace el gran cambio social de las identidades de género, hoy). El género nos crea desde la raíz, construyéndonos desde ese punto, en origen. (García de León, 2011, p. 38).

Dito de outra forma, uma vida na qual somos homens, mulheres e outras diversidades dentro das identidades de gênero – mesmo que para transformá-las ou contestá-las, como atualmente acontece, diante das transformações sociais; e que nos constroem a partir dessa identidade, incorporando-se a nossa vivência, consolidando-se como um todo em uma conotação existencial - vivida, agida, mais do que meramente representada.

Também, buscamos ampliar a discussão da realidade social das relações de gênero para o campo de estudos da memória. Como já mencionado na parte inicial desta seção, buscamos o fundamento no referencial teórico e metodológico de Paul Ricoeur (2007), que atribui à memória a capacidade de narrar, de poder contar a narrativa de si mesmo – “poder narrar-se”. Para o autor, lembrar não é apenas reviver o passado, mas recontá-lo – e, nesse processo, reinterpretá-lo.

Utilizamos o conceito de narrativa elaborado pelo filósofo citado, o qual considera que a expressão da linguagem é o instrumento e o canal por meio do qual a subjetividade do indivíduo é projetada para fora. Essa capacidade de falar, que tem, como consequência, a possibilidade de ressignificar, ou seja, aprender a narrar de outros modos a partir de uma ação reflexiva de si. Isso é, a narrativa que é elaborada pelos sujeitos no exercício da livre expressão, contando suas histórias de vida, enseja a possibilidade de trazer à luz o que está implícito no senso comum e alcançar os sentidos ou significados distintos atribuídos. Especificamente neste estudo, por exemplo, ao fenômeno das desigualdades de gênero e da violência.

Para Seyla Benhabib (2018, p. 327), é impensável que exista uma “[...] subjetividade não estruturada pela linguagem, pela narrativa e pelas simbologias existentes”. Não podemos compreender esse “narrar-se” meramente como se fossemos apenas extensões de nossas histórias, pois estamos, ao mesmo tempo, à luz dessa teoria, na posição de autor e de personagem. Benhabib pensa a emancipação feminina a partir de um princípio de maneira heterônoma, mas ainda assim procurando ação, autonomia e identidade:

Es seguro que una subjetividad que no estuviera estructurada por un lenguaje, por una narración y por las estructuras simbólicas del relato disponible en una cultura, sería impensable. Hablamos de quiénes somos, del “yo” que somos, por medio de una narración. “Yo nací tal y tal”, etc. Estas narraciones están profundamente teñidas y estructuradas por los códigos de biografías e identidades esperados y comprensibles en nuestras culturas. Podemos conceder todo esto, pero debemos no obstante seguir defendiendo que no somos simplemente extensiones de nuestras historias, que frente a nuestras

propias historias estamos en posición de autor y personaje a la vez. El sujeto situado y generizado está heterónomamente determinado, pero a pesar de ello, lucha en pos de la autonomía. Quiero preguntar cómo sería incluso pensable, de hecho, el proyecto mismo de la emancipación femenina sin un principio regulativo de acción, autonomía e identidad. (Benhabib, 2018, p. 327).

Diante disso, estabelecemos, como objetivo, captar a subjetividade dos relatos dessas mulheres, alinhando-nos às concepções teóricas de Benhabib. Isso significa reconhecer que as narrativas estão profundamente influenciadas e estruturadas pelos códigos de biografias e de identidades culturais. Para atingir esse objetivo, a realização de entrevistas semiestruturadas com as docentes foi essencial, pois nos permitiu acessar suas narrativas de forma mais adequada.

Desse modo, tornou-se possível também, pela compatibilidade, a utilização do método da análise de conteúdo para compreensão dessas narrativas, uma vez que, buscou-se compreensão crítica do sentido dessas comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas, consoante Laurence Bardin (2016, p. 15):

[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados, é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre dois pólos: do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade.

Como enuncia a autora, seria melhor falar de “análises de conteúdo”, que de forma geral, diante das sutilezas de seus métodos, apresenta os seguintes objetivos: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura. O primeiro método através do qual o estudioso vai explicitar se aquilo que ele vê está realmente contido na mensagem e não é apenas uma leitura pessoal; e, o enriquecimento da leitura, que, nas palavras da autora:

Se um olhar imediato, espontâneo, é já fecundo, não poderá uma leitura atenta aumentar a produtividade e a pertinência? Pela descoberta de conteúdos e de estruturas que confirmam (ou infirmam) o que se procura demonstrar a propósito das mensagens, ou pelo esclarecimento de elementos de significações susceptíveis de conduzir a uma descrição de mecanismos de que a priori não detínhamos a compreensão. (Bardin, 2016, p. 25).

Nestes termos, o recurso metodológico de análise do conteúdo permite a descoberta de significados, de sentidos e de estruturas ocultas, revelando, a partir das experiências narradas pelas mulheres docentes, a essência do fenômeno da violência tanto no que se mostra quanto no que não é explicitamente revelado nessas narrativas.

Ainda, com fundamento no referencial teórico de Paul Ricoeur (2007), entenderemos o

conceito de narrativa como uma das formas de revelar a historicidade de um dado indivíduo ou grupo social, ou seja, o tempo é articulado por meio da narrativa revelando a condição de existência temporal dos seres.

Segundo o autor, “[...] não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou antes que declarássemos nos lembrar dela” (Ricoeur, 2007, p. 40). A memória que resulta de uma evocação do passado será definida não somente como uma ferramenta de guardar dados mnemônicos, mas, sobretudo, como uma capacidade de (re)significação das coisas; trata-se de uma representação das coisas já apresentadas anteriormente para si – re(apresentação), uma possível reconfiguração de tais dados guardados na memória que são despertados pela rememoração.

Portanto, as narrativas articuladas em fenômeno de temporalidade constituem uma memória declarativa resultante das buscas intencionais pelas lembranças, com a finalidade de tornar presente uma experiência anterior – aspecto de anterioridade. Ou seja, a busca pela lembrança evidencia o aspecto de “anterioridade” da coisa lembrada, em outras palavras: a presença agora do ausente, anteriormente visto, ouvido, percebido, experimentado ou apreendido.

A recordação narrada constitui um passado lembrado, em decorrência de um esforço intelectual – evocação, conforme definiu Paul Ricoeur (2007). Segundo Ricoeur, é nesse percurso de busca da recordação que nos deparamos com as lembranças dos outros, que são recebidas a título de informação sobre o passado e serão consideradas compartilhadas ou “lembranças comuns”. Em alguns trechos, faremos essa análise de entrecruzamentos das narrativas de diferentes docentes sobre as experiências vivenciadas no IF Baiano.

Sobre o aspecto da anterioridade dessas experiências vivenciadas, Alfred Schutz considera (2012, p. 7), nesse sentido, “[...] que a consciência é sempre consciência de alguma coisa. As formas de consciência estão ligadas ao conteúdo das experiências. Experiência é atenção “dirigida” para objetos, reais ou imaginários, materiais ou ideais”. Assim, a importância do significado é dada pela experiência passada que a pessoa possui sobre um fato. Isto faz com que o significado das ações seja dado em consonância com as suas experiências anteriores.

Schutz (2012) ressalta ainda que “[...]fica claro que somente uma experiência passada, isto é, uma experiência que é vista em retrospectiva, como já acabada, terminada, pode ser chamada de significativa” (Schutz, 2012, p. 63). A experiência de um fenômeno como comportamento sempre é analisável depois do ocorrido e não no momento em que ele ocorre. A compreensão, dessa forma, parte sempre do passado, isso é, da lembrança de uma

experiência, e o primeiro requisito de toda construção racional é a possibilidade de recuperação dessas experiências pela memória (Schutz, 2012, p. 65).

Nessa perspectiva, a situação biográfica determinada de cada sujeito, composta pela sedimentação de experiências anteriores, constitui um estoque de conhecimento à mão que serve como código de interpretação para a realidade. Para Schutz (2012), o indivíduo não apreende o mundo social de forma inédita, mas através desse sistema de referências que orienta a atribuição de sentido às vivências cotidianas e, conseqüentemente, a projeção de atos futuros. Assim, os significados não são emergências isoladas; resultam de um ato reflexivo que articula a memória das experiências já vividas com os esquemas de relevância do contexto atual. Compreender as narrativas das participantes exige, portanto, reconhecer que suas interpretações são atravessadas por esse mundo da vida intersubjetivo, no qual o conhecimento, previamente adquirido, e as situações concretas moldam a percepção do fenômeno relatado.

Ademais, as coisas lembradas são intrinsecamente associadas aos lugares em que ocorreram. Esses serão definidos como lugares da memória, uma vez que funcionam como apoio e ancoragem à elaboração da memória declarativa. O lugar da memória que funcionará como ancoragem às narrativas coletadas será o IF Baiano.

Outro aspecto que deve ser considerado quanto ao local/ambiente da pesquisa é a concepção do sistema educacional como um prolongamento dos “determinismos” culturais ditados também pelas classes – o que resulta em um processo de reprodução e inculcação das desigualdades de gênero pelo sistema de ensino (Bourdieu, 1998; Bourdieu; Passeron, 2014). Assim, “[...] a escola continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal sobretudo, talvez, os que estão inscritos em suas próprias estruturas hierárquicas, todas sexualmente conotadas” (Bourdieu, 2020, p. 142).

Também, na busca de analisar as entrevistas em consonância com o arcabouço teórico de Ricoeur (2007), não deixaremos de analisar e tentar compreender a ocorrência de uma função seletiva nas narrativas e a sua articulação numa estratégia do esquecimento, tanto quanto da rememoração.

Para o autor, a rememoração constitui o retorno à consciência de um acontecimento reconhecido como tendo ocorrido antes do momento em que é declarado, sentido ou percebido, sendo importante distinguir o ato de rememoração do da memorização, uma vez que este consiste em maneiras de aprender que encerram saberes e habilidades (Ricoeur, 2007, p. 73). E “[...] o esquecimento é designado obliquamente como aquilo contra o que é dirigido o esforço da recordação [...] buscamos aquilo que tememos ter esquecido, provisoriamente ou para

sempre, com base na experiência ordinária da recordação” (Ricoeur, 2007, p. 46).

Para Paul Ricoeur (2007), o esquecimento deve ser pensado de duas formas: o esquecimento como apagamento ou irreversível e o esquecimento de reserva ou de recurso. Ainda, o pensador compreende que o esquecimento de reserva está relacionado com o processo de reconhecimento de uma lembrança que está disponível, ou seja, que está à espera da recordação. É o esquecimento que não extingue os rastros, mas os torna acessíveis. Dito de outra forma, o esquecimento que torna possível a memória, que a preserva e é resultante do reconhecimento ocorrido quando se tem o prazer de lembrar.

O filósofo afirma que, da luta constante entre memória e esquecimento, pode-se construir a possibilidade de formar imagens de eventos passados, bem como de guardar eventos presentes para utilização futura:

É essa hipótese da preservação por si, constitutiva da própria duração, [...] possa ser considerada como uma figura positiva do esquecimento que denomino esquecimento de reserva. Efetivamente, é a esse tesouro do esquecimento que recorro quando tenho o prazer de me lembrar do que, certa vez, vi, ouvi, experimentei, aprendi, adquiri. [...]. De um lado, o esquecimento nos amedronta. Não estamos condenados a esquecer tudo? De outro, saudamos com uma pequena felicidade o retorno de um fragmento do passado arrancado, como se diz, ao esquecimento. As duas leituras prosseguem no decorrer de nossa vida – com a permissão do cérebro. (Ricoeur, 2007, p. 427).

Parte-se do pressuposto de que não existe uma memória plena no ser humano; ao contrário, a própria construção da memória depende da potencialidade do esquecimento. O esquecimento momentâneo funciona como um mecanismo que possibilita a rememoração, isto é, o ato de trazer à tona uma lembrança. É justamente essa polaridade — ter ou não ter consciência de algo a ser recordado — que confere sentido positivo ao esquecimento, conforme proposto pelo filósofo. Nesse contexto, todo o esforço de rememorar experiências vivenciadas no ambiente profissional são consideradas significativas para a elaboração das narrativas, ou seja, toda a memória declarativa mobilizada decorre desse processo de “esquecimento de reserva”, o qual tornou acessíveis as lembranças relativas aos fatos passados e vividos pelas docentes entrevistadas — uma busca, portanto, bem-sucedida.

De outra forma, podemos falar em uma busca fracassada da recordação – mal sucedida. Neste caso, o esquecimento para Ricoeur seria um fracasso, seria o perder de algo que poderia ser lembrado por ter sido, em algum momento específico, conhecido: “[...] De início e maciçamente, é como dano a confiabilidade da memória que o esquecimento é sentido. Dano, fraqueza, lacuna. Sob esse aspecto, a própria memória se define, pelo menos numa primeira instância, como luta contra o esquecimento (Ricoeur, 2007, p. 424)”.

Tem-se a noção de que o que está no âmbito das possibilidades de esquecimento e rememoração são aquelas coisas que, de alguma forma, marcaram o ser humano em sua experiência existencial. Essas marcas experimentadas são rastros os quais podem ser vistos, mas que só trazem de fato à lembrança o fato que os marcou de maneira significativa.

Além disso, a ocorrência de omissões nas narrativas pode ser compreendida como uma característica da própria vulnerabilidade da memória, marcada pela peculiaridade da ausência da coisa lembrada e por sua permanência apenas sob a forma de representação ou (re)apresentação. Tais omissões decorrem, igualmente, da função seletiva inerente à construção narrativa e da impossibilidade de lembrar tudo. Como afirma Ricoeur (2007, p. 455): “Assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo. A ideia de narração exhaustiva é uma ideia performaticamente impossível. A narrativa comporta necessariamente uma dimensão seletiva”.

Alguns trechos das narrativas coletadas demonstraram a função seletiva e como a inserção de outras pessoas (personagens) evidencia a intencionalidade das entrevistadas de representar, na medida do possível, o real através de sua narrativa, que decorre de uma interpretação mnemônica da atuação docente, do fenômeno da violência e das desigualdades em razão do gênero – a saber, o poder da memória de tornar presente uma coisa ausente ocorrida anteriormente, conforme estabelece Ricoeur:

No plano mais profundo, o das mediações simbólicas da ação, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. A ideologização da memória torna-se possível pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa. E como os personagens da narrativa são postos na trama simultaneamente à história narrada, a configuração narrativa contribui para modelar a identidade dos protagonistas da ação ao mesmo tempo que os contornos da própria ação. Hannah Arendt nos lembra que a narrativa diz o “quem da ação”. É, mais precisamente, a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento tanto quanto da rememoração. (Ricoeur, 2007, p. 98).

Paul Ricoeur, em sua teoria sobre a memória, propõe o conceito de abusos da memória, os quais se originam da vulnerabilidade inerente ao ato de lembrar — marcada pela ausência do fato em si e pela sua presença apenas enquanto representação simbólica. Tal condição pode resultar na supressão ou distorção de elementos durante a construção das narrativas (Ricoeur, 2007). Assim, toda narrativa pressupõe, inevitavelmente, uma dimensão seletiva, atravessada por silêncios, esquecimentos e enquadramentos que não são neutros.

É à luz dessa compreensão que se torna possível problematizarmos o fato de que, ao longo do nosso percurso profissional, não registramos episódios explícitos de discriminação

racial. Tal ausência, longe de ser interpretada como evidência de neutralidade racial do ambiente institucional, revela, antes, a atuação de formas mais sofisticadas e naturalizadas de racismo. Trata-se de um funcionamento que prescinde da agressão aberta e opera de modo estrutural e difuso, produzindo efeitos concretos de exclusão, sem necessariamente se manifestar de forma nomeada. Essa leitura aproxima-se das formulações de Carneiro (2023), sobre o racismo se constitui como um dispositivo de poder.

Nesse sentido, os microracismos assumem centralidade analítica, pois revelam como a violência racial pode se manifestar por meio de práticas cotidianas aparentemente banais — silenciamentos, deslegitimações sutis e critérios implícitos de reconhecimento — que mantêm intacta a estrutura racializada das instituições. Essas dinâmicas produzem um efeito de naturalização da desigualdade, dificultando tanto a identificação do racismo quanto sua elaboração subjetiva pelas próprias pessoas que o experienciam. Tal invisibilização não indica ausência de violência, mas, como sugere a autora, a eficácia de um sistema que atua precisamente ao transformar a exclusão em norma não questionada.

Informamos que, também neste trabalho de pesquisa, enfrentamos a dificuldade de apreender o fenômeno racial de forma isolada vide, por exemplo, nas narrativas das docentes entrevistadas, o que reforçou a necessidade de uma abordagem interseccional, perspectiva anunciada de maneira pioneira por Lélia Gonzalez. Conforme aponta a autora:

O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sociais mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de uma mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa. (Gonzalez, 2020, p. 42).

Essa formulação contribui para compreendermos, igualmente que, nos relatos analisados, o racismo raramente aparece nomeado de forma direta. Tal como observa Gonzalez, mesmo nos textos feministas e nos estudos sobre dominação masculina, as categorias analíticas frequentemente mobilizadas tendem a neutralizar a dimensão racial da desigualdade, produzindo um “[...] silêncio impressionante em relação à discriminação racial” (Gonzalez, 2020, p. 43). No contexto desta pesquisa, esse silêncio se manifesta nas dificuldades das próprias docentes em identificar determinadas experiências como racismo, sobretudo quando tais vivências se apresentam articuladas a outras formas de opressão, como o sexismo institucional, a sobrecarga de trabalho e a deslegitimação simbólica.

Ao articular raça, gênero e classe, Gonzalez (2020) nos oferece uma chave interpretativa para a leitura das entrevistas, ao demonstrar que as opressões não se somam de maneira

mecânica, mas se entrecruzam, produzindo experiências específicas de subalternização. Nessa perspectiva, a chamada “invisibilidade” do racismo, observada nas narrativas, não decorre de sua ausência, mas de sua diluição nas práticas institucionais cotidianas, nas normas implícitas e nos critérios de reconhecimento que regulam quem pode ocupar determinados espaços e sob quais condições.

As contribuições de Carneiro (2023) se tornaram centrais para a análise empírica. Ao compreender o racismo como um dispositivo que estrutura relações de poder e produz hierarquias, a autora nos auxilia na interpretação dos silêncios presentes nas narrativas das docentes não como meras lacunas discursivas, mas como efeitos de um sistema que opera precisamente ao dificultar a autopercepção da violência racial. Assim, a ausência de conflitos abertos ou de denúncias explícitas pode ser lida como sintoma da eficácia de um regime institucional que normaliza a exclusão racial e de gênero, ao mesmo tempo em que se apresenta sob a aparência de neutralidade, consenso e harmonia.

Desse modo, a análise das entrevistas exigiu não apenas a escuta do que é dito, mas também a interpretação cuidadosa do que é silenciado, reconhecendo que, em contextos marcados pelo racismo estrutural, o não dito constitui uma dimensão fundamental da experiência social e da reprodução das desigualdades.

Nas seções subsequentes, esse arcabouço teórico será mobilizado de forma sistematizada, orientando a análise crítica ao longo do desenvolvimento do texto.

Quanto aos aspectos procedimentais e metodológicos, informamos que o projeto da pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e aprovado em 27 de outubro de 2023, sob o Parecer nº 6.468.612, conforme Anexo A – (CAAE: 74902023.6.0000.0055).

Sendo levadas em conta as questões de sigilo da pesquisa, nº 510/2016 (Brasil, 2016), do Conselho Nacional de Saúde. Enfatizamos, ainda, que as informações advindas da pesquisa de campo são anônimas e confidenciais, sendo apenas utilizadas para fins estatísticos no contexto da investigação.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi organizada de maneira sequencial e articulada, de modo a garantir rigor científico e coerência entre os procedimentos de coleta e análise dos dados. Inicialmente, realizou-se uma análise documental destinada à contextualização institucional e à identificação de diretrizes formais relacionadas às relações de gênero e à atuação docente no Instituto Federal Baiano. Para tanto, foram mapeados e selecionados documentos oficiais, tais como resoluções, relatórios de gestão, normativas

internas e materiais correlatos, considerando critérios de pertinência temática, autenticidade, acessibilidade e adequação ao recorte temporal definido. Estes documentos foram submetidos a leitura integral e sistemática, o que permitiu a identificação de discursos institucionais e orientações normativas relevantes ao objeto de estudo.

Após, seguimos com a elaboração do roteiro de entrevistas semiestruturadas, que também contém um questionário de identificação com 12 perguntas. O roteiro combina perguntas abertas e fechadas – um conjunto de oito questões previamente definidas, no qual a informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, conforme Apêndice A. Porém, havendo a possibilidade de realização de perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele (Minayo, 1996).

As entrevistas ocorreram no período de fevereiro de 2024 a agosto de 2025, sendo gravadas com o consentimento das participantes. Houve a representatividade de docentes de diferentes unidades do IF Baiano, o que possibilitou a abrangência do objeto de estudo investigado em suas múltiplas dimensões (Minayo, 1994).

Salientamos que as convidadas a participar da pesquisa de campo foram informadas sobre os objetivos e os procedimentos da investigação, e tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), confirmando sua participação. O TCLE, conforme Apêndice B, é composto por duas páginas de esclarecimento sobre o estudo, além do pedido de autorização para a utilização dos dados, no qual a participante atesta sua anuência com a pesquisa. Enfatizamos, ainda, que a participante poderia desistir a qualquer momento.

Desta forma, esclarecemos que o roteiro não foi utilizado de forma engessada, mas, em que certas questões se diferenciam e outras foram acrescentadas em diferentes contextos, até mesmo pela própria nuance dos diálogos, que tomaram uma direção relativa ao momento, assim como em conformidade com as singularidades de cada participante.

E para a composição da amostra, foi utilizada a técnica de amostragem por bola de neve (snowball sampling), empregada em pesquisas qualitativas que envolvem populações de difícil acesso ou cuja delimitação não é previamente estruturada (Biernacki; Waldorf, 1981). Essa estratégia se mostrou adequada ao presente estudo, uma vez que o objetivo era acessar mulheres docentes dispostas a compartilhar narrativas sobre desigualdades de gênero.

Essa forma de amostragem, favorece o acesso a redes de confiança, aspecto essencial quando se trabalha com temas sensíveis e marcados por experiências subjetivas e, muitas vezes, dolorosas. Embora não permita inferências estatísticas ou representatividade probabilística, a

amostragem por bola de neve é eficaz para captar a complexidade dos sentidos atribuídos pelas participantes às suas experiências, objetivo central deste estudo.

O processo teve início com a seleção intencional e a realização de entrevista com uma docente com quem tínhamos contato pessoal e, por isso, sabíamos de algumas ocorrências de situações que podiam ser consideradas de alguma forma problemática do ponto de vista das relações de gênero. Durante essa entrevista descobrimos que, realmente não sabíamos e não tínhamos o conhecimento específico de detalhes e de outros fatos e situações que a docente havia vivenciado, porque, infelizmente, a entrevistada elencou várias narrativas de momentos bem dolorosos em sua trajetória profissional no IF Baiano.

Dessa forma, após o consentimento e participação da primeira docente, solicitamos que indicasse outras possíveis colaboradoras que também tivessem vivenciado situações semelhantes e que pudessem participar da pesquisa. A cada nova entrevista, repetiu-se esse procedimento, com a solicitação de novas indicações a partir das redes pessoais e profissionais das participantes, estabelecendo-se um processo contínuo.

Em síntese, a amostragem por bola de neve mostrou-se um instrumento eficaz para a coleta de informações, ao possibilitar, por meio das redes das entrevistadas, o acesso a um número ampliado de contatos potenciais, contribuindo para a diversificação das experiências e narrativas analisadas.

Os convites para participação na pesquisa foram enviados a 15 docentes. Após alguns contatos, sete delas se disponibilizaram a participar e agendaram as entrevistas. A principal dificuldade encontrada foi justamente no processo de agendamento, uma vez que a maioria das participantes precisou remarcar diversas vezes devido às demandas de suas atividades profissionais. As demais docentes não responderam aos convites, mesmo após reiteradas tentativas de contato.

As entrevistas foram registradas integralmente e posteriormente transcritas, garantindo fidelidade às narrativas. A etapa final consistiu na análise do conteúdo das entrevistas. Após a transcrição completa, o *corpus* foi organizado e submetido ao método de Análise de Conteúdo, conforme sistematizado por Bardin (2016). Esse procedimento compreendeu as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante e a delimitação do *corpus*, formulando-se orientações interpretativas. Na fase de exploração, procedeu-se à codificação, à categorização e à identificação de unidades de sentido relevantes. No tratamento dos resultados, foram interpretadas as categorias emergentes em articulação com o referencial teórico e com o contexto institucional.

As várias leituras de cada uma das entrevistas, ensejou a seleção das experiências vividas, e, portanto, a seleção de trechos das narrativas que foram essenciais à compreensão da temática. Nesse sentido, tentamos buscar relatos sobre as vivências das docentes entrevistadas, visando identificar como estas percebem as relações de gênero na atuação docente, a partir de suas experiências e conhecimentos.

Assim, por meio de uma categorização que abrangesse a diversidade de significados de singularidades, a reincidência de informação sobre o universo abordado orientou o encerramento da coleta de dados.

De tal modo, trata-se de uma análise qualitativa sobre a realidade dessa instituição educacional – o IF Baiano. Em virtude disso, realizamos a análise da legislação, das normas, dos regimentos, do plano de desenvolvimento institucional, da composição de órgãos colegiados, das relações hierárquicas, da representatividade institucional, da exclusão dos cargos de autoridade, em linhas gerais, de toda ação que constitua o cotidiano educacional e que possa ser configurada como desigualdade de gênero. Além da análise de dados do IF Baiano, disponíveis no próprio site da instituição e na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) sobre gestão de pessoas, no que diz respeito aos servidores públicos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do IF Baiano. O procedimento metodológico da coleta dos dados estatísticos será devidamente explicado e pormenorizado na terceira seção do trabalho.

Em outras palavras, esta pesquisa configura-se em um estudo por meio de abordagem qualitativa que se utiliza de informações quantitativas com o fim de fundamentar o conhecimento da realidade no *locus* de pesquisa. Conforme afirma Antonio Chizzotti (1998, p. 84), “[...] algumas pesquisas qualitativas não descartam a coleta de dados quantitativos, principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que esses dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares”. Por conseguinte, desde que se mostre pertinente e coerente com os objetivos do estudo, a abordagem qualitativa pode incorporar dados quantitativos como recurso complementar, com o intuito de evidenciar relações, tendências ou influências entre variáveis relevantes ao campo de pesquisa.

Nessa linha de pensamento, Chizzotti (1998, p. 79) sinaliza a possibilidade de analisar e dar significado aos dados, por meio da pesquisa qualitativa, sem deixar de atender ao rigor e à objetividade que uma pesquisa exige. Além disso, afirma que a pesquisa qualitativa parte do pressuposto de que “[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto [...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está

possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações”. Nessa ótica, podemos considerar que o conhecimento não é um conjunto de dados isolados, o sujeito é parte integrante do processo, havendo um vínculo intrínseco entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Em relação ao papel do pesquisador na pesquisa qualitativa, Chizzotti (1998, p. 82) assegura que é parte fundamental do processo de investigação, e precisa “[...] despojar-se de preconceitos, predisposições para assumir uma atitude aberta a todas as manifestações que observa, sem adiantar explicações nem conduzir-se pelas aparências imediatas, a fim de alcançar uma compreensão global dos fenômenos”. Portanto, para compreender a significação social atribuída ao mundo pelos indivíduos, o pesquisador deve partilhar das suas percepções e experiências, podendo recorrer aos instrumentos que considerar mais adequados para entender e desvelar aspectos importantes do tema investigado, sem preconceitos e pré-julgamentos.

Nesse contexto, o pesquisador é um descobridor das ações e relações que se apresentam de forma oculta nas estruturas sociais, pois não se detém apenas no vivido e nas significações subjetivas dos atores sociais, ou seja, “[...] valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social” (Chizzotti, 1998, p. 80).

Ressaltamos, que o estudo foi conduzido dentro dos padrões éticos do Comitê de Ética em Pesquisa e, assim, no intuito de preservar o anonimato das participantes, elas serão chamadas por nomes fictícios. Cada participante escolheu o nome de uma mulher, pela qual tem admiração, respeito, consideração e/ou reverência, com o objetivo de alguma forma realizar um tributo a esta outra mulher.

As entrevistas das participantes serão apresentadas de forma a resguardar suas identidades no processo de descrição e análise de dados. Desse modo, esclarecemos que não serão inseridas informações quanto ao local/*campus* atual ou anterior de lotação da entrevistada.

Identificamos na apresentação dos trechos das entrevistas das docentes, apresentando a grafia em negrito do nome que foi escolhido de acordo com a preferência de cada entrevistada: Alice, Amélie, Ana, Ivonete, Maria, Maria Felipa e Renata.

Com o intuito de evidenciar a constituição e a trajetória dessas mulheres, bem como os caminhos pelos quais se formaram e se afirmaram como docentes da educação profissional, apresentamos trechos selecionados de suas narrativas. Esses relatos, à luz do mencionado arcabouço teórico, expressa o “poder narrar-se” dessas mulheres docentes, e permitem acompanhar não apenas seus percursos individuais, mas também os processos formativos, as

influências familiares e institucionais, as escolhas profissionais e algumas das experiências que moldaram sua identidade docente ao longo do tempo.

Destacamos que uma das entrevistadas escolheu, como pseudônimo, o nome de uma mulher que foi sua docente no curso de graduação e que também emerge em sua narrativa como uma referência marcante, na qual buscou inspiração para a construção de sua própria trajetória profissional como educadora no IF Baiano.

Então, eu me lembro que eu queria ser professora, quando eu comecei a trabalhar com iniciação científica, [...], a minha orientadora de mestrado, [...], foi uma inspiradora, é uma grande mulher, eu tinha nela, sim, eu tinha certeza, eu queria ser igual a ela. [...]. E aí eu queria ser professora. Descobri que eu queria ser professora naquele momento. (Renata⁷).

Renata destaca a importância de uma figura feminina como referência, a relevância da iniciação científica como marco identitário, e no campo simbólico, faz uma construção de um ideal docente e interpreta a sua escolha profissional como resultado de vivências acadêmicas específicas.

Outra entrevistada escolheu como pseudônimo o nome de Maria Felipa, figura histórica reconhecida como heroína preta e guerreira nas lutas pela independência do Brasil e da Bahia, especialmente nos acontecimentos de 02 de julho de 1823. A escolha evidencia um gesto de identificação com a força simbólica dessa personagem feminina, cuja atuação representa resistência, coragem e protagonismo.

Em sua narrativa, a entrevistada destaca que sua trajetória docente teve início em diferentes instituições, marcadas por excesso de carga horária e ausência de estabilidade. Essas condições laborais a motivaram a buscar a realização de concurso público, compreendido por ela como via de acesso à segurança profissional e à valorização do trabalho docente.

O ingresso ocorreu no *Campus* [...], via concurso público. Eu atuava como professora em 8 instituições, 1 pública e 7 com fins lucrativos, pleiteava estabilidade profissional e adentrei em uma instituição democrática e dialógica. (Maria Felipa⁸).

A adoção do nome Maria Felipa, que se autodeclara preta, sugere uma auto-identificação com afirmação da identidade racial, valores de resistência, liderança feminina e luta por direitos. A docente enfatiza como a sobrecarga e instabilidade nos vínculos anteriores influenciou sua escolha profissional e determinou sua busca por estabilidade.

⁷ Entrevista realizada em fevereiro de 2024.

⁸ Entrevista realizada em junho de 2024.

Outra entrevistada escolheu o nome da personagem Alice, da obra clássica *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Ao justificar sua escolha, destacou a analogia entre a narrativa literária e sua própria trajetória profissional, afirmando que, assim como a protagonista, seguiria “na busca pelo coelho”, em referência ao movimento contínuo de esperança, curiosidade, investigação e descoberta que marca seu percurso docente.

Bom, minha trajetória acadêmica, eu fiz a graduação na [...]. Me identifiquei mais com a área de literatura. [...]. Meu ingresso no IF Baiano se deu em [...], foi o mesmo período em que eu tinha sido recém-aprovada no Doutorado. Então, eu fiquei trabalhando, não podia me afastar para fazer Doutorado, eu fiquei trabalhando e, ao mesmo tempo, sendo docente da instituição. (Alice⁹).

Alice revela um vínculo afetivo e intelectual com o campo literário, o que contribui para compreendermos sua opção simbólica pela personagem Alice – figura associada à curiosidade, imaginação e ao atravessamento de mundos. Destaca a condição de sobrecarga do trabalho, uma vez que havia sido aprovada no curso de Doutorado.

A escolha do nome Maria foi feita em homenagem a uma das figuras centrais do cristianismo, cuja relevância se associa especialmente à concepção e ao nascimento de Jesus, compreendidos como resultado de intervenção divina. A personagem carrega forte simbolismo religioso, frequentemente associada à obediência, à fé e à encarnação de virtudes morais, aspectos que parecem dialogar com a forma como a entrevistada compreende sua própria trajetória.

Sempre tive um pé na docência, na educação, porque minha mãe, ela foi professora, então fiz magistério no ensino médio, na época ainda tinha o magistério, então fiz magistério, fiz estágio e quando saí do ensino médio fui para a faculdade de licenciatura, e já comecei a ter, paralelo a isso, algumas experiências em sala de aula, como professora temporária do município. Fiz o concurso, passei, também já entre o final do ensino médio e o início da graduação, então só precisava, como era professora do ensino fundamental, só precisava ter magistério, comecei a atuar enquanto professora do ensino fundamental no município. (Maria¹⁰).

A presença da mãe como professora aparece como elemento central na formação de sua identidade docente, a transmissão da prática educativa reforça a naturalização social da docência como um campo tradicionalmente feminino. Destacamos que o fato de ter cursado o magistério no ensino médio indica um percurso típico da inserção docente no contexto brasileiro, qual seja, forte presença feminina. Outro aspecto, é que a entrevistada conciliou essa

⁹ Entrevista realizada em março de 2024.

¹⁰ Entrevista realizada em agosto de 2025.

formação inicial e atuação como professora temporária, reforçando a ideia de que sua identidade profissional foi se consolidando desde cedo, por meio de vivências diretas em salas de aula.

Outra docente escolheu ser identificada pelo nome Amélie, em razão da protagonista do filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* (2001), dirigido por Jean-Pierre Jeunet. A personagem é representada como uma jovem francesa introspectiva, imaginativa e dotada de forte sensibilidade para o cotidiano. Com um olhar singular sobre o mundo, caracterizado pela observação minuciosa de pequenos gestos e detalhes. Na narrativa do filme, ela assume o papel de mediadora silenciosa da felicidade alheia, dedicando-se a realizar discretas intervenções que transformam a vida das pessoas ao seu redor. A docente relata:

Logo que eu concluí o curso, antes mesmo da formatura. Assim que eu concluí as disciplinas, eu fiz uma seleção de reda. Então, assim, já comecei na área mesmo docente. [...]. Então, assim, logo comecei a docência. Quando eu coleí grau, de fato, eu já estava com esses dois vínculos, né? No estado, como reda, e na escola particular. E aí, assim, durante minha trajetória, aqueles altos e baixos, né? Aqueles arrependimentos que batem. Porque, de fato, a docência, ela é árdua. E aí, teve uns momentos, assim, que eu me questionei muito se valia a pena. Embora eu gostasse de lecionar, e o problema não era lecionar, que eu sempre gostei. E eu falo, assim, que eu sou muito feliz naquilo que eu escolhi. Porque eu amo estar em sala de aula. Mas, assim, são as outras questões envolvidas, né? Eu estava no início da carreira. Então, o salário é muito baixo, né? A escola particular, eles pagam. Eu trabalhei com o ensino fundamental. (Amélie¹¹).

A narrativa de Amélie evidencia um processo de inserção precoce e intensa na docência, marcado por múltiplos vínculos institucionais e por fortes ambivalências entre satisfação pessoal e condições objetivas de trabalho. A entrevistada relata que iniciou sua atuação profissional imediatamente após concluir as disciplinas da graduação, antes mesmo da formatura, ao ser aprovada em um processo seletivo em Regime Especial de Direito Administrativo – REDA. Esse ingresso na prática educativa revela uma transição fluida entre formação e exercício profissional, sugerindo que a docência se configurou como um caminho naturalizado em sua trajetória.

Embora **Amélie** declare gostar de ensinar e afirmar que é “muito feliz” com sua escolha, reconhecendo que “ama estar em sala de aula”, sua narrativa também revela momentos, no início da sua trajetória, de dúvida, de arrependimento e de questionamento sobre a permanência na profissão. Essa contradição, que articula prazer e frustração, reforça uma tensão central da docência: a coexistência entre o engajamento afetivo com o ato de ensinar e a precariedade estrutural que, frequentemente, desvaloriza esse trabalho – condições laborais adversas.

¹¹ Entrevista realizada em julho de 2025.

Ivonete e Ana justificaram a escolha de seus pseudônimos a partir de nomes de pessoas pertencentes ao seu círculo familiar.

A narrativa de Ivonete revela um processo de transição identitária marcado, inicialmente, por estranhamento e choque institucional. Proveniente de uma universidade, ela se depara com a estrutura e a dinâmica distintas do Instituto, o que provoca dúvidas sobre sua permanência e a possibilidade de buscar novos concursos. Esse movimento inicial de resistência evidencia a força dos referenciais profissionais construídos em sua experiência anterior. Com o tempo, porém, ocorre um deslocamento significativo: a entrevistada passa a compreender a complexidade e a “grandiosidade” da instituição, desenvolvendo um sentimento de pertencimento e valorização do papel educativo do IF. Assim, sua trajetória expressa um processo gradual de ressignificação institucional e de construção de identidade docente alinhada à missão da Rede Federal.

No início, como eu vim de universidade e você se deparar com a realidade do Instituto, foi um grande choque, Eu vim de universidade, com visão de universidade, e aí você chega no Instituto e é outra estrutura, outra forma. Então, no início eu ainda pensava, acho que vou fazer outro concurso, vou fazer concurso para outra universidade, vou tentar. Depois eu fui me apaixonando pelo Instituto, entendendo a grandiosidade que o Instituto é. (Ivonete¹²).

A narrativa de Ana evidencia que a trajetória formativa da entrevistada é fortemente influenciada por expectativas familiares, especialmente pela figura paterna. A ideia de “ser doutor”, inicialmente projetada sobre o pai por sua mãe, foi transmitida aos filhos como um ideal a ser alcançado, configurando um horizonte de aspiração acadêmica comum a todos os irmãos, que efetivamente concluíram o Doutorado. Esse dado revela a presença de um capital cultural familiar que orienta escolhas e sustenta a valorização da educação como mecanismo de mobilidade e realização pessoal.

Iniciou [...] acho que com o meu pai, né? Dizendo que minha avó dizia que ele ia ser um doutor e ele inculcou isso na cabeça da gente, né? E aí a gente também teve essa vontade, tanto eu como os meus irmãos. Somos todos doutores, com formação, com Doutorado. E aí eu comecei com ingresso na Faculdade. (Ana¹³).

O ingresso da entrevistada na Faculdade marca o início concreto desse percurso, alinhando suas escolhas às expectativas familiares internalizadas. Assim, sua identidade acadêmica e profissional aparece construída na articulação entre legado familiar, estímulo à

¹² Entrevista realizada em junho de 2024.

¹³ Entrevista realizada em abril de 2024.

escolarização e ao desejo individual de corresponder a esse objetivo.

Devemos ressaltar que as entrevistadas Maria Felipa, Maria e Amélie expuseram uma dinâmica de acúmulo de empregos muito comum entre docentes em início de carreira, especialmente aqueles que ainda buscam maior estabilidade no serviço público. Essa multiplicidade de vínculos não apenas evidencia a necessidade de complementar renda, mas também aponta para o caráter fragmentado e sobrecarregado das jornadas de trabalho docente, revelando um cenário de instabilidade que marca profundamente a constituição da identidade profissional.

Na Tabela 1 apresentaremos o perfil das docentes entrevistadas, reunindo informações referentes à idade, nível na carreira, formação acadêmica, identidade étnico-racial, religião, estado civil, número de filhos e composição familiar. Informamos que não constam na tabela os pseudônimos das participantes, de modo a impossibilitar qualquer forma de identificação individual das entrevistadas, assegurando o anonimato e a confidencialidade das informações, conforme os princípios éticos que orientaram esta pesquisa.

No desenvolvimento do texto, somente os dados estritamente essenciais às análises serão mobilizados, de forma pontual e sempre que necessários à compreensão dos resultados, sem que isso implique a identificação das participantes.

Tabela 1 – Perfil das docentes entrevistadas

Idade	Nível na carreira	Formação Acadêmica	Identidade étnico-racial	Religião	Estado civil	Filhos	Composição Familiar
43	D404	Doutorado	Branca	-	Casada	1	3
41	D403	Doutorado	Parda	Espírita	Casada	1	3
44	D404	Doutorado	Branca	Evangélica	Casada	3	5
48	D404	Doutorado	Parda	Espírita	Casada	1	2
55	D404	Doutorado	Preta	Católica	Casada	1	3
41	D304	Doutorado	Branca	Evangélica	Casada	2	4
43	D402	Mestrado	Preta	Católica	Casada	2	4

Elaboração própria (2025).

A análise do perfil sociodemográfico das sete docentes entrevistadas revela que a maioria (quatro participantes) se autodeclara negra, sendo duas pretas e duas pardas conforme os critérios do IBGE. Essa configuração demográfica no IF Baiano está sendo interpretada não

apenas como um dado estatístico, mas como o ponto de partida para uma investigação que reconhece a indissociabilidade dos marcadores sociais de raça e gênero.

Sobre aspectos importantes da trajetória profissional das entrevistadas, podemos, ainda, destacar que seis das participantes têm como formação acadêmica curso em nível de Doutorado nas seguintes áreas de conhecimento: educação, letras, ciências biológicas, engenharia de alimentos, medicina veterinária, agronomia e engenharia industrial. E uma delas está matriculada em curso de Doutorado. Importante mencionar que somente uma das entrevistadas ingressou no IF Baiano já tendo concluído o curso de Doutorado. Uma concluiu logo após o ingresso, portanto, conciliando as atividades pois ainda estava no período do estágio probatório. As demais iniciaram e/ou estão concluindo o curso de Doutorado após ser docente da instituição, e, conforme cada caso, obtiveram afastamento em algum período, e apenas uma durante todo o período do curso. Nenhuma relatou enfrentar dificuldades (formais ou informais) dentro da instituição para cursar ou concluir essa formação acadêmica.

Estão casadas e têm filhos. Entre as entrevistadas a remuneração básica bruta varia entre R\$ 20.343,37 (vinte mil, trezentos e quarenta e três reais e trinta e sete centavos) e R\$ 29.266,34 (vinte e nove mil, duzentos e sessenta e seis reais e trinta e quatro centavos). Estão no serviço público por mais de 12 anos e uma entrevistada tem 15 anos de tempo de serviço público. Ou seja, ingressaram na rede após 2010, depois da criação dos Institutos Federais. Apenas três ocupam cargo de direção (CD-002). Apenas uma não está no maior nível de vencimentos da carreira, qual seja, Classe DIV – professoras titulares.

Nessa perspectiva, com o objetivo de atender ao escopo deste trabalho, o texto foi estruturado em cinco seções, que fundamentam teoricamente o percurso da investigação. A primeira seção corresponde à introdução, na qual são apresentados os objetivos e os aspectos gerais da pesquisa, além da contextualização do objeto de estudo e da descrição dos caminhos teóricos e metodológicos adotados.

Na segunda seção, são abordados aspectos históricos relevantes do ensino profissional no Brasil, com ênfase nas contribuições dos teóricos Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta para a compreensão da trajetória dessa modalidade educacional. Em seguida, é apresentado o contexto histórico-político da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, mais especificamente, do Instituto Federal Baiano (IF Baiano). A partir das narrativas construídas com base nas vivências no IF Baiano — aqui compreendido como um espaço de experiências concretas, exploramos as percepções das docentes sobre a instituição como um lugar da memória e seus sentidos atribuídos à prática profissional na instituição.

Na terceira seção, discutiremos aspectos relacionados à formação acadêmica e ao desenvolvimento de atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão e de representação institucional ao longo das trajetórias profissionais das docentes entrevistadas. E, os dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha serão utilizados para identificar a ocorrência do fenômeno conhecido como “teto de vidro” na Rede Federal, bem como na ocupação de cargos nos órgãos colegiados do IF Baiano. Em complemento, analisaremos as narrativas de docentes mulheres que relatam a sub-representação feminina em posições de liderança na instituição.

Na quarta seção, revisaremos a literatura, e algumas concepções sobre as desigualdades de gênero e violência, tratadas nesta parte introdutória, serão retomadas. Discutiremos e especificaremos a situação de conciliação entre essa atuação/atividades com a vida privada, os casos e tipos de violência relatados pelas entrevistadas, situações de violência política, de ameaças, de desqualificações que atingem a reputação, de perseguições e de assédio moral. Serão relacionadas algumas semelhanças e diferenças entre as percepções das docentes e realizaremos um entrecruzamento entre as narrativas coletadas.

A conclusão apresenta as análises desenvolvidas ao longo do estudo, compreendendo que, embora o IF Baiano se constitua como um espaço de formação, de memória e de construção de identidades profissionais, nele persistem desigualdades de gênero que atravessam as trajetórias das docentes. O resgate histórico da educação profissional e a revisão da literatura permitiram contextualizar essas experiências, enquanto os dados da Plataforma Nilo Peçanha revelaram a presença do “teto de vidro” e a sub-representação feminina em cargos de liderança. As narrativas das educadoras expõem desafios relacionados à conciliação entre vida profissional e privada, bem como episódios de desqualificação, violência simbólica, política e assédio moral, ao mesmo tempo em que evidenciam estratégias de resistência e de construção de redes de apoio. Assim, o estudo reforça a necessidade de políticas institucionais comprometidas com a equidade, a democratização da gestão e a promoção de ambientes mais inclusivos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

2 O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nesta seção, são abordados aspectos históricos relevantes da educação e do ensino profissional no Brasil, com ênfase nas contribuições dos teóricos Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta para a compreensão da trajetória dessa modalidade educacional. Em seguida, é apresentado o contexto histórico-político da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e, mais especificamente, do Instituto Federal Baiano (IF Baiano).

A partir das narrativas construídas com base nas vivências no IF Baiano – aqui compreendido como um espaço de experiências concretas –, exploramos as percepções das docentes sobre a instituição. Tal análise visa a melhor compreensão desse espaço da educação profissional e de alguns aspectos do lugar da pesquisa, o IF Baiano, sendo elementar a concepção de espaço de memória elaborada por Paul Ricoeur (2007).

2.1 Caminhos percorridos

No século XV, na Europa, o serviço doméstico era a forma mais comum de educação, ou seja, conforme Ariés (1981, p. 229), “[...] toda educação se fazia através da aprendizagem”, hábito que era comumente difundido em todas as condições sociais. E, mesmo quando começou a distinção entre os serviços domésticos, os serviços subalternos e os ofícios considerados nobres, as tarefas relacionadas à mesa continuaram a ser realizadas pelos filhos da família, e não pelos empregados remunerados. Portanto, segundo o autor, “[...] não havia lugar para a escola nessa transmissão através da aprendizagem direta de uma geração a outra” (Ariés, 1981, p. 230). As crianças permaneciam em casa até a idade de sete ou nove anos, quando eram colocadas nas casas de outras pessoas, para realizarem serviços pesados e todas as tarefas domésticas.

A partir do século XV, a educação passou a ser fornecida pela escola, que deixou de ser reservada aos clérigos, para se transformar em um instrumento da iniciação social, da passagem do estado da infância ao do adulto, resultado de uma preocupação de “[...] isolar a juventude do mundo sujo dos adultos” (Ariés, 1981, p. 231). A família passa a se concentrar em torno das crianças e isso mudou o clima sentimental das famílias, tornando-o mais parecido com o atual, “[...] como se a família moderna tivesse nascido, ao mesmo tempo, que a escola, ou, ao menos, que o hábito geral de educar as crianças na escola” (Ariés, 1981, p. 232). Já no século XVII, discutiram-se as vantagens entre mandar as crianças para as escolas ou realizar a educação em casa com um preceptor (Ariés, 1981).

Essa transformação no modo de conceber a infância e a educação, observada na Europa a partir dos séculos XV e XVII, evidencia como a escola se consolidou como espaço de socialização e de preparação para a vida adulta. Ao ser transplantada para outras realidades, como a brasileira, a educação assumiu contornos próprios, diretamente influenciados pela estrutura social e econômica vigente no período colonial.

No Brasil, o modelo econômico agroexportador, que sustentava a economia durante o período colonial, inseriu a mão de obra escrava (negros e mulatos), constituída de algumas ocupações de caráter manual com uso da força física. Assim, aos escravos, não era permitido qualquer acesso à educação que permitisse o aprendizado e o exercício de outras atividades ocupacionais. De maneira diversa, aos homens livres cabia aprender as profissões por meio das Corporações de Ofício (Saviani, 2021).

O processo de desenvolvimento industrial foi restabelecido em 1808, com D. João VI, o que autoriza a abertura de novas fábricas, inaugurando-se uma nova era para a aprendizagem profissional que começa a se solidificar. Em razão da escassez de mão de obra, a aprendizagem compulsória de ofícios ocorreu com a utilização de crianças e jovens excluídos socialmente – os órfãos e pobres que vieram de Portugal (Santos, 2000).

Para Saviani (2021), a divisão da sociedade em classes resultou na respectiva divisão da educação, uma forma de educar para os homens livres pautada nas atividades intelectuais, enquanto que, para os serviçais, a educação estará em consonância com o processo de trabalho.

Da necessidade de qualificação específica para reparo e manutenção das máquinas, surgem os cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino. A função social da escola, à época republicana, era fornecer os elementos que iriam preparar a elite para preencher os quadros da política e da administração pública, havendo perfeita conformação entre o que a escola proporcionava e a demanda social e econômica de educação.

O marco inicial para a implantação do ensino profissionalizante público, no cenário nacional, é o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, por meio do qual o presidente da então República dos Estados Unidos do Brasil, Nilo Peçanha (1909–1910), criou, nas capitais dos estados, as Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas à oferta do ensino profissional primário gratuito (Brasil, 1909).

O Decreto de criação das Escolas de Aprendizes Artífices expressava a afirmação de que o aumento constante da população das cidades exigia que se facilitasse, às classes proletárias, os meios de vencer as dificuldades concernentes à luta pela sobrevivência. Para isso, tornava-se necessário, conforme justificativa apresentada no Decreto, não só habilitar “[...] os

filhos dos desfavorecidos da fortuna” (Brasil, 1909) com o indispensável preparo técnico e intelectual, mas também fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastasse da ociosidade ignorante, tida como uma escola do vício e do crime. O Decreto estabelecia, ainda, a criação das Escolas de Aprendizes Artífices como um dever do Governo da República no intuito de formar cidadãos “úteis” à Nação. Podemos verificar da redação apresentada no referido Decreto que as ideias de violência e da criminalidade estavam relacionadas à pobreza. Porém, a maioria dos alunos abandonava o curso no fim da terceira série, quando já dominavam os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas ou nas oficinas (Saviani, 2021).

Saviani (2021) afirma que as políticas pertinentes à educação objetivaram atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento ascensional da população urbana. As décadas de 30 e 40 dos anos 1900 foram de consolidação da industrialização no país, o que viria a exigir mudanças nas concepções e práticas do ensino profissional e sua necessária institucionalização para se adequar ao desenvolvimento industrial brasileiro, que demandara novas necessidades para a formação da força de trabalho, havendo uma nítida distinção no processo educativo entre o trabalho manual e o intelectual, este com educação destinada a formação das elites.

A Constituição de 1937, durante o Estado Novo, tratou, especificamente, do ensino técnico, profissional e industrial, destinado às classes “menos favorecidas” e aos filhos de operários, como estabelecia o artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. [...] É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (Brasil, 1937).

A Educação Profissional foi contemplada por meio das Reformas Capanema¹⁴, de 1942 e 1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a regulação do ensino industrial, secundário e comercial por meio de suas respectivas leis orgânicas. As disposições sobre a Reforma Capanema de 1942 incluíam uma série de cursos

¹⁴ Nome da reforma do sistema educacional brasileiro realizada durante a Era Vargas (1930-1945), sob o comando do ministro da Educação e Saúde Gustavo Capanema. Essas reformas foram marcadas pela articulação junto aos ideários nacionalistas de Getúlio Vargas e seu projeto político ideológico, implantado sob a ditadura conhecida como “Estado Novo”.

profissionalizantes para atender diversos ramos profissionais demandados pelo desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário. Por isso, escolas e cursos começam a se multiplicar com essa finalidade, sem que a conclusão desses cursos habilitasse para o ingresso no ensino superior. Assim, os cursos profissionalizantes eram destinados àqueles que não fossem seguir carreira universitária.

Posteriormente, a Lei nº 1.821/1953 (Brasil, 1953) facultou o direito de ingresso em qualquer curso superior a todos que tivessem concluído o curso técnico em qualquer dos ramos de ensino, observando-se exames de adaptação. Todavia, somente a Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), manifesta a articulação sem restrições entre os ensinos secundário e profissional, abolindo, dessa forma, a discriminação contra o ensino profissional por meio da equivalência plena (Saviani, 2021).

Em 1971, sob a ditadura empresarial-militar¹⁵, há uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/1971 (Brasil, 1971), a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio como sendo profissionalizante para todos. A habilitação profissional passa a ser compulsória. Essa opção fundamentava-se em um projeto de desenvolvimento do Brasil formulado em uma nova fase de industrialização subalterna que demandava mão de obra qualificada para atender a tal crescimento¹⁶.

Na década de 1970, a política educacional brasileira foi marcada pela expansão de programas de formação profissional de curta duração, orientados por uma lógica de ajuste da força de trabalho ao modelo econômico concentrador e dependente. Para Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto (2013), este processo consolida o que denominaram de “educação da miséria”, isto é, um conjunto de políticas que, sob o discurso de modernização e combate à pobreza, oferecia aos trabalhadores apenas uma formação mínima, fragmentada e funcional às necessidades imediatas do capital. Conquanto, ao invés de promover a elevação cultural e técnica dos sujeitos, tais políticas reforçavam sua condição de subordinação, restringindo a escolarização a competências instrumentais destinadas a ocupações de baixa qualificação.

¹⁵ Imposto por uma aliança entre lideranças militares e civis, o golpe militar de 1964 depôs o presidente João Goulart. Os governos que se seguiram se caracterizaram por abortar as reformas de base, preconizadas por Goulart, e por dar preferência a uma forma de “desenvolvimento” alinhada aos Estados Unidos, que haviam apoiado o golpe contra o presidente constitucionalmente eleito. Vários Atos Institucionais colocavam em prática a censura, a perseguição política, a supressão de direitos constitucionais, a falta total de democracia e a repressão àqueles que eram contrários ao regime militar. Estima-se que ao fim desse período de exceção, chegou-se a 500 mortos e 20 mil torturados. O regime militar chegou ao fim oficialmente em 1985 (Dória, 2015).

¹⁶ Nesse período, conhecido como “milagre econômico”. O país crescia a uma taxa de cerca de 10% ao ano, com investimentos pesados na infraestrutura. Entretanto, este crescimento se assentava em uma estrutura social que concentrava a renda nas elites agrárias e nas burguesias urbanas. O modelo econômico do regime pode ser compreendido pelas seguintes frases: “Primeiro, é preciso fazer o bolo crescer, para depois dividi-lo” e “Agora é a hora de apertar o cinto” (Dória, 2015).

No contexto da política de “milagre econômico” (1864-1973), no período ditatorial-empresarial-militar, essa forma de educação operava como mecanismo de contenção social, buscando garantir disciplina e produtividade, ao mesmo tempo em que ocultava as desigualdades estruturais produzidas pelo próprio modelo de desenvolvimento. Assim, a crítica de Ciavatta e Frigotto (2013) evidencia que a educação profissional da época não visava ampliar direitos ou cidadania, mas administrar a pobreza, naturalizando a precarização e transformando o trabalhador em mero recurso para o crescimento econômico autoritário.

Aliou-se, a essa opção política do governo, o fato de as classes trabalhadoras demandarem acesso a níveis mais elevados de escolarização, o que redundou numa forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. A solução foi optar pela via da formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que deveria garantir a inserção no mercado de trabalho. Contribuíram para o fracasso da política para o ensino médio e profissionalizante, previstos na Lei nº 5.692/1971, a evasão e a repetência recorrentes, que produziram a exclusão da população de baixa renda e de trabalhadores instrumentais do sistema de ensino, os quais não conseguiam chegar ao 2º Grau (Saviani, 2021).

No período de redemocratização¹⁷, o projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi encaminhado à Câmara Federal, pelo Deputado Octávio Elísio¹⁸, em 1988. No ano seguinte, o Deputado Jorge Hage¹⁹ envia à Câmara um substitutivo ao projeto e, em 1992, o Senador Darcy Ribeiro²⁰ apresenta um novo projeto que acaba sendo aprovado em dezembro de 1996 (Saviani, 2021).

O processo de tramitação da LDB 9.394/1996, iniciado no contexto da redemocratização, expressa disputas profundas em torno dos rumos da educação brasileira. Segundo Frigotto (2018; 2020), esse percurso no processo de tramitação não foi apenas técnico ou administrativo, mas marcado por tensões entre projetos antagônicos de sociedade: de um lado, uma concepção de educação pública, democrática e socialmente referenciada, formulada por educadores e movimentos sociais; de outro, a crescente influência do ideário neoliberal que orientou mudanças estruturais no texto final aprovado. Assim, para além de seu marco legal, a

¹⁷ Tal período foi marcado pelo processo de abertura política, entendido como a gradual recuperação das instituições democráticas suprimidas pelo chamado Regime Militar. A anistia aos condenados por crimes políticos foi promulgada em 1979 e estendeu-se também aos agentes do Estado envolvidos em práticas de tortura. (Dória, 2015).

¹⁸ Octávio Elísio (1938–2021) foi deputado federal por Minas Gerais, no período de 1987-1991, e atuou de forma destacada nas discussões sobre políticas públicas de educação, durante o processo de redemocratização.

¹⁹ Jorge Hage foi deputado federal da Bahia no período de 1987-1991 e contribui para o debate sobre a legislação educacional.

²⁰ Darcy Ribeiro (1922–1997), antropólogo, educador e senador foi um dos principais intelectuais brasileiros dedicados à defesa da educação pública.

LDB de 1996 representa, segundo esses autores, uma síntese contraditória do período, ao combinar avanços normativos com limitações derivadas das pressões econômicas e políticas que moldaram sua versão definitiva.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) classifica o segundo grau como Ensino Médio e etapa final da Educação Básica. Sobre a educação profissional técnica de nível médio, estabelece como objetivo a preparação para o exercício de profissões técnicas, ou seja, formar o educando e direcioná-lo para o mundo do trabalho, atendendo à preservação dos interesses da ordem estabelecida e das demandas sociais.

Frigotto (2018), nesse contexto, critica como a formação profissional muitas vezes não atende ou prepara de modo coerente com as demandas reais da sociedade, revelando contradições entre o discurso de “qualificação para o mercado” e a realidade da subutilização ou precarização dos profissionais. Isso, para tanto, acaba por problematizar a expansão da educação profissional tecnológica por atender uma lógica em que a formação profissional tem o objetivo de capacitar para o trabalho precário ou instável, em vez de constituir uma via de emancipação real dos trabalhadores.

A crítica de Frigotto (2018) à educação profissional converge com as análises de Ciavatta (2012), especialmente no que se refere à subordinação histórica da formação dos trabalhadores aos interesses do capital. Para Frigotto (2018), a educação profissional brasileira tem sido organizada prioritariamente para atender às exigências de empregabilidade e de produtividade, formando mão de obra ajustada às dinâmicas do mercado, e não sujeitos capazes de compreender e de transformar as condições sociais em que vivem. Nessa mesma direção, Ciavatta (2012) afirma que a expansão da formação profissional no país ocorre, muitas vezes, por meio de cursos de baixo custo destinados a preparar trabalhadores para ocupações igualmente precárias, revelando o que denomina “paradoxo da qualificação”: a ampliação da oferta não significa necessariamente a ampliação de direitos. Em outro estudo, Ciavatta e Frigotto (2013) reforçam que a formação profissional desvinculada de uma concepção de totalidade tende a fragmentar o trabalho e o conhecimento, impedindo que a educação contribua para a emancipação humana. Assim, ambos autores evidenciam que, sem uma perspectiva que integre trabalho, ciência, cultura e formação crítica, a educação profissional permanece limitada a uma lógica instrumental, reproduzindo desigualdades estruturais e restringindo a autonomia dos trabalhadores.

As reflexões de Frigotto e Ciavatta (2013) acerca das contradições estruturais da

educação profissional brasileira revelam que, historicamente, as políticas voltadas para a formação dos trabalhadores têm oscilado entre propostas de caráter emancipador e iniciativas orientadas por demandas imediatas do mercado. Esse cenário de tensões, no qual convivem projetos de formação integral e perspectivas tecnicistas, constitui o pano de fundo sobre o qual se estruturam as reformas educacionais do início dos anos 2000. É nesse contexto que ganha força a necessidade de reorganizar a educação profissional em bases mais amplas, integradas e socialmente referenciadas, impulsionando debates que culminaram na criação dos Institutos Federais em 2008.

Os Institutos Federais foram criados, em 29 de dezembro de 2008, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pela Lei 11.892/08, que transformou as antigas escolas técnicas federais, centros federais de educação tecnológica (Cefets), escolas agrotécnicas e unidades descentralizadas em uma Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A instituição dos IFs, portanto, não surge de forma isolada, mas como resposta — ainda que também marcada por contradições — às críticas acumuladas por pesquisadores e movimentos sociais, que reivindicavam uma política capaz de superar a fragmentação entre formação geral e formação técnica e de ampliar o acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, articulada às realidades regionais e às demandas sociais mais amplas (Frigotto, 2018).

A lei de criação dos IFs estabeleceu como principais objetivos: expandir o acesso à educação técnica, integrar a educação básica e superior, promover o desenvolvimento regional e estimular a pesquisa e a extensão.

Cada IF tem autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. Ainda, segundo a Lei de criação, os Institutos devem constituir-se como centros de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, e qualificar-se como referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização aos docentes, como aponta a Lei 11.892/08 (Brasil, 2008, art. 6º).

O texto legal mencionado alterou a LDB nas disposições sobre o ensino profissional técnico e também destaca que os Institutos têm que, como proposta, realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e promover a produção e a transferência de tecnologias sociais. Deve, ainda, orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e do fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais,

a partir de mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural em cada Instituto Federal (Brasil, 2008).

É, ainda, importante explicar que, em algumas das narrativas que serão apresentadas na próxima seção, as docentes trazem elementos quanto a vulnerabilidade social e econômica da maioria dos discentes do IF Baiano. Essa realidade, dentre outras razões, pode ser também entendida considerando o público alvo e o perfil dos discentes que ingressam na instituição, especialmente nos cursos de EPTNM. Assim, uma vez que o IF Baiano, em seus processos seletivos, desde 2016, tem reservado aos candidatos(as) 70% (setenta por cento) das vagas para os(as) candidatos(as) que realizaram seus estudos integralmente na rede pública de ensino. Portanto, um percentual acima do mínimo exigido pela legislação vigente.

Convém ressaltarmos que o artigo 1º da Lei 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, defini que deve ser reservado em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, das instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Já no artigo 4º é regulamentado o acesso às instituições federais de ensino técnico de nível médio, as quais devem reservar, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Destacamos que, no Brasil, apenas no ano de 2012 foi sancionado o primeiro marco regulatório que trata sobre o sistema de cotas para acesso às instituições educacionais públicas no Brasil. A Lei nº 12.711/2012 (Brasil, 2012), que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, é resultado de ações dos movimentos sociais.

Nesse sentido, a Lei de Cotas fortalece o compromisso e consolida o papel estratégico dos IFs na democratização do ensino público, especialmente para as populações historicamente excluídas dos sistemas formais de ensino, como estudantes de baixa renda, pretos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência.

As políticas de ações afirmativas têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, historicamente constituídas na sociedade. Para atingir tal objetivo, é necessário aumentar a participação das minorias no processo político, no acesso à educação, à saúde e ao emprego, dentre outros direitos sociais à população excluída. Deste modo, entre as medidas classificadas como ações afirmativas destacam-se, a saber: sistema de reserva de vagas, bolsas de estudo, reparações financeiras, distribuição de terras e habitação,

medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de valorização identitária (Feres Júnior *et al.* 2018).

A Lei de Cotas representa um instrumento regulatório importante que possibilita o acesso aos cursos superiores e técnicos de nível médio nas instituições públicas federais para os estudantes que tiveram sua trajetória educacional realizada totalmente na escola pública e que encontravam dificuldades para concorrer nos processos seletivos com os estudantes da rede privada de ensino.

Importante destacarmos que, além da reserva de vagas para estudantes oriundos da escola pública, a Lei de Cotas ainda determina, nos parágrafos únicos dos 1º e 4º artigos, que “[...] no preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (Brasil, 2012). O critério socioeconômico e a análise de renda é um fator importante da Lei de Cotas em relação ao papel das instituições públicas de ensino brasileiras enquanto agentes responsáveis pela redução das desigualdades sociais e emancipação das classes que, historicamente, tiveram seu direito de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade ofertada pelas universidades e instituições de educação profissional pública federal.

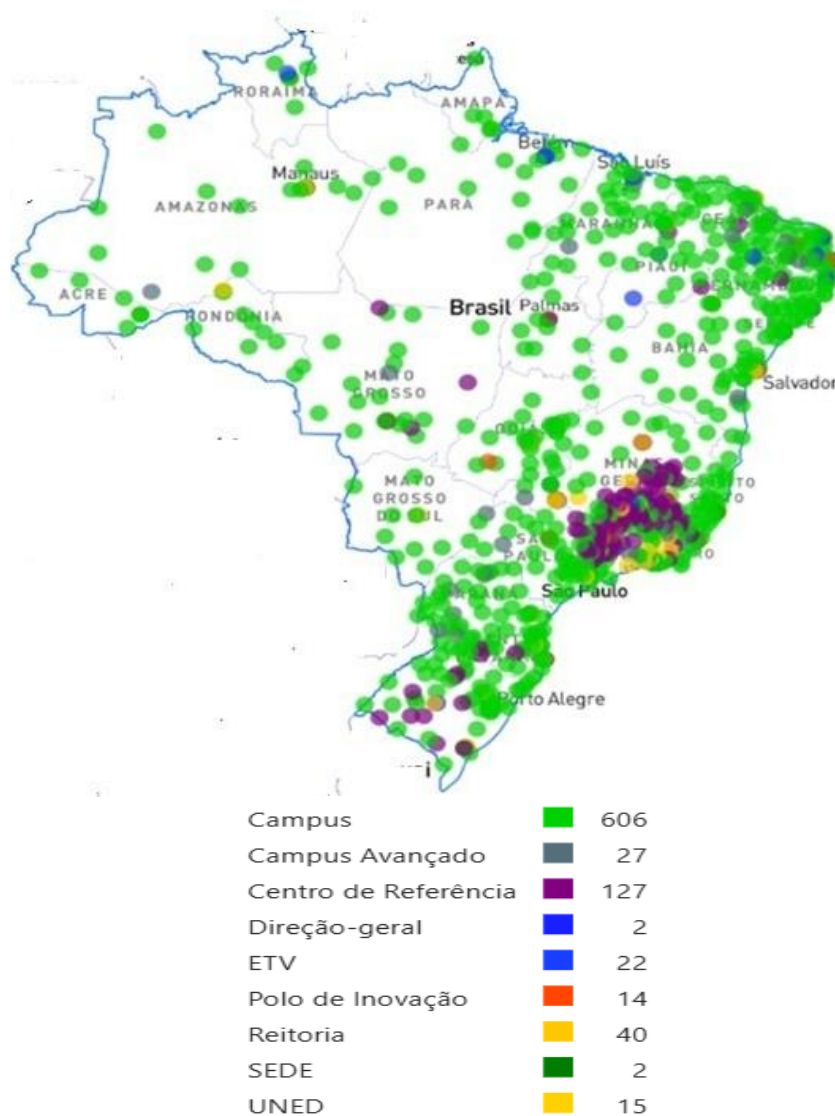
Ainda, no contexto histórico e político, podemos salientar que, nos últimos anos, precisamente de 2003 a 2014, houve a ampliação da rede de ensino técnico federal, com a criação de 422 unidades de ensino, situação diversa do período compreendido entre 1909 a 2002, no qual foram criadas 140 unidades. Nesse cenário, percebemos que essa ênfase obedeceu a uma política governamental, já que, nesse período, o país esteve sob sucessivas administrações do mesmo grupo político – o Partido dos Trabalhadores (PT). Em 2014, os IFs passam a ser reconhecidos nacionalmente pela qualidade do ensino e pelo alcance social, pelo avanço em pesquisas aplicadas, como projetos que envolvem as comunidades e os setores produtivos e essas instituições ganham destaque pela inclusão de estudantes de baixa renda e pelo combate à evasão escolar.

A Rede Federal, desde 2019, está composta por 38 Institutos Federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) – SEDE e suas respectivas unidades – UNED, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 25 ETV – escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, conforme figura 1. Considerando os respectivos *campi* associados a estas instituições federais, tem-se, ao todo, 955 estruturas das 686 unidades distribuídas entre os 27 estados do país.

Uma das peculiaridades referente ao papel dos Institutos Federais de Educação foi sua política de interiorização. Procurou-se contemplar as periferias de metrópoles e os municípios distantes dos centros urbanos, onde os cursos estivessem articulados com os arranjos produtivos locais visando à geração de emprego, possibilitando o direito ao acesso à educação profissional pública para fora dos grandes centros urbanos, inclusive oferta de ensino médio integrado, em localidades menos favorecidas e carentes de profissionais qualificados num esforço de preparar, de formar e de qualificar cidadãos para lidar com um conhecimento direcionado para a construção da autonomia do país.

Desta forma, a análise da figura 1 revela uma distribuição estratégica e abrangente das unidades da Rede Federal em todo o território brasileiro que abrange desde as capitais até os municípios do interior, inclusive em áreas de fronteira e regiões historicamente menos favorecidas.

Figura 1 – Figura da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica



Fonte: Plataforma Nilo Peçanha²¹

Podemos citar, ainda, nessa contextualização histórico-política, como desafio, a interferência da situação política governamental no quadro de atuação das instituições federais de educação.

Uma medida bastante polêmica foi a proposta de melhoria do ensino básico, expressa no documento *Pátria Educadora*: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional (Brasil, 2015), que representou o avanço da perspectiva empresarial na formulação e implementação de políticas públicas no campo educacional.

Contudo, a partir de 2016, instaura-se um cenário de profunda instabilidade política,

²¹ PNP – Indicadores. **Plataforma Nilo Peçanha**, on-line, 2026. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaZDhkNGNiYzgtMjQ0My00OGVlLWJnZyYtZWQwYjI2OThhYWMIiwidCI6IjllNjgyMzU5LWQxMjgtNGVkYi1iYjU4LTgyYjJhMTUzNDBmZiJ9> . Acesso em: 03 mar. 2026.

marcado pelo golpe jurídico-parlamentar que resultou no processo de impedimento da presidenta Dilma Vana Rousseff. O processo de impedimento foi marcado por fragilidades técnicas e pela ausência de crime de responsabilidade — requisito fundamental previsto na Constituição Federal para a destituição de um presidente da República.

A acusação central contra Dilma Rousseff envolvia as chamadas “pedaladas fiscais” — manobras contábeis relacionadas ao atraso de repasses a bancos públicos para o pagamento de programas sociais. No entanto, tais práticas eram comuns em governos anteriores e não configuraram, até então, motivo para impeachment. O uso desse argumento, portanto, foi amplamente questionado por juristas, economistas e organismos internacionais.

O processo teve forte motivação política, impulsionado por uma aliança entre setores conservadores do Congresso Nacional, parte do empresariado, grandes meios de comunicação e representantes do sistema judiciário. O objetivo não declarado era interromper um projeto político voltado à ampliação de direitos sociais e redistribuição de renda, substituindo-o por uma agenda econômica de cunho neoliberal, mais alinhada aos interesses do mercado.

O afastamento de Dilma Rousseff abriu caminho para a implementação de reformas estruturais regressivas, como a Emenda Constitucional 95/2016, que instituiu o teto de gastos públicos por 20 anos, afetando diretamente áreas como saúde, assistência social e educação. Assim, o golpe de 2016 não apenas destituiu uma presidenta eleita democraticamente, mas também reconfigurou o projeto de Estado brasileiro, com graves consequências para os direitos sociais e para o funcionamento das instituições democráticas.

Esse cenário agravou-se com uma série de medidas governamentais que, sobretudo no setor educacional, promoveram sucessivos cortes orçamentários. Tais cortes comprometeram o desenvolvimento de atividades básicas de ensino, de pesquisa e de extensão, dificultando a manutenção das instituições e enfraquecendo a consolidação da educação profissional no país.

A situação se intensificou a partir de 2019, sob um governo declaradamente hostil à educação pública, que chegou a associar as instituições federais de ensino superior a práticas de “sexo, drogas e balbúrdia”²². Como justificativa para essa narrativa, o governo anunciou um contingenciamento de 30% do orçamento destinado às universidades e institutos federais, política que se repetiu ao longo de todo o mandato.

²² Relembre as gafes e polêmicas da gestão Abraham Weintraub no MEC. **Terra**, online. 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/relembre-as-gafes-e-polemicas-da-gestao-abraham-weintraub-no-mec,ed69a5e84a15ec27617a6532834e61c82919knpg.html>. Acesso em: 20 ago. 2024. A reportagem destaca as principais controvérsias da gestão de Abraham Weintraub como ministro da Educação, incluindo declarações polêmicas feitas em redes sociais (como comentários sobre a China, o STF e universidades), gafes linguísticas (“kafta” ao invés de Kafka), críticas institucionais às universidades (“balbúrdia”) e comparações controversas (como a “Noite dos Cristais brasileira”).

Esses cortes afetaram diretamente os Institutos Federais de Educação, obrigando a redução de investimentos em ações fundamentais à permanência estudantil, especialmente entre jovens oriundos de populações historicamente excluídas. Assim, a diminuição do orçamento destinado à educação compromete o papel emancipador dos Institutos Federais, conforme previsto em sua Lei de criação. Muitos estudantes que conquistaram o direito ao acesso pela expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica viram-se impossibilitados de permanecer e de concluir seus estudos devido à ausência de condições financeiras mínimas.

Além disso, os sucessivos cortes impediram o adequado planejamento e execução orçamentária de políticas assistenciais, alimentação escolar, aquisição de materiais e pagamento de serviços essenciais, como fornecimento de água e energia elétrica, prejudicando seriamente o funcionamento e a missão das Instituições Federais de Educação.

Em julho de 2019, durante o mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro (2019–2022), o Programa Future-se foi apresentado aos reitores das universidades e institutos federais. A iniciativa foi lançada pelo Ministério da Educação (MEC) com a finalidade declarada de ampliar a autonomia financeira dessas instituições. A proposta emergiu em um contexto de restrições orçamentárias e de intensos debates públicos acerca da sustentabilidade financeira das instituições federais, sendo defendida pelo governo como uma alternativa para diversificar fontes de financiamento e estimular modelos de gestão considerados mais “modernos” e alinhados às práticas de governança corporativa.

Estruturado em três eixos — gestão, governança e empreendedorismo; pesquisa e inovação; e internacionalização — o Future-se propunha a ampliação das parcerias entre universidades e organizações privadas, sobretudo por meio da celebração de contratos com Organizações Sociais (OSs). Esses contratos possibilitariam a transferência de parte da gestão administrativa, financeira e patrimonial das instituições para entidades privadas qualificadas pelo governo federal. O programa também tinha previsto a criação de um Fundo Soberano do Conhecimento, de natureza privada, destinado a captar e a gerir recursos para as instituições participantes, combinando aportes públicos, investimentos privados, receitas patrimoniais e doações.

Esse programa foi elaborado com base em uma agenda alinhada à ideologia neoliberal, a qual pode ser compreendida como um conjunto de ideias e de princípios que defende a ampliação da lógica de mercado em diversas esferas da sociedade, especialmente na economia e na administração pública.

Fundamentado nos preceitos do liberalismo clássico, o neoliberalismo busca reduzir a

intervenção do Estado na economia, promovendo a livre iniciativa, a desregulamentação dos mercados, a privatização de empresas públicas e a flexibilização das leis trabalhistas.

No âmbito das políticas públicas, essa ideologia propõe que o Estado atue prioritariamente como regulador, e não como provedor direto de serviços. Nesse sentido, são incentivadas práticas como parcerias público-privadas, terceirização de serviços e a gestão por metas e resultados, inspirada no modelo empresarial. Tais medidas, frequentemente, resultam no enfraquecimento de direitos sociais e na reconfiguração de áreas como saúde, previdência e educação, submetendo-as a uma lógica de eficiência e produtividade, em detrimento do princípio da universalidade.

O “Future-se” foi rapidamente transformado em projeto de Lei que buscava nada mais do que uma nova formulação do ensino superior público com caráter de mercado, negando, assim, a importante função social das Instituições Federais (Institutos e Universidades) para o desenvolvimento do país.

Desta forma, a forte contestação social, política e acadêmica evidenciou tensões fundamentais entre modelos de governança orientados pelo mercado. Além disso, a ausência de diálogo amplo com a comunidade acadêmica durante sua elaboração também foi citada como um dos fatores que contribuíram para a resistência ao programa. Diante dessas críticas, diversas universidades e institutos federais manifestaram-se contrariamente à adesão, e o Future-se não chegou a ser implementado nacionalmente de forma efetiva (Araujo; Kato; Chaves, 2020).

Esse foi o cenário entre 2019 e 2022, período marcado por ataques sistemáticos e por propostas que colocaram em risco a existência e a autonomia dos Institutos Federais de Educação (IFs). Sob a justificativa de combater os supostos “altos custos” da educação superior pública, o governo federal promoveu um discurso deslegitimador das instituições, retratando-as como ineficientes e excessivamente onerosas para o Estado.

Nesse contexto, emergem propostas que representavam sérias ameaças às estruturas do serviço público como um todo, com destaque para a proposta de reforma administrativa. Apresentada como medida de modernização e racionalização dos gastos públicos, essa reforma previa, entre seus principais pontos, o fim da estabilidade no serviço público, a flexibilização de vínculos empregatícios e a extinção de diversas carreiras, inclusive na educação (Severo, 2019).

Tais iniciativas, além de comprometerem a valorização e a segurança dos servidores públicos, questionavam a capacidade técnica e institucional do Estado de garantir políticas públicas de qualidade, especialmente na educação. Para os IFs, essas propostas representavam

um grave risco à continuidade de sua missão social, à preservação de sua autonomia acadêmica e administrativa, bem como à consolidação de seu papel como instrumento de inclusão e desenvolvimento regional.

A partir de 2023, durante o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal passou a adotar um discurso de priorização da educação profissional e tecnológica, com o estabelecimento de metas que visam o fortalecimento dos Institutos Federais (IFs), a revalorização do ensino técnico e a ampliação do acesso com qualidade. Com uma proposta estruturante que articula educação, desenvolvimento e justiça social, buscou-se reposicionar a educação técnica como vetor de transformação e inclusão social.

Nesse contexto, em março de 2024, o governo anunciou a criação de 100 novos *campi* dos Institutos Federais, distribuídos por todas as unidades da federação, com previsão de 140 mil novas vagas. Essa expansão foi vinculada ao Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), que prevê um investimento de R\$ 3,9 bilhões até 2026. A Bahia figura entre os estados mais contemplados, com a promessa de oito novas unidades²³.

Contudo, a proposta de expansão contrasta com a realidade enfrentada pelas instituições da Rede Federal. Em 2024, os Institutos Federais e Universidades vivenciaram severos cortes orçamentários²⁴, que comprometeram o funcionamento básico das unidades, como o pagamento de contas de água, luz, segurança e manutenção predial. A insuficiência de recursos gerou forte reação da comunidade acadêmica, resultando em uma greve nacional deflagrada em abril de 2024 por docentes e técnicos administrativos em educação. A paralisação teve como principais pautas a recomposição do orçamento, a valorização das carreiras e a garantia de condições mínimas de trabalho e permanência estudantil.

Esse cenário revela uma contradição entre o anúncio de expansão da Rede e a falta de investimento efetivo para sustentar sequer a estrutura já existente. Assim, embora o discurso governamental sinalize compromisso com a educação profissional, a política orçamentária imposta revela limites concretos para a materialização desses objetivos, o que coloca em dúvida a efetividade das ações anunciadas e a real prioridade atribuída ao setor.

²³ UOL. Agência Estado. Lula apresenta plano de investimento de R\$ 3,9 bi em educação profissional. **agênciaBrasil**, on-line. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 22 nov. 2024.

²⁴ BARCELLOS, T. Educação é a área mais afetada por novo bloqueio de gastos do governo; veja os números. **O Globo**, on-line. 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/noticia/2024/11/29/educacao-e-a-area-mais-afetada-por-novo-bloqueio-de-gastos-do-governo-veja-os-numeros.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2025.

2.2 O IF Baiano no contexto da educação profissional na Bahia

A Bahia se destaca como um dos maiores estados do Brasil em extensão territorial e população. Com aproximadamente 564 mil km², configura-se como o quinto maior estado brasileiro em área. No contexto demográfico, a Bahia ocupa posição de destaque na região Nordeste e no país: é o estado mais populoso do Nordeste e, tradicionalmente, figura entre os quatro ou cinco estados mais populosos do Brasil, com cerca de 15 milhões de habitantes. Essa magnitude territorial e demográfica confere ao estado um papel estratégico na configuração regional e nacional, tanto em termos econômicos quanto sociais, influenciando políticas públicas, dinâmicas federativas e a distribuição de serviços²⁵.

O estado também ocupa um papel de destaque na Rede Federal de Educação Profissional, sendo um dos estados com maior número de unidades e uma das experiências mais completas de interiorização do ensino técnico e tecnológico no Brasil. O estado abriga duas instituições da rede: o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Instituto Federal Baiano (IF Baiano), que, juntos, somam 38 *campi* espalhados por todas as regiões do estado, essa estrutura diversificada permite que a educação profissional alcance tanto centros urbanos quanto áreas rurais, quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais. Assim, a trajetória da educação profissional na Bahia acompanha, em grande parte, a evolução nacional, mas com características regionais marcantes.

É importante destacar que a Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, criada em 1910, deu origem à Escola Técnica Federal da Bahia, com o objetivo de formar mão de obra qualificada para as atividades industriais e comerciais em Salvador²⁶.

Ao longo do tempo, essa instituição passou por sucessivas transformações, tornando-se o Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (CEFET-BA) e, posteriormente, sendo modificada para a categoria de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), conforme disposto no inciso V do Art. 5º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a RFEPCT. Nessas diferentes fases institucionais, predominava a oferta de cursos nos eixos tecnológicos voltados ao comércio, à indústria e à tecnologia, refletindo as demandas econômicas e sociais da época.

Ainda, no cenário baiano, podemos ressaltar que, em 1918, o governo estadual doou, ao governo federal, terrenos, casas e outras benfeitorias que o estado possuía no município de

²⁵ Cidades e estados. **IBGE**, on-line. 2024. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba.html>. Acesso em: 22 nov. 2025.

²⁶ História do IFBA. **IFBA**, on-line. 2025. Disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional2/memorial/memoriaifba>. Acesso em: 03 abr. 2025.

Catu, para ser instalada uma Fazenda Modelo de Criação. Essa unidade, em 5 de março de 1964, através do Decreto Nº 53.666, passou a chamar-se Colégio Agrícola de Catu, tendo sido subordinado à Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário do Ministério da Agricultura (Eaf's da Bahia, 2008).

Essa instituição foi transferida para o Ministério da Educação em 13 de maio de 1967, conforme o Decreto nº 60.731. Depois, foi transformada em Escola Agrotécnica Federal de Catu (EAF – Catu/BA), em 4 de setembro de 1979, por meio do Decreto nº 83.935. Constituindo-se como entidade denominada autarquia federal em 17 de novembro de 1993 pela Lei nº 8.731, de 16 de novembro de 1993 (Brasil, 1993).

Também em 1993, foram criadas outras três Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia, autarquias semelhantes à mencionada anteriormente: Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira – Guanambi/BA, (EAFAJT – Guanambi/BA), Escola Agrotécnica Federal de Santa Inês/BA, (EAFSI) e Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim/BA, (EAFSB), conforme Lei de criação nº 8.670, de 30/06/1993 (Brasil, 1993).

Ainda no cenário estadual, a Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac), órgão do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, criada em 20 de fevereiro de 1957, com o objetivo de melhorar o quadro educacional vivenciado pelas populações vinculadas aos agronegócios nas regiões produtoras de cacau da Bahia cria, em 1965, a Escola Média de Agropecuária da Região Cacaueira (Emarc) de Uruçuca e, em 1980, as escolas de Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença. Essas instituições eram destinadas à formação de profissionais de ensino médio, especializadas em agropecuária, entre outros cursos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) surgiu pelas disposições contidas no inciso VI do Art. 5º da Lei de Criação dos Institutos nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, mediante a integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Catu, de Guanambi, de Santa Inês e de Senhor do Bonfim (Brasil, 2008). Em 12 de março de 2013, as escolas médias de agropecuária regionais foram, formalmente, vinculadas ao Ministério da Educação, conforme o Decreto nº 7.952 da Presidência da República. Já em 23 de abril de 2013, as Emarc – Uruçuca, Itapetinga, Teixeira de Freitas e Valença – passam a integrar formalmente a estrutura organizacional do IF Baiano, sob a denominação de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, após a publicação da Portaria nº 331 do Ministério da Educação (Brasil, 2013). Além do mais, foram criados os *campi*: Governador Mangabeira, em agosto de 2011, e o de Bom Jesus da Lapa, inaugurado em novembro de 2013.

Em consonância com o primeiro projeto de expansão do Governo Federal, no estado da

Bahia, foram implantadas mais quatro unidades nos municípios de Alagoinhas, Itaberaba, Serrinha e Xique-Xique.

Nesse contexto, caracterizado pela integração de unidades, oriundas de tempos e espaços diversificados, em forma de autarquia multicampi, pluricurricular, e descentralizada cujos *campi* estão subordinados a uma Reitoria.

O IF Baiano, atualmente, possui *campus* nos municípios de Catu, Senhor do Bonfim, Santa Inês, Guanambi, Valença, Teixeira de Freitas, Itapetinga, Uruçuca, Bom Jesus da Lapa, Governador Mangabeira, Serrinha, Alagoinhas, Itaberaba e Xique-Xique. E iniciou-se, em 2024, em consonância com o segundo projeto de expansão do atual Governo Federal, o projeto de implantação e construção de novos *campi* nas cidades de Santo Estêvão, Ribeira do Pombal, Remanso e Ruy Barbosa, segundo o IF Baiano²⁷, com a previsão de conclusão das obras para 2026.

No site da instituição consta um mapa do estado da Bahia com a apresentação das respectivas unidades em funcionamento no ano de 2025. Neste cenário, destacamos, conforme a figura 2, que essa política de interiorização, no caso do IF Baiano, resultou na existência de unidades ou pólos em um total de 19 territórios de Identidade do estado da Bahia.

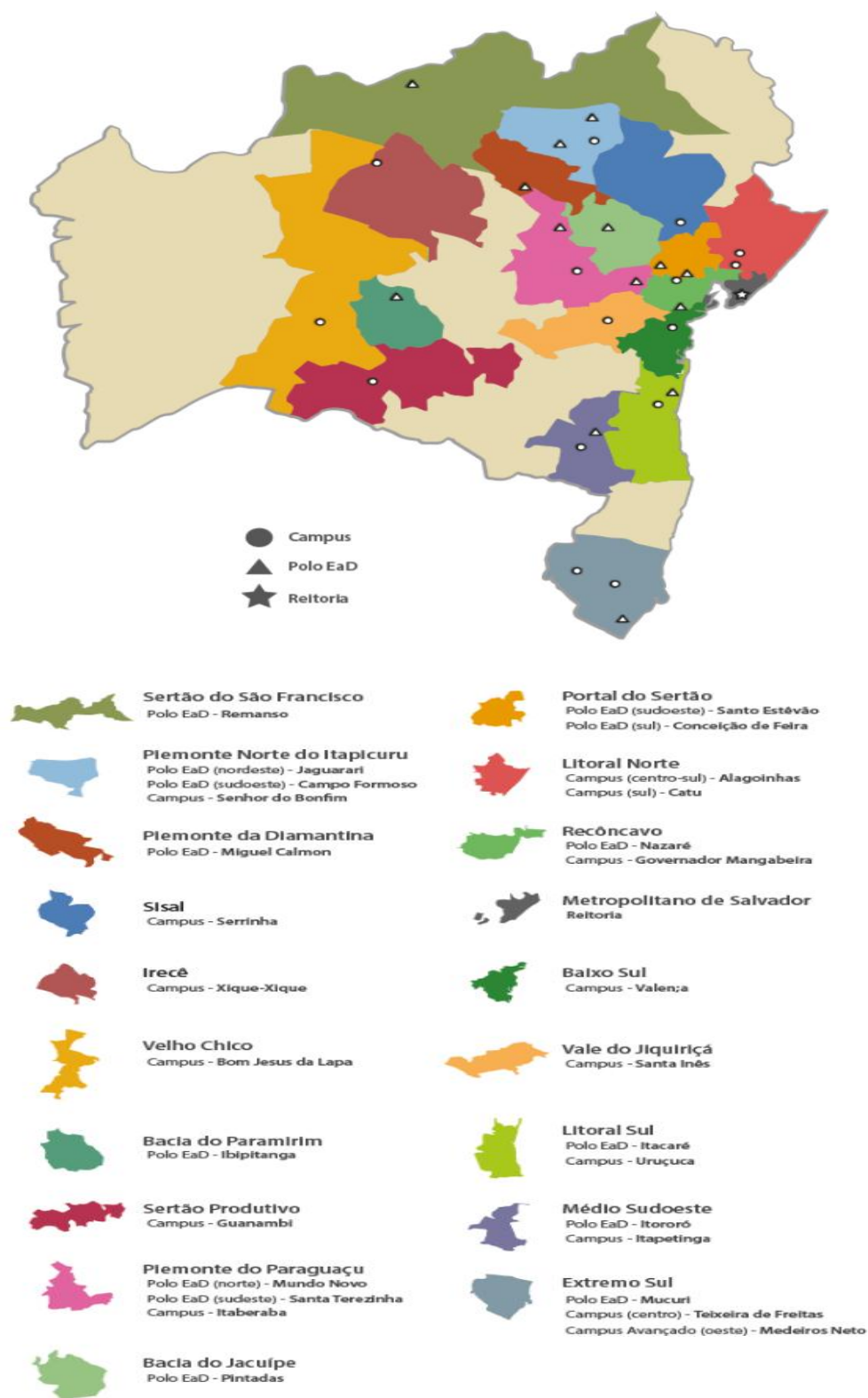
De acordo com os dados de 2024, fornecidos pela Plataforma Nilo Peçanha – PNP²⁸, em suas unidades, o IF Baiano executou um orçamento de 453.403.030,94 milhões, ofertou 274 cursos, possuindo um total de 20.520 discentes matriculados(as). Tendo um total de 1.857 servidores, dos quais 959 pertencem a carreira docente e destes 870 possuem vínculo efetivo.

Quanto à formação acadêmica desses docentes, também segundo os dados da PNP, um total de 418 concluíram o curso de Doutorado, 446 concluíram o curso de Mestrado, 59 concluíram curso de especialização e 36 possuem apenas o curso de graduação ou licenciatura. Podemos observar que a quase totalidade dos docentes com vínculo efetivo - um total de 858, possuem carga horária de 40 horas semanais com dedicação exclusiva.

²⁷ IF Baiano avança na construção de novos *campi* e na ampliação de infraestrutura. **IF Baiano**, on-line. 2025. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/blog/if-baiano-avanca-na-construcao-de-novos-campi-e-na-ampliacao-de-infraestrutura/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

²⁸ Consoante a descrição contida na referida plataforma, consiste em um ambiente virtual, que a partir de 2018, trata-se da validação e disseminação das estatísticas oficiais sobre a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCT), e que são monitorados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da educação (SETEC/MEC). (Informação disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>).

Figura 2 – Figura de Localização dos *Campi* do IF Baiano e de seus polos de Educação a Distância, segundo os Territórios de Identidade do estado da Bahia

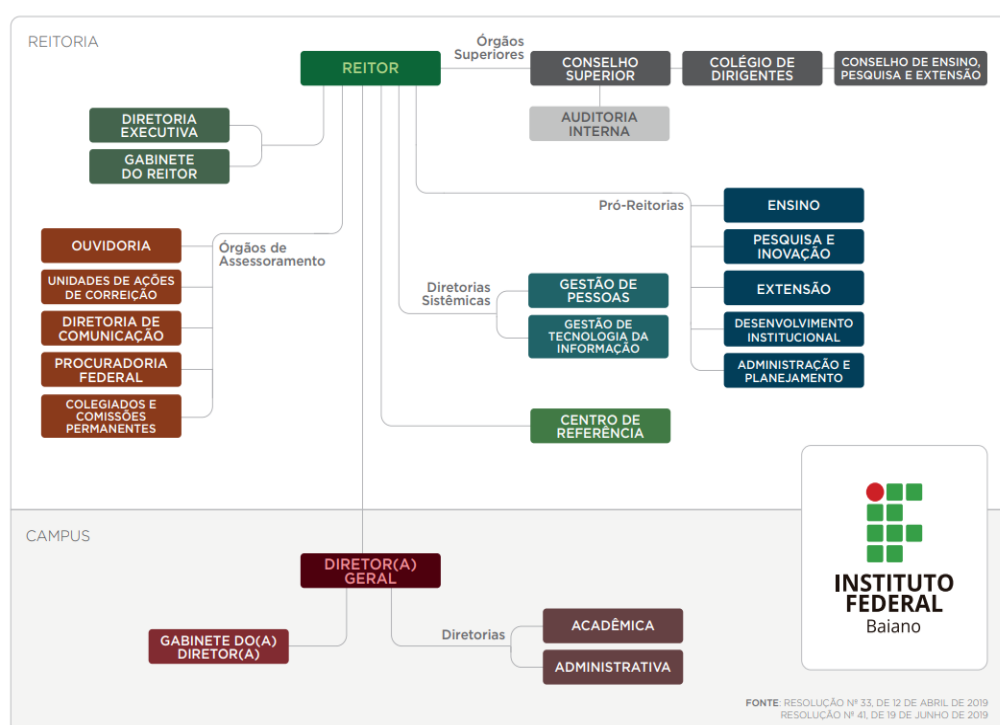


Fonte: Portal do IF Baiano²⁹.

²⁹ Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/quem-somos/>. Acesso em: 03 abr. 2025.

O IF Baiano apresenta uma estrutura administrativa fortemente hierarquizada e centralizada. Essa hierarquização está fundamentada nos regimentos, nas resoluções e nas normativas internas que disciplinam a atuação dos agentes públicos da instituição. Um exemplo dessa hierarquização, é sua estruturação em organograma - modelo inserido no texto (figura 3), no qual fica evidenciado o funcionamento em modelo hierárquico no *Campus* e na Reitoria, respectivamente em torno de um poder central, qual seja, respectivamente, Diretor Geral (a) e Reitor(a).

Figura 3 – Organograma do IF Baiano



Fonte: Portal do IF Baiano³⁰.

Quanto a este modelo de organograma, esclarecemos que a imagem foi reproduzida conforme consta no site institucional. Ressaltamos, não por acaso — uma vez que integra este jogo de dominação e de posições —, a ausência do artigo que demarcaria a flexão de gênero na escrita do cargo do dirigente máximo da instituição: “Reitor”. Lembramos que, conforme apontado na parte introdutória, tal cargo nunca foi ocupado por uma mulher.

O organograma pode ser compreendido como uma forma materializada do

³⁰ Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2022/11/organograma-if-baiano-outubro-2022.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

funcionamento da instituição, na medida em que registra, de modo visual e relativamente estável, a configuração das estruturas formais existentes em determinado momento histórico. Trata-se de um dispositivo que condensa e fixa relações de autoridade, fluxos de comunicação e a divisão social do trabalho, funcionando como um arquivo gráfico das escolhas institucionais sobre como distribuir funções, responsabilidades e poder. Como destaca Max Weber (1999), as estruturas hierárquicas próprias da administração burocrática pressupõem uma ordenação estável de competências; nesse sentido, tal ordenação se expressa de maneira visível nos organogramas. O organograma contribui ainda para processos de socialização profissional e institucional, orientando novos servidores, conformando expectativas sobre papéis e legitimando determinados arranjos organizacionais. Sua materialidade — seja em documentos oficiais, manuais institucionais ou páginas eletrônicas — reforça sua função de marca temporal, oferecendo um ponto de referência para análises comparativas, estudos de mudança organizacional e reconstrução histórica de modelos de gestão (Mintzerg, 2003).

Além disso, os organogramas institucionais, longe de se configurarem como instrumentos meramente técnicos de organização administrativa, podem ser compreendidos como dispositivos de memória que materializam visões específicas de poder e de gestão. O organograma não é apenas uma representação técnica, ele funciona como documento de memória institucional, pois preserva vestígios das concepções de gestão predominantes, das disputas internas, das culturas organizacionais e das políticas que moldaram a instituição. Ao explicitar hierarquias e delimitar fronteiras funcionais, torna visível e duradoura uma interpretação do que é a instituição e de como ela deve funcionar, operando, assim, simultaneamente como instrumento de gestão e como registro histórico.

No caso do IF Baiano, a forma como o cargo de dirigente máximo é nomeado, de modo distinto dos demais cargos, reforça a personalização e a histórica masculinização do poder, ao mesmo tempo em que invisibiliza trajetórias dissidentes dessa norma.

Essa leitura encontra respaldo nas reflexões de Elizabeth Jelin, ao afirmar que não há uma memória única e compartilhada de forma homogênea, mas sim disputas constantes em torno do que deve ser lembrado, como e por quem:

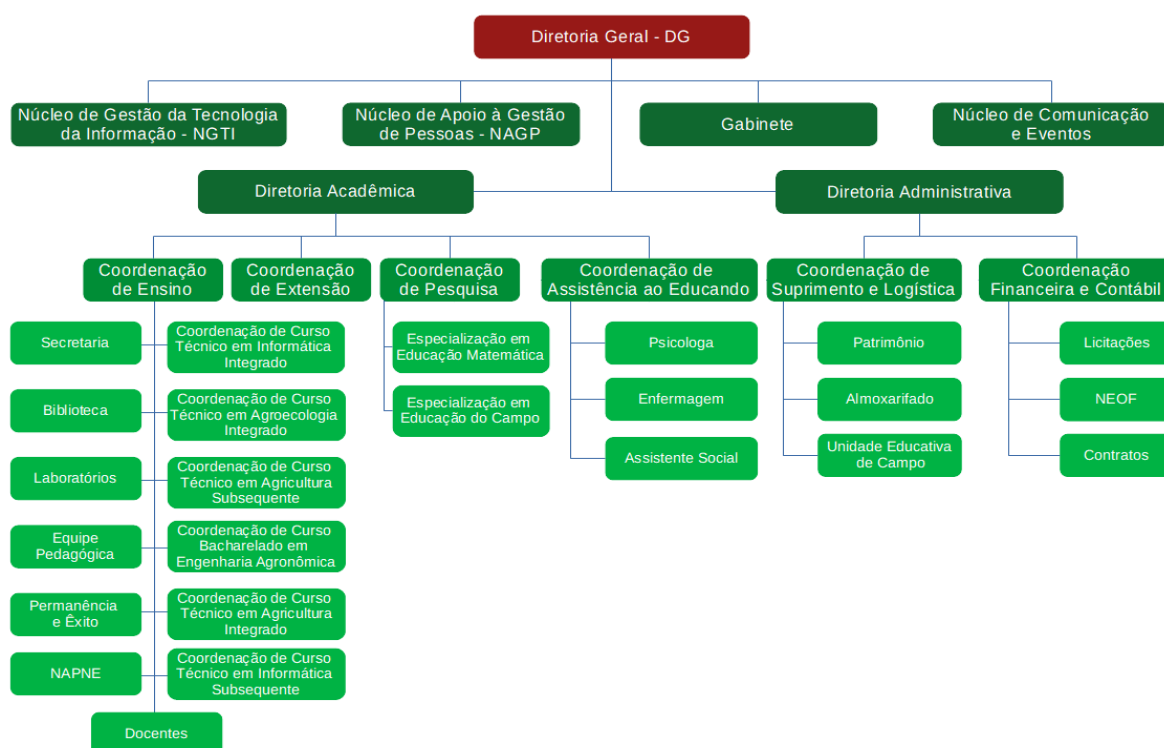
Cabe establecer un hecho básico. En cualquier momento y lugar, es imposible encontrar una memoria, una visión y una interpretación únicas del pasado, compartidas por toda una sociedad. Pueden encontrarse momentos o períodos históricos en los que el consenso es mayor, en los que un ‘libreto único’ del pasado es más aceptado o aun hegemónico. Normalmente, ese libreto es lo que cuentan los vencedores de conflictos y batallas históricas. Siempre habrá otras historias, otras memorias e interpretaciones alternativas, en la resistencia, en el mundo privado, en las catacumbas. Hay una lucha política activa acerca del

sentido de lo ocurrido, pero también acerca del sentido de la memoria misma. (Jelin, 2002, p. 5-6).

Nessa perspectiva, os organogramas, enquanto registros oficiais, tendem a expressar esse roteiro hegemônico do passado e do presente institucional, frequentemente alinhado à visão dos grupos historicamente dominantes. Em contrapartida, as ausências, os silêncios e as formas de nomeação presentes nesses documentos revelam também os limites dessa narrativa oficial. À luz dos “deveres da memória”, também discutidos por Jelin (2002), a análise crítica desses registros assume, portanto, um caráter político e ético, ao evidenciar ausências, denunciar processos de apagamento e reivindicar formas mais inclusivas de representação institucional, articulando memória, justiça e a possibilidade de construção de narrativas mais plurais.

Quanto à estrutura hierárquica e organograma dos *Campi*, podemos destacar, como aspecto resultante dessas tensões e relações de forças, a inexistência de regimento interno que padronize em todas as unidades, as nomenclaturas, a existência de setores e as respectivas funções gratificadas. Assim, apresentaremos um modelo que consideramos mais completo de uma das unidades, que nos ajudam a entender a estrutura e o funcionamento de todas as unidades a partir das atribuições dos cargos.

Figura 4 – Organograma de uma unidade do IF Baiano



Fonte: Portal do IF Baiano – *campus* Bom Jesus da Lapa³¹.

³¹ Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/lapa/organograma/>. Acesso em: 11 out. 2025.

O organograma da figura 4 revela uma divisão hierárquica e funcional do *Campus/unidade*, que, em termos bourdianos, pode ser interpretado pelos seguintes aspectos:

A Diretoria Geral (DG) ocupa o topo da estrutura: é a instância de maior capital simbólico e político, com autoridade sobre todas as demais. Modelo de um centro decisório único que facilita a padronização, pois tem o desenho que é típico de modelos burocrático-autorregulados, que prezam pela ordem, formalização e controle, mas que também pode gerar concentração excessiva de poder, caso não haja mecanismos colegiados e participativos.

Convém explicitar que a instituição, enquanto parte do campo da educação pública federal, está inserida num espaço de disputas políticas, pedagógicas e administrativas. O organograma revela os diferentes agentes e instâncias com distintos níveis de poder institucional. Esse espaço de relação de forças que caracteriza o IF Baiano como um “campo universitário”, em termos bourdianos.

Nesse sentido, Bourdieu (2011, p. 116), em seu sistema teórico sobre campo social, apresenta aspectos importantes quanto ao conceito de campo universitário, com suas próprias espécies de capital e formas de poder.

A noção de campo permite pensar relações de força e relações de luta e de dominação – pensar as relações objetivas e subjetivas entre os diferentes atores ou os diferentes grupos sociais – também permite pensar as relações entre diferentes espaços e os diferentes tipos de relações. O campo do poder é um campo de forças definido, em sua estrutura, pelo estado da relação de força entre formas de poder ou de espécies diferentes de capital. Ele também é, inseparavelmente, um campo de lutas pelo poder entre detentores de poderes diferentes, um espaço de jogo em que agentes e instituições – tendo em comum o fato de possuir uma quantidade específica de capital (econômica ou cultural, notadamente) suficiente para ocupar posições dominantes no âmago de seus respectivos campos – se enfrentam com estratégias destinadas a conservar ou a transformar essa relação de força (Bourdieu, 1998).

Para o autor, “[...] o capital universitário se obtém e se mantém por meio da ocupação de posições que permitem dominar outras posições e seus ocupantes” (Bourdieu, 2011, p. 115). Explicitamente, o jogo de dominação social se reproduz no âmbito acadêmico hierarquizando posições e moldando determinadas estruturas escolares. Nessa seara, “[...] esse poder sobre as instâncias de reprodução do corpo universitário assegura a seus detentores uma autoridade estatutária, espécie de atributo de função que está muito mais ligado à posição hierárquica que às propriedades extraordinárias da obra ou da pessoa” (Bourdieu, 2011, p. 116).

Dessa forma, à luz da concepção teórica de Bourdieu (2011), é possível interpretar o organograma do IF Baiano como uma representação simbólica das relações de poder institucional. Para o autor, o mundo social é ocupado por uma constante luta simbólica, na qual os agentes sociais disputam entre si para fazer prevalecer a sua visão de mundo e a sua ideia de consenso – ou de senso comum. Ocorre uma “[...] luta permanente para definir a 'realidade'” (Bourdieu, 1998, p. 118). Aqui, teremos sempre, como o faz Bourdieu, o cuidado de pôr entre as aspas, para relativizá-lo, esse termo que descreve o que enxergamos à nossa volta, com suas idiossincrasias e definições muitas vezes superficiais.

Afinal, o que proporciona legitimidade ao agente, para que ele possa dispor de seu poder simbólico, não é outro senão o capital simbólico, aquilo que confere ao agente prestígio, fama, reputação, enfim, elementos que, dentro de um determinado grupo, conferem-lhe a legitimidade de que ele necessita para ser visto como portador do direito de exercer o poder simbólico sobre os outros. Não se trata de algo distribuído de forma igualitária entre todos os agentes sociais, o capital simbólico refere-se ao reconhecimento social, prestígio ou legitimidade que um indivíduo ou grupo detém dentro de um determinado campo. Esse capital não está separado dos demais (econômico, cultural ou social), mas decorre da capacidade de fazer com que determinadas formas de poder sejam reconhecidas como legítimas pelos demais agentes.

O capital simbólico pode se manifestar por meio de diferentes modalidades: econômico, social, cultural etc. No entanto, independentemente de sua natureza, quanto maior o grau de capital simbólico de que se investe o agente, mais vasto será o seu poder simbólico.

Desta forma, podemos compreender que as posições hierárquicas presentes no organograma não apenas indicam funções administrativas, mas também revelam a distribuição do capital simbólico no interior da instituição. Ocupantes de cargos superiores tendem a deter maior reconhecimento e autoridade, o que influencia diretamente as dinâmicas de poder, as tomadas de decisão e os modos de atuação no campo educacional.

Nesse sentido, o(a) Reitor(a) ocupa a posição dominante no campo interno, com autoridade simbólica e administrativa, articulando órgãos superiores (como o Conselho Superior e o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), que detêm alto capital simbólico e normativo; as Pró-Reitorias (Ensino, Pesquisa, Extensão, Administração etc.) são polos estratégicos na definição de políticas educacionais e alocação de recursos – espaço de disputa entre visões técnico-burocráticas e pedagógicas; e as Diretorias Sistêmicas e os Órgãos de Assessoramento (como Ouvidoria, Comunicação, Procuradoria) operam como mediadores da imagem institucional e dos conflitos internos – importantes para a construção do capital

simbólico da instituição.

As instâncias colegiadas (como os conselhos e comissões) são expressões do capital simbólico coletivo e mecanismos de regulação da legitimidade das decisões. Representam também espaços onde se expressam disputas entre diferentes grupos (docentes, técnicos, estudantes), cada um tentando impor sua visão legítima de educação.

As tensões entre as áreas acadêmica, administrativa e política no IF (por exemplo, entre ensino e gestão orçamentária) refletem as lutas internas do campo educacional por hegemonia de valores: formação crítica e humanista *versus* eficiência gerencial, produtividade *versus* inclusão, tecnicismo *versus* emancipação.

No âmbito das unidades, há uma tensão entre dois polos: a Diretoria Acadêmica (campo do capital cultural e pedagógico): ensino, pesquisa, extensão; e a Diretoria Administrativa e Coordenação Financeira (campo do capital burocrático e econômico): licitações, contratos, logística. Essa tensão revela a disputa entre o que Bourdieu (ano) chamaria de capital escolar (legitimado pela formação, pela docência e pelo saber acadêmico) e o capital burocrático (legitimado pela gestão, controle e execução de recursos públicos). Em ambas as diretorias busca-se a abrangência de atividades técnicas e especializadas.

Os setores de Gabinete, Comunicação, Gestão de Pessoas e TI atuam como dispositivos estratégicos próximos à DG — são agentes com maior capital relacional dentro do campo.

A Coordenação de Assistência ao Educando (Psicologia, Assistência Social, Enfermagem) ocupa posição de menor poder simbólico, embora exerça função fundamental. Aqui vemos um típico exemplo de trabalho socialmente necessário, porém desvalorizado simbolicamente;

O Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE, Permanência e Êxito, Secretaria, Biblioteca: são setores periféricos no campo, com baixa centralidade decisória, apesar de sua importância social e acadêmica.

Portanto, o organograma do IF Baiano, embora aparente uma estrutura estática e hierárquica, pode ser interpretado, a partir de Bourdieu (2011), como um campo dinâmico de disputas simbólicas e institucionais. Cada agente ou setor ali representado ocupa uma posição que lhe confere determinado volume e tipo de capital, e a relação entre eles é marcada por tensões, alianças e estratégias de reprodução ou de transformação da estrutura vigente.

A compreensão do IF como um campo permite enxergar que a gestão, a política educacional e até a cultura institucional não são neutras, mas resultantes de relações de força historicamente construídas e continuamente negociadas.

Nos *Campi*, a figura da Diretoria-Geral representa a descentralização administrativa, mas com poder hierárquicamente subordinado ao reitorado. No campo interno, isso gera tensões e disputas pela autonomia local *versus* centralização das decisões.

O organograma não apenas espelha uma hierarquia funcional, mas também naturaliza uma lógica de poder: quem toma decisões, quem executa e quem apoia. Os agentes que ocupam posições centrais tendem a possuir – nos termos teóricos de Bourdieu (1991), *habitus* institucionais alinhados com a lógica da gestão e da racionalidade administrativa.

Já aqueles vinculados ao cuidado, à assistência ou ao apoio pedagógico estão frequentemente associados a *habitus* de serviço, sendo considerados “auxiliares” no jogo institucional. E, em virtude disso, a ocupação desses setores estará comumente associada a ideia de divisão sexual do trabalho.

Desse modo, as mulheres foram, historicamente, associadas ao trabalho reprodutivo e de cuidado: assistência, educação, acolhimento, apoio emocional, organização doméstica (não raro invisibilizado ou desvalorizado). Enquanto, os homens foram vinculados ao trabalho produtivo e técnico: direção, planejamento, execução, controle e inovação.

À luz dessa divisão e conforme análise, que apresentaremos na seção seguinte, com fundamentação teórica em Saffioti (2013) e Scott (2017) os setores marcados por atividades de cuidado e suporte são considerados feminilizados:

- A Coordenação de Assistência ao Educando (serviços de psicologia, enfermagem, assistência social) estará ligada ao cuidado de acolhimento, escuta, suporte emocional e bem-estar dos(as) estudantes e à promoção da permanência escolar, serão historicamente menos valorizadas institucionalmente em termos de poder decisório.
- A equipe pedagógica, permanência e êxito, o NAPNE envolvem atividades relacionadas à escuta, mediação de conflitos, acompanhamento individualizado dos(as) estudantes, terão pouca visibilidade e pouca progressão em cargos de poder.
- A Secretaria, a Chefia de Gabinete, e a Biblioteca são funções tradicionalmente associadas a trabalho de organização, apoio e rotina, em geral vistas como “serviços auxiliares”.

De outra forma, os setores marcados por atividades técnico-burocráticas e gestão serão considerados masculinizados:

- A Diretoria Geral, a Diretoria Administrativa e a Coordenação Financeira e Contábil, por serem consideradas áreas de comando, gestão orçamentária e decisões estratégicas.

- O Núcleo de Gestão da Tecnologia da Informação (NGTI) é considerada área técnica e de inovação, frequentemente associada a competências “racionais” e “objetivas”.
- A Coordenação de Suprimento e Logística (patrimônio, almoxarifado, campo) são considerados setores operacionais e físicos.

Assim, no âmbito da educação profissional federal, essa lógica persiste de forma sutil e institucionalizada, com a adoção de um modelo de gestão, autoritário, centralizado, verticalizado, formalista e com baixa participação de instâncias colegiadas. Desta forma, como também explicitado, notadamente marcado pela feminilização de determinadas funções e a masculinização de outras. Aspecto que ficará melhor trabalhado nas análises dos dados de ocupação dos cargos e das narrativas das docentes sobre a ocupação dos cargos no IF Baiano, as quais serão apresentadas na próxima seção.

Portanto, um vez apresentados alguns aspectos organizacionais, institucionais e administrativos do IF Baiano, consideramos imprescindível a compreensão desse espaço físico como um lugar da memória, ou seja, como o ponto de referência para as recordações sobre as interações sociais que se estabelecem e ocorrem no ambiente de trabalho das educadoras. Buscamos, assim, analisar como essas interações modificam, positivamente ou negativamente, a percepção sobre esse lugar, conforme as experiências vividas e compartilhadas nesse ambiente.

2.3 IF Baiano: lugar da memória

Quanto ao lugar da pesquisa, gostaríamos de expor algumas reflexões antes de entrarmos no cerne da interpretação. Destacamos, no primeiro momento, o lugar entendido pela linguagem comum referindo-se à localização do espaço, como já descrito. Por outro lado, partimos do entendimento de conceber o lugar concernente à memória, lugar das experiências vividas por cada sujeito do acontecimento. Para Ricoeur (2007, p. 156): “[...] a declaração explícita da testemunha, cujo perfil será abordado mais adiante, é bem expressiva: ‘Eu estava lá’. O imperfeito gramatical marca o tempo, ao passo que o advérbio marca o espaço”.

O filósofo, ao falar do tempo, fala do espaço como experiência viva, ou seja, ancorada na extensão do corpo e de seu ambiente, com o objetivo de pensar a contribuição da dimensão da memória para uma interpretação sobre o espaço que assegure a importância da experiência da pessoa com o lugar – lugar da memória.

Assim, esse lugar – O IF Baiano, vivenciado em comum por essas mulheres –, oferece-lhes a oportunidade privilegiada de se recolocarem em pensamento no lugar/tempo

anteriormente vividos (Ricoeur, 2007), o que constitui a ocorrência do deslocamento de pontos de vista da memória, que pode ser compreendida como uma mudança de perspectiva em forma dinâmica – o que poderá ensejar a rememoração do passado e a ressignificação de sentidos e significados referentes aos acontecimentos vivenciados com outras pessoas, conforme definição do autor:

Do papel do testemunho dos outros na recordação da lembrança passa-se assim gradativamente aos papeis das lembranças que temos enquanto membros de um grupo; elas exigem de nós um deslocamento de ponto de vista do qual somos eminentemente capazes. Temos, assim, acesso aos acontecimentos reconstruídos para nós por outros que não nós. Portanto, é por seu lugar num conjunto que os outros se definem. (Ricoeur, 2007, p. 131).

Desse modo, nos termos do teórico Ricoeur (2007), tais narrativas ensejaram às docentes a oportunidade de se (re)colocarem em pensamento no lugar/tempo anteriormente vividos – o que, portanto, pode possibilitar a rememoração do passado e a compreensão atual de sentidos e significados relativos, dentre outros, às questões de gênero e a atuação docente neste lugar (IF Baiano).

Assim, segundo o pensador, as coisas lembradas estão intrinsecamente associadas aos lugares. Um enquadramento da experiência vivida em um sistema de lugares e datas.

Ricoeur (2007, p. 157) realiza uma comparação entre variados espaços geográficos, configurando sua urbanidade:

Seja ele espaço de fixação no qual permanecer, ou espaço de circulação a percorrer, o espaço construído consiste em um sistema de sítios para as interações mais importantes da vida. Narrativa e construção operam um mesmo tipo de inscrição, uma na duração, a outra na dureza do material. Cada novo edifício inscreve-se no espaço urbano como uma narrativa em um meio de intertextualidade.

Para o pesquisador, a oposição entre uma concepção de espaço geométrico e uma concepção de espaço vivido e, portanto, habitado, nasce da constatação de que a concepção moderna de um espaço matemático, projetado como homogêneo, uniforme, isotrópico e infinito, está longe de exaurir a experiência que, enquanto corpo, fazemos do espaço, longe de poder anular o saber do espaço que ressoa através da nossa corporeidade como um suporte material. Pensando o espaço corporal sempre vinculado ao espaço do ambiente. Ora, na explicação de Ricoeur (2007, p. 157), “[...] meu lugar é ali onde está meu corpo. Mas colocar-se e deslocar-se são atividades primordiais que fazem do lugar algo a ser buscado”.

Do mesmo modo que, em relação ao tempo, se distinguiu entre “tempo do mundo”, mensurável, sequencial, indiferente e um “tempo vivido” em que as tradicionais dimensões do

tempo se experimentam em infindáveis variações de intensidade e de reciprocidade. Assim, também haverá lugar a distinguir entre a concepção e um espaço exterior ou espaço do mundo e um espaço vivido (Ricoeur, 2007).

Interessa ao filósofo demonstrar até que ponto as nossas experiências originárias do corpo e da corporeidade desenrolam um espaço que parece convocar imemorialmente o movimento e as disposições do corpo. Ou seja, o corpo é a nossa referência essencial em relação ao espaço, servindo como parâmetro para toda e qualquer orientação espacial.

Se pertencemos ao espaço pelo nosso corpo, é necessário considerar que essa pertença implica um jogo de localizações e de deslocamentos, de relações às coisas e aos outros corpos num espaço que guarda forçosamente dimensões, relações de distância e de volume que são exteriores ao corpo.

A sua tese, nesse contexto, é decisiva: a série das nossas experiências, até à primeira, transmitem uma espacialidade já adquirida (Ricoeur, 2007). Ademais, temos a espacialidade corporal e ambiental inerente à evocação da lembrança (Ricoeur, 2007), e essas lembranças são capazes de tecer simultaneamente uma memória íntima e uma memória compartilhada entre pessoas próximas. Assim, “[...] entre o tempo “narrado” e o espaço “construído”, as analogias e as interferências abundam. Nem um nem outro se reduzem a frações do tempo universal e do espaço dos geômetras. Mas eles tampouco lhes opõem uma alternativa franca” (Ricoeur, 2007, p. 159).

É neste vivido do espaço que notamos como as intensidades desenroladas pelo corpo no espaço aparecem, então, expressamente ligadas aos lugares. Podemos compreender, assim, que o modo de presença do corpo no espaço, em rigor, não pode ser dito, nem pensado, “[...] nem mesmo, no limite, experimentado sem uma qualquer referência, pelo menos alusiva, aos pontos, linhas, superfícies, volumes, distâncias, inscritos sobre um espaço desligado da referência ao aqui e ali inerentes ao corpo próprio” (Ricoeur, 2007, p.158).

O espaço não existe para o corpo que somos, seja em que momento for, como uma realidade separada. Espaço e corpo não existem, enquanto próprios e vividos, senão imbricados (Ricoeur, 2007).

O espaço construído da arquitetura faz a mediação entre ambos: “geometriza” as referências do espaço vivido desenrolado pelo corpo e, no mesmo gesto, “humaniza” as coordenadas objetivas e tridimensionais da geometria para transformá-las em “lugares de vida”. Esses lugares de vida são caracterizados pelo dinamismo e movimento que o autor denomina como próprio da poética do espaço: “[...] alternância de repouso e movimento que se enxerta o

ato de habitar, o qual tem suas próprias polaridades: residir e deslocar-se, abrigar-se sobre um teto... e sair para o exterior” (Ricoeur, 2007, p. 158).

Tudo acontece como se o vivido do espaço encontrasse a sua expressão coerente nas inscrições que a construção arquitetônica torna possível. Isso ocorre ao mesmo tempo em que a construção geométrica do espaço acolhe, no seu centro, as orientações corporais primitivas da relação ao espaço, para lhes dar forma coerente. Levemos até ao fim o que, desse modo, torna-se evidente: o espaço habitado, considerará Ricoeur (2007) que esse se encontra sempre num “sítio” que é um nó de espaço construído, do mesmo modo que qualquer “tempo presente” é um nó do tempo narrativo.

Ricoeur (2007) constata haver um “paralelismo estreito” entre o tempo narrado e o espaço construído, entre arquitetura e narratividade. O tempo narrado e o espaço habitado estão nela mais estreitamente associados do que no edifício isolado (Ricoeur, 2007, p. 159).

Nesta ligação entre narratividade e arquitetura se encontra o núcleo original e mais fértil da meditação ricoeuriana sobre o problema do espaço. Não é difícil demonstrá-lo. Basta, para tanto, sublinhar os significados latentes de tal mescla: nota-se que “qualquer história de vida se desenrola num espaço de vida” e que a narrativa de conversação apresenta suas trocas de memórias.

Utilizamos expressões significativas como à direita e à esquerda, o alto e o baixo, o longe e o perto, a frente e a atrás, de pé ou de joelhos, que manifestam posturas e uma correspondência orientadora. Como exemplos, recordemos o significado de “dar” a minha direita, de aceitar quem me critica “pela frente” (o valor da “frontalidade”) e ignorar quem o faz “pelas costas”, de “erguer-me” ou “elevar-se”, “isolar-se” diante as dificuldades, ou não me deixar “rebaixar” ou “abater” – todas estas expressões são outras tantas confirmações de que, enquanto corpo, não estamos no espaço à maneira de um simples objeto (Umbelino, 2011).

Assim, nas narrativas das docentes podemos compreender como em suas histórias de vida se desenrola esse espaço de vida, que constituem locais do IF Baiano ou, ainda, o IF Baiano propriamente dito. Ou seja, esses espaços ou lugares funcionarão como *reminding* ou lembretes, ensejando um apoio para a memória que pode falhar, e que o estudioso assim definiu:

Não há um termo apropriado em francês, a não ser um dos empregos da palavra “lembrar”: isto me lembra aquilo, me faz pensar naquilo. Poderemos dizer *memento*, *aide-mémoire*, lembrete ou, com as neurociências, índice de recordação? Trata-se de fato de indicadores que visam a proteger contra o esquecimento. (Ricoeur, 2007, p. 55).

O autor aborda a dificuldade de nomear, de forma precisa, estes instrumentos ou

mecanismos que ativam a memória. Ricoeur (2007) está se referindo àquelas pistas, sinais, ou objetos que nos fazem lembrar de algo – como uma fotografia, um cheiro, uma música ou até uma palavra. Afirmando que, na língua francesa não há um termo técnico para designar esse tipo de recurso, sendo comum o uso da expressão “isso me lembra aquilo” (*cela me rappelle cela*), ao tempo em que propõe possibilidades alternativas: o termo latino *memento*, usado para algo que serve como lembrança ou memorial; *aide-mémoire*, usado para designar resumos ou notas; *lembrètes* (equivalente na língua portuguesa) e índice de recordação, termo referente a estímulos que reativam os circuitos da memória. Desta forma, os *reminders* atuam como suportes materiais ou simbólicos que auxiliam a memória contra o risco do esquecimento.

A recordação passa a ser relatada através de um espaço e tempo que são humanos, para que os lugares onde a memória pode ter lugar, não sejam apenas resíduos, e sim narrativas reatualizadas do passado em função do presente – de um passado que, justamente, “já não é, mas foi”. A narrativa, é, portanto, uma memória-reconstrução, que expressa essa interligação entre tempo e espaço (Ricoeur, 2007) – como nos relatos que apresentaremos.

Nesse contexto, destacamos em **negrito** certos trechos dos relatos, com ênfase em expressões como “aqui”, “lá do edifício administrativo”, “dentro dessa instituição”, “um espaço que já me pertencia”, “vim para cá”, “dentro do instituto”. Tais expressões revelam a relação espacial e afetiva das entrevistadas com o ambiente institucional, e, mais do que meras referências geográficas, constituem marcadores simbólicos de experiências vividas.

Esses termos nos permitem observar e aprofundar a compreensão da concepção teórica de “lugares da memória” discutida por Paul Ricoeur (2007). Para o filósofo, o espaço não é apenas um ponto geométrico, mas um lugar carregado de sentido, construído pelas experiências, relações e memórias ali vividas. Dessa forma, o IF Baiano não é apenas o cenário físico das ações, mas se torna um espaço significativo, onde se inscrevem afetos, dores, resistências e pertencimentos das mulheres que nele atuam. Nas palavras do autor:

[...] “locais” que seres de carne e osso ocupam, abandonam, perdem, reencontram – passando pela inteligibilidade própria da arquitetura –, até a geografia que descreve um espaço habitado, o discurso do espaço traçou ele também um percurso ao sabor do qual o espaço vivido é alternadamente abolido pelo espaço geométrico e reconstruído no nível hipergeométrico [...]. (Ricoeur, 2007, p. 162).

Desta forma, na compreensão deste lugar – IF Baiano –, as narrativas ocorreram neste movimento do espaço alternadamente vivido, construído, percorrido, habitado, em permanentes deslocamentos dos pontos de vista das experiências vivenciadas e das memórias compartilhadas com outros indivíduos e ligadas a esse lugar.

Inicialmente, destacamos a narrativa de Renata: “A gente é muito jovem, o IF Baiano, não é? 2010, a gente tem 14 anos. E aí a gente tem toda uma história na nossa estrutura das antigas escolas agrotécnicas. E aí as escolas agrotécnicas acabam com a gente [...]”

Analisando esse trecho da narrativa da docente, à luz do arcabouço teórico de Paul Ricoeur sobre lugar da memória, ressaltamos que a docente utiliza alguns marcadores temporais para falar da instituição, uma vez que, conforme explicitado, antes da transformação em IF Baiano – efetivamente a partir de 2008, com a publicação da Lei de criação dos Institutos Federais –, a unidade a qual se refere era uma escola agrotécnica.

A docente faz menção ao ambiente cultural e organizacional desse período anterior, o qual considera como barreira à ascensão das mulheres aos cargos de comando, ainda na atualidade. Sob tal perspectiva, essa narrativa será analisada na próxima seção.

Desta forma, o lugar ou espaço geográfico no qual estava em funcionamento uma instituição de ensino agrícola e que, a partir de 2008, passou formalmente a integrar o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, ou seja, cronologicamente pode-se mensurar de forma objetiva a distinção entre os períodos temporais do funcionamento da escola agrotécnica e do IF Baiano, isto é, de cada instituição com características e personalidades jurídicas diferentes.

Porém, no relato da docente, ela afirma “a gente é muito jovem” - referindo-se ao IF Baiano, e “[...] a gente tem toda uma história na nossa estrutura das antigas escolas agrotécnicas”. Essa aparente contradição cronológica entre a afirmação de que a instituição só tem 14 anos, mas que tem toda uma história da estrutura antiga, pode ser melhor compreendida à luz da concepção teórica de Ricoeur (2007), a qual afirma a existência de uma mediação do espaço geométrico em “um lugar de vida”, no qual se instituem as interações e as experiências vividas, numa constante dialética entre o espaço vivido e o espaço geográfico. Nesse sentido, tomando como referência o arcabouço teórico do filósofo francês, para a entrevistada, o IF Baiano – lugar da memória –, tem pouco tempo de existência e tem também “toda uma história”, ou seja, um processo histórico que está integrado à constituição existencial desse lugar e que expressa essa continuidade temporal desse espaço.

Na narrativa da docente, à luz dos mencionados conceitos, na mediação desse mesmo espaço, que ocorre no trecho: “E aí as escolas agrotécnicas acabam com a gente”, já aparece essa distinção e separação e, portanto, há uma descontinuidade temporal entre a existência de duas instituições (escola agrotécnica e IF Baiano).

Desse modo, nos trechos da narrativa da educadora, podemos perceber esse

entrecruzamento de espaço e de tempo vividos, quando analisamos conjuntamente estas afirmações, pois mesmo tendo ingressado no IF Baiano, sem ter vivenciado esse período anterior na instituição – quando a instituição era escola agrotécnica –, a utilização desses marcadores de tempo pela docente, a ajuda a explicar e, até a justificar, a existência desse legado – que, neste caso, são as barreiras para a distribuição mais igualitárias de poder.

Em relação a um determinado local, em outro trecho da narrativa, a docente Renata demonstra a importância do afeto e do acolhimento que a instituição representava para ela, no momento do falecimento de sua genitora. Ela ressalta o fato de ter ido para o IF Baiano, especificamente ao edifício em que trabalhava e onde eram realizadas as atividades administrativas, em contraposição a alternativa que teria de ficar em casa:

Mãe morreu num sábado, enterrou no domingo, na terça eu fui no IF. Cumprimentei a colega **lá do edifício administrativo**. Abracei, cumprimentei. A colega disse - O que você tá fazendo **aqui**?" - Eu falei assim, amiga, estava muito ruim, estava ruim mesmo ficar dentro de casa. (Renata, grifos nossos).

Ora, devemos ressaltar que, por direito legalmente previsto na Lei nº 8.112/1990 - art 97, inciso III, alínea b, a docente tinha a garantia de ausentar-se do serviço pelo prazo de oito dias consecutivos pelo falecimento de sua mãe. Porém, ela vai para o trabalho realizar as atividades administrativas referentes ao cargo que ocupava.

Essa lembrança, no sistema teórico de Ricoeur (2007), intrinsecamente ligada a este espaço – edifício administrativo –, entretanto, foi alterada e essa modificação expressará a mutabilidade e o dinamismo que caracteriza e passa a constituir esse lugar como espaço de vida. Desse modo, portanto, em razão dos acontecimentos vivenciados pela docente, que serão devidamente detalhados e analisados na seção 4, esse lugar passa a ter, no momento posterior a esses fatos, outra representação, ou seja, deixa de ser um local de acolhimento e de amparo:

Então, é porque eu amava aquele edifício administrativo. **Ali** onde eu tava, um cargo que eu gostava muito, mesmo com os estresses, eu amava, porque eu amava fazer as coisas andarem e vamos resolver, vamos botar pra andar. E eu gostava tanto **dali** que eu sempre me senti muito confortável **no prédio lá**, parece que **aquilo ali era o meu lugar**, sabe? Então, quando mãe morreu, a casa não me preencheu. Eu precisei do trabalho pra me preencher. Eu precisei do **IF Baiano**. Lembro perfeitamente de tudo, das colegas que trabalhavam comigo, ligando, dizendo que a mãe estava em sépsis. Peguei o carro, vim embora, esperei mãe morrer. Passaram dois dias, eu fui pro IF e vida que segue. Então, o IF Baiano, e, especificamente, o **edifício administrativo, o lugar que eu vivia**, que era um cargo de gestão, eu me senti muito mais acolhida e muito mais à vontade do que em minha casa. Eu não sei se é porque minha casa remete às lembranças de mãe, ou outras coisas, ou se eu achei que se eu trabalhasse, ia ocupar minha mente. Enfim, acho que pode ter sido um apanhado de tudo, mas eu me sentia super feliz. Não me arrependo, não. Não

sei se hoje eu faria novamente. [...]. Ao IF Baiano, sim. **Ao edifício administrativo, não.** Ao IF Baiano, sim. Eu gosto, eu amo. Eu amo. (Renata, grifos nossos).

Neste último trecho, ela descreve a mudança de sentimentos e dessa representação, ressaltando a devida distinção entre a permanência do sentimento de amor pelo IF, falando desse lugar propriamente dito e alteração do sentimento em relação ao referido edifício no IF – desse lugar que deixou de ser descrito como um lugar de conforto, pertencimento, acolhimento, de vida e de muita felicidade.

Essa modificação, em termos ricoeurianos, são mutações que afetam a espacialidade e a temporalidade por serem próprias da memória viva, dessa história de vida de Renata que retrata em sua narrativa, o entrecruzamento entre temporalidade (antes – quando estava no cargo e o depois – após as violências sofridas) e uma espacialidade (o edifício administrativo). E o realce no trecho final da narrativa apresentada, em que ela faz questão de ressaltar o alcance dessa modificação que não atingiu a unidade em que está lotada – IF Baiano –, mas apenas o referido edifício. Essa dinamicidade, de tal modo, é peculiar à constituição desse espaço como lugar da memória.

A docente Ivonete também traz em sua narrativa essa ressignificação do IF como espaço do vivido, afirmando que “é o lugar da sua realização profissional” – enaltecendo o sentimento de gratificação pelo trabalho realizado, especialmente nas atividades de extensão, mas que, no início da sua carreira no IF Baiano, era bem diferente:

Depois eu fui me apaixonando pelo instituto, entendendo a grandiosidade que o instituto é, tendo alunos que eu acompanhava do integrado, superior, pós, e cursos. E a extensão, porque eu vim trabalhar com extensão efetivamente no instituto. Na minha graduação, no meu mestrado, como docente substituto na universidade, eu não tive experiência com extensão. Eu vim entender o que é extensão, fazer essa ponte com a comunidade **dentro do instituto**. Quando eu comecei a fazer extensão, eu acho que eu comecei a entender um pouco mais a importância do instituto. Eu já tive muitos alunos que foram, participaram de cursos na comunidade, atividades dessas, e vieram para o instituto como estudante. Então, isso para mim é muito gratificante saber que eu pude ser um agente de transformação da vida de alguém. (Ivonete, grifos nossos).

Para Ana, ao ser perguntada sobre sua atuação docente no IF Baiano, falar sobre a instituição traz à tona várias vivências e muita emoção: “O que vem, né? É porque tudo vem... [*choro da entrevistada por alguns minutos*]”.

Primeiro, fala sobre o tempo da infância, ressignificando com intensa emoção as recordações da infância, e sobre seu pai, que faleceu há alguns anos, e que foi docente em uma das escolas agrícolas, que depois foi integrada ao IF Baiano:

É porque tudo vem com meu pai, né? [chorando, ainda] Meu pai... um dia enterrou o meu umbigo na [menciona a unidade]. E aí... É um ato bobo, não é? Para alguns, porém, ele tinha esse orgulho do local do trabalho dele. E ele me levava, levava a mim e meus irmãos para esse espaço, que hoje é o IF Baiano [identifica o *Campus*]. E aí ele nos levava. Nos levava, final de semana. Na verdade, ele ia fazer a manutenção dos espaços, dos suínos, ele nos levava pra ver. E aí levava as bicicletas, a gente andava de bicicleta, então eu tinha aquilo como **uma casa**, né? E aí, quando eu fui chamada pro IF, ele vibrou, eu vibrei, porque era **um espaço que já me pertencia**. Que já me pertencia, de afetivo. E aí, como um espaço afetivo, a gente se dedica, até se desdobra, até chora pra poder conquistar as coisas, né? [chorando]. (Ana, grifos nossos).

Uma análise da narrativa da docente, à luz da concepção teórica do filósofo francês, exige a reflexão sobre a pergunta fundamental: quem lembra? Para responder a essa questão, Ricoeur (2007) propõe a existência de três sujeitos de atribuição da lembrança: o eu (sujeito individual), os coletivos (grupos sociais ou instituições) e os próximos (círculo interpessoal e relacional). Com isso, ele critica a ideia de que a memória possa ser atribuída exclusivamente a uma entidade coletiva abstrata, como um “grupo” ou uma “sociedade”.

Segundo o autor, a noção mais adequada é a de uma interpenetração dinâmica entre memória individual e memória coletiva, mediada por um terceiro nível: o plano das relações com os próximos. Esse plano intermediário é essencial para compreender como os relatos e lembranças são construídos e compartilhados, pois é no âmbito das relações interpessoais — familiares, colegas, amigos — que a memória ganha densidade e forma. Assim, a lembrança não é algo apenas subjetivo, nem totalmente impessoal ou institucional, mas se constitui no entrelaçamento entre o eu, o outro e os coletivos que nos cercam. Nesse sentido, buscamos a compreensão desse plano da relação com os próximos. Ou seja, do plano intermediário de referência no qual se operam concretamente as trocas entre a memória viva das pessoas individuais e a memória pública das comunidades:

Os próximos, essas pessoas que contam para nós e para os quais contamos, estão situados numa faixa de variações das distâncias na relação entre si e os outros. Variação de distância, mas também variação nas modalidades ativas e passivas dos jogos de distanciamento e aproximação que fazem da proximidade uma relação dinâmica constantemente em movimento: tornar-se próximo, sentir-se próximo. Assim, a proximidade seria a réplica da amizade [...]. (Ricoeur, 2014, p. 141).

Fica explícita a aprovação mútua que o filósofo definiria como “atestação”, isso é, “[...] meus próximos são aqueles que me aprovaram por existir e cuja existência aprovo na reciprocidade e na igualdade de estima” (Ricoeur, 2014, p. 142).

Quando pensamos na memória dos familiares, estamos tratando de um campo íntimo e afetivo que contribui para a construção da identidade. Já ao abordar a memória dos próximos,

ampliamos esse horizonte: trata-se de lembrar e reconhecer o outro — próximo não apenas no laço sanguíneo, mas também no vínculo ético.

A memória familiar, na visão ricoueriana, é uma forma de memória coletiva que contribui diretamente para a formação da identidade pessoal (*ipse*) e narrativa (*idem*) dos indivíduos. As histórias contadas sobre membros da família não apenas transmitem fatos, mas também valores, afetos e sentidos que moldam quem somos. Nesse sentido, lembrar um familiar é, ao mesmo tempo, uma prática de rememoração e uma afirmação de pertencimento, afetividade e subjetividade.

Outro aspecto relevante é o conceito de testemunho (Ricoeur, 2014). Quando alguém fala de seus familiares — especialmente em contextos de trauma, de luto ou de celebração — está testemunhando algo que vai além do que é possível documentar objetivamente. O testemunho é, em Ricoeur (2014), uma ponte entre a memória individual e a história coletiva. Assim, lembrar de familiares é também um ato de transmitir uma herança simbólica, mesmo quando marcada por dor ou ausência.

Podemos compreender, sob a luz de Paul Ricoeur, a memória de familiares como um espaço em que identidade, narrativa, ética e afeto se entrelaçam. Não se trata apenas de recordar quem eles foram, mas de compreender como essas lembranças participam da nossa própria história e nos ajudam a responder à pergunta fundamental: quem somos nós?

Para Ricoeur (2014), a memória é um exercício de reconhecimento: reconhecer algo ou alguém do passado como tendo sido real, significativo e digno de ser lembrado. Assim, lembrar dos familiares não é apenas resgatar dados biográficos, mas reconhecer sua presença e impacto em nossa história pessoal. Do mesmo modo, lembrar dos próximos é dar lugar ao outro na narrativa coletiva. Por tal leitura, o filósofo convida o sujeito a sair da centralidade de sua própria narrativa e a se abrir para a alteridade. Isso inclui não só os familiares, mas também os que partilharam conosco um tempo, um espaço, uma condição humana.

Lembrar dos próximos, então, é um gesto de hospitalidade narrativa. É permitir que o outro entre na nossa memória como quem entra em nossa casa — com respeito, escuta e reconhecimento. Essa hospitalidade se estende aos familiares que já partiram, mas também àqueles com quem convivemos, e aos muitos outros que formam o tecido de nossa existência.

Essa intensa afetividade — afeto, dor, saudade e continuidade, por exemplo — como descrita na narrativa pela docente, a faz realizar a conexão imediata com outra ocorrência que vivenciou nessa mesma unidade, relatando a dificuldade de dar continuidade a uma obra em razão da tentativa de um superior hierárquico de paralisação da referida contratação de

engenharia.

A docente relata, no início da narrativa, o marco simbólico que representa o pertencimento, a afetividade, dedicação e esforço que justificam o referido “choro” para alcançar as conquistas, no sentido metafórico de querer tanto, de insistir até a exaustão e no sentido literal mesmo, como reagiu durante toda essa parte da entrevista – evidenciando a presença, no agora, do sentimento anteriormente percebido, experimentado e apreendido.

Como eu chorei para poder, a gente, ter o prédio de sala de aula, porque o gestor disse que ia parar a construção. E aí a gente defende. E **vim para cá**, [menciona outra unidade], também me pertenceu, porque eu fui a primeira. Eu fui a primeira **aqui**. A primeira servidora do *campus*, fui eu. Então, de abrir a porta, de ir, de pisar no *campus*, na sede de retomada, de construção e tudo isso. Então, foi... É vida. Para mim, é vida. É afeto, é dedicação, é o meu trabalho, é um espaço onde eu me realizo assim como pessoa, na formação dos meus alunos, de ouvir os meus alunos dizerem, de elogiar o trabalho da gente, de a gente ver o retorno com eles se formando e te mandando foto. Então, é... vidas, né? São vidas também que a gente faz. (Ana, grifos nossos).

A docente demonstra intensa afetividade estreitamente associada à atuação profissional, nessa sequência de sentimentos sobre o vivido, apesar dos graus distintos de distanciamento temporal desses acontecimentos, uma vez que a recordação inicia-se sobre a infância, depois sobre a aprovação e a convocação em concurso público para a primeira unidade em que esteve lotada e, em seguida, o trabalho na unidade na qual foi a primeira servidora a chegar e onde permanece atuando profissionalmente.

Para Alice, infelizmente, a gravidade da violência em razão de gênero que sofreu, afeta e altera sua percepção sobre o IF Baiano. O aspecto da modificação da espacialidade ocorre de forma mais ampla e totalitária na narrativa sobre a vivência dessa docente. Esse espaço passa a ser um lugar das memórias dos acontecimentos que constituíram ameaças, perseguição e o sentimento de medo e de receio da própria segurança e integridade física, psicológica e emocional:

E aí, eu venho para [menciona outra instituição], que é a instituição que estava com a edital aberto³² na época, eu fiz, vim por edital, não pedi favor a ninguém, não tem nenhum tipo de... de vinda que tenha sido ou por um lado ou por o outro facilitada, não. [...]. Outros colegas muito próximos sabiam do que eu estava vivendo. Mas a maioria de quem está no IF Baiano nunca soube do que eu vivi. Enquanto mulher, enquanto servidora [pausa, emociona-se e começa a chorar]. (Alice, grifos nossos).

³² Um edital de redistribuição é um instrumento publicado por uma instituição pública federal — como um Instituto Federal (IF) — com o objetivo de receber servidores de outras instituições federais que queiram mudar de local de trabalho, sem a necessidade de concurso público, por meio de um processo público de seleção entre os interessados. A redistribuição de cargo é forma de deslocamento de cargo de provimento efetivo, ocupado ou vago, no âmbito do quadro geral de pessoal, para outro órgão ou entidade do mesmo poder, prevista o art 37 da Lei n° 8.112/90.

A narrativa de Alice expressa, de forma profundamente emocional, o impacto que experiências de violência tiveram em sua trajetória profissional. Ela relata sua saída do IF Baiano como resultado de um processo doloroso, marcado por sentimentos de invisibilidade, abandono e desamparo institucional. Ao afirmar que sua transferência se deu por meio de edital, sem favores ou articulações, a docente faz questão de destacar sua autonomia, ao mesmo tempo em que sugere que a instituição não lhe ofereceu nenhuma forma de apoio diante das dificuldades enfrentadas.

Seu testemunho revela também a solidão vivida por mulheres em contextos marcadamente masculinos, nos quais situações de sofrimento, mesmo quando graves, não são compartilhadas nem reconhecidas pelos pares. A ruptura emocional durante o relato — marcada pela pausa e pelo choro, evidencia o quanto essa experiência segue sendo elaborada subjetivamente, e como o ato de narrar, ou nas palavras de Paul Ricoeur (2007), de “re-apresentar” a dor vivida, é uma tentativa de dar sentido ao sofrimento que foi silenciado institucionalmente.

A constatação de que muitos colegas sequer souberam do que ela viveu revela uma cultura de silenciamento que isola mulheres em situações de desproteção e desamparo, impedindo o reconhecimento institucional da violência sofrida. Isso reforça o que Saffioti (2013) chama de aliança entre o patriarcado e a estrutura burocrática do Estado, que, ao ignorar ou ao minimizar essas vivências, naturaliza e perpetua a desigualdade de gênero no espaço público.

Ao questionar sua própria permanência na instituição: “[...] eu fico, o que eu tô fazendo **dentro dessa instituição**, sabe? Eu fiz, isso aqui não existe não, isso aqui não existe” (Alice, grifos nossos). Relatando um ponto de ruptura em sua relação com o trabalho e o espaço institucional. A frase final sintetiza o que a motivou: “Eu queria ter paz. E saí para ter paz” (Alice). Aqui, a paz aparece como uma demanda vital, emocional e física, contraposta à violência que enfrentou.

A docente considera a saída da instituição como um custo subjetivo decorrente das situações de violência e das desigualdades de gênero, que não representa apenas um deslocamento funcional, mas um ato de resistência e sobrevivência, um movimento que denuncia a omissão institucional e reivindica o direito à dignidade e à equidade.

Diante do exposto, é possível compreender o IF Baiano como um lugar da memória das vivências narradas pelas docentes entrevistadas. Fica evidente, em cada uma das narrativas das docentes entrevistadas, como tempo narrado e espaço habitado estão profundamente

entrelaçados. O percurso de suas histórias dentro desse espaço — ou seja, os diversos locais que compõem o IF Baiano — é constantemente representado e reatualizado, por meio das memórias da trajetória profissional das docentes.

Esse espaço, mais do que um cenário físico, é um espaço vivido, carregado de sentidos, marcas, significações e, portanto, de dinamicidade. É nele que se inscrevem as experiências de pertencimento, realização profissional, amor, afeto, acolhimento, conflito, exclusão, resistência etc. Assim, o IF Baiano não pode ser considerado meramente como um cenário, mas se configura como um lugar existencial e simbólico, no qual se constroem e se narram as trajetórias profissionais dessas mulheres. Nessa perspectiva, reafirma-se a concepção de lugar da memória: o IF Baiano como um espaço continuamente representado e reinterpretado no tempo presente, a partir das memórias e das experiências vivenciadas na atuação profissional dessas docentes.

3 ATUAÇÃO DOCENTE E AS DESIGUALDADES DE GÊNERO

Nesta seção, trataremos dos aspectos da atuação docente, a partir de pontos como: formação acadêmica e profissional, desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional no IF Baiano.

Identificaremos o fenômeno conhecido como “teto de vidro”, através da coleta e da análise dos dados de servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Ainda, analisaremos, por meio das narrativas das docentes, suas percepções relacionadas à representatividade das mulheres na ocupação dos órgãos colegiados do IF Baiano.

3.1 Narrativas sobre a atuação docente

A carreira do Magistério de 1º e 2º graus foi disciplinada pelo Decreto nº 94.664 (Brasil, 1987), que instituiu o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos e promoveu a reestruturação das carreiras no âmbito das Instituições Federais de Educação Superior, articulando o magistério de 1º e 2º graus ao Magistério Superior e aos cargos técnico-administrativos.

Com a criação dos Institutos Federais, observamos uma modificação nas políticas de educação profissional, marcada pelo incentivo à retomada da oferta de cursos técnicos de nível médio na forma integrada, anteriormente desencorajada no período político precedente (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Essa mudança, embora represente um avanço do ponto de vista da concepção de formação integral, também ampliou o escopo de atuação institucional, repercutindo diretamente sobre o trabalho docente.

As atribuições dos docentes EBTT abrangem ensino, pesquisa, extensão, gestão e prestação de serviços à comunidade, configurando um perfil profissional multifuncional. A partir de 2012, a previsão do regime de Dedicção Exclusiva (DE) reforça esse movimento ao pressupor maior disponibilidade e engajamento institucional. No entanto, essa ampliação das exigências nem sempre é acompanhada por condições materiais e organizacionais equivalentes, o que contribui para processos de intensificação e precarização do trabalho docente.

Adicionalmente, a Lei de criação dos Institutos Federais estabelece, como finalidade, o desenvolvimento de pesquisa aplicada e ações de extensão voltadas à resolução de demandas sociais e ao desenvolvimento regional. Tal orientação reforça o caráter pragmático dessas instituições, que passam a ser demandadas a responder de forma ágil às necessidades do

mercado e da sociedade. Esse modelo, ao mesmo tempo em que amplia a relevância social dos Institutos, também desloca para os docentes a responsabilidade por atender as expectativas institucionais, frequentemente sem a correspondente ampliação de suporte estrutural.

A oferta diversificada — que inclui cursos de formação inicial e continuada (FIC), cursos técnicos, superiores de tecnologia e licenciaturas — intensifica esse cenário, ao exigir dos docentes constante atualização e adaptação. Ademais, a função de formação de professores para a educação básica e profissional acrescenta novas camadas de complexidade ao trabalho, ampliando as responsabilidades formativas.

Inseridos nesse contexto institucional multifuncional e em expansão, os docentes da carreira EBTT assumem papel central na materialização das políticas educacionais. Contudo, sua atuação ocorre em meio a sucessivos processos de reconfiguração institucional, que ampliam suas atribuições sem necessariamente redefinir, de forma proporcional, as condições de trabalho.

Nesse contexto, a constituição da carreira do Magistério da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) revela-se estratégica para a consolidação da institucionalidade dos Institutos Federais. Como destaca Mirna Ribeiro Lima da Silva (2024, p. 103):

[...] a carreira do magisterio EBTT foi criada para consolidar a institucionalidade dos IFs. A sua configuração resulta de embates diversos, da parte dos governos, em prol da assunção de mais uma responsabilidade por parte dos docentes — a educação superior; e, da parte dos docentes, em favor de suas condições de trabalho.

Tal dinâmica evidencia que a ampliação da carreira não ocorreu de forma neutra, mas articulada a demandas institucionais que tendem a intensificar o trabalho.

O princípio da verticalização do ensino constitui um dos pilares organizativos dos Institutos Federais, ao propor a integração entre diferentes níveis e modalidades — da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à pós-graduação — estruturados em torno de eixos tecnológicos articulados aos arranjos produtivos locais. Embora essa diretriz seja apresentada como estratégia de racionalização e de otimização de recursos, seus efeitos sobre o trabalho docente são significativos. Ao exigir a atuação simultânea em distintos níveis de ensino, com demandas pedagógicas e epistemológicas diversas, a verticalização amplia a complexidade do fazer docente.

Desta forma, a verticalização não apenas reorganiza a oferta educacional, mas também produz um processo de sobrecarga, à medida em que os docentes precisam transitar entre diferentes currículos, adaptar metodologias e responder a públicos heterogêneos. Conforme

Silva (2024), essa multiplicidade de exigências tende a intensificar o trabalho, diluindo fronteiras entre atividades e ampliando o tempo de dedicação não reconhecido institucionalmente.

Assim, a principal transformação na regulamentação da carreira EBTT — a ampliação de suas atribuições e a possibilidade de atuação simultânea na educação básica e superior — deve ser compreendida não apenas como expansão de competências, mas como elemento estruturante de um processo de intensificação e precarização do trabalho docente.

Esse elemento dentro do processo de profissionalização docente pode ser considerado um ganho para a profissão, contudo, no caso do professor da educação profissional desvela uma certa precariedade na construção de sua profissionalidade. Essa precarização se expressa pela indefinição do requisito básico para a sua admissão na carreira docente nessa modalidade. Na verdade esse professor está situado na fronteira entre ser professor da educação básica e ser professor do ensino superior. (Cruz; Vital, p. 43-44, 2014).

Ou seja, a atuação simultânea, em distintos níveis de ensino, engendra uma forma específica de profissionalidade que pode ser compreendida como uma profissionalidade de fronteira, marcada pela instabilidade e pela indeterminação de seus contornos. Compreendemos que essa condição tensiona identidades e referenciais de atuação, à medida em que não se inscreve plenamente nem no âmbito da educação básica nem no da educação superior, exigindo dos docentes constantes deslocamentos epistemológicos, pedagógicos e institucionais.

Essa condição fronteiriça (Cruz; Vital, 2014) não se limita a uma característica descritiva da função docente, mas constitui um elemento estruturante da intensificação do trabalho. Ao demandar a atuação em múltiplos níveis, com lógicas formativas distintas e, por vezes, contraditórias, esse modelo produz uma ampliação qualitativa e quantitativa das exigências laborais.

Tal processo se expressa na sobrecarga de funções, na exigência de polivalência e na crescente responsabilização individual pelos resultados institucionais, revelando as contradições entre o projeto de expansão da educação pública e as condições concretas de sua realização. Nesse cenário, a ampliação das atribuições docentes tende a ser naturalizada como parte constitutiva da carreira, obscurecendo os mecanismos de intensificação e de precarização do trabalho.

Como exemplifica Silva (2024, p. 133), o cotidiano desses profissionais evidencia essa multiplicidade de demandas, incluindo “[...] da reunião de pais na EPTNM à reunião de colegiados de graduação e pós-graduação, do pensar itinerários de formação profissional técnica à orientação de pesquisas de pós-graduação e atividades de extensão [...]”. A amplitude dessas

atividades explicita não apenas a diversidade de funções, mas também a fragmentação do tempo de trabalho e a dificuldade de delimitação de prioridades, elementos que aprofundam a sensação de sobrecarga e contribuem para a precarização das condições de exercício da docência.

Dentro desse panorama geral, também destacamos as configurações da carreira de Magistério do EBTT, a Regulamentação da Atividade Docente (RAD) do IF Baiano³³, objeto da Resolução nº 22, de 18 de março de 2019, que, nos termos do art 3º e 8º:

Art. 3º A Regulamentação da Atividade Docente (RAD) do IF Baiano tem como finalidade estabelecer as diretrizes legais para o desenvolvimento das atividades de planejamento, de execução, de acompanhamento, de avaliação da carga horária e do regime de trabalho docente, no que diz respeito à equalização das atividades de ensino, de pesquisa, de extensão, de gestão, de representação institucional, à valorização do trabalho docente e à qualidade dos serviços prestados pela instituição.

Art. 8º As atividades docentes, no âmbito do IF Baiano, compreendem: I - atividades de ensino; II - atividades de pesquisa; III - atividades de extensão; IV - gestão; V - representação institucional.

A RAD é expressamente citada por uma das entrevistadas:

Aí, a gente, professor do IF Baiano, dos institutos, das universidades, precisa de um regulamento para ele saber o que ele tem que fazer. Ele sabe que tem que fazer aquilo ali. Então, já é um documento que me incomoda um pouco. Apesar que eu sei que ele tem que existir, porque quem está em cargos de gestão precisa estar com ele embaixo do braço para poder se defender de alguns embates que você tem com alguns colegas, tem esse problema também. (Renata).

Apesar do incômodo que tal regulamentação representa para a docente, por se tratar de uma norma que descreve “as obrigações” que, para ela, deveriam ser óbvias, por serem inerentes ao regular desempenho do cargo, a educadora reforça a necessidade da existência da regulamentação, inclusive, para respaldar e amparar legalmente a atuação dos servidores que ocupam cargo de gestão.

A Resolução nº 22/2019 também define dentre outras regras; as atribuições docentes, o regime de trabalho, os limites de referenciais de carga horária, sobre capacitação, qualificação e formação continuada, do Plano Individual e do Relatório Individual de Trabalho, e do limite de carga horária que são de, no mínimo 10, e, no máximo, 16 horas semanais de aulas para docentes em regime de tempo integral e, no mínimo 8, e, no máximo, 12 horas semanais de

³³ Outras informações podem ser conferidas em: Regulamentação da Atividade Docente (RAD) do IF Baiano, objeto da resolução nº 22, de 18 de março de 2019 - OS-CONSUP/IFBAIANO. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/04/Resolu%C3%A7%C3%A3o-22-2019.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

aulas para o regime de tempo parcial.

A partir da breve síntese sobre os instrumentos legais que normatizam a carreira profissional, julgamos importante analisar as narrativas das docentes por meio do conceito de campo acadêmico de Bourdieu (2011), já trabalhado nesse estudo, evidenciando como as práticas docentes estão atravessadas por relações de poder, prestígio e reconhecimento, que orientam a forma como as profissionais da educação se posicionam e investem seu tempo. A compreensão desse campo ajuda a explicar por que certas atividades são mais valorizadas do que outras, e os efeitos disso para a formação acadêmica, a produção de conhecimento e o compromisso social com o desenvolvimento das atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional. Nesse sentido, a atuação docente é marcada por tensões entre o que é exigido institucionalmente e o que é valorizado dentro do campo.

De forma geral, todas as entrevistadas relataram aspectos da atuação docente nas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atuação como cargos relacionados à gestão, ressaltando que duas ocuparam o cargo de diretora geral, ou seja, dirigente máxima de *Campus*, e das atividades que constituem representações institucionais, como comissões, conselhos e, especialmente, como Conselheiras do Consup que, conforme abordaremos nesta seção, é o órgão máximo, de caráter consultivo e deliberativo, na estrutura do IF Baiano.

Diante dos relatos das entrevistadas, podemos compreender que essa lógica pode levar a um sentimento de desvalorização entre docentes que se dedicam fortemente ao ensino, à pesquisa e à extensão, mas que não possuem trajetória quase exclusivamente na ocupação de cargos, portanto, um sentimento de prestígio em relação a essas atividades de gestão – como capital simbólico nesse campo acadêmico da educação profissional.

Convém registrar que todas as docentes participantes desta pesquisa antes de ingressarem na carreira de EBTT, no IF Baiano, já tinham alguma experiência na docência, com vínculos temporários e/ou de natureza privada. Por exemplo, para Maria Felipa, o ingresso ocorreu “[...] pela busca de estabilidade por melhoria das condições de trabalho, porque antes trabalhava em 8 instituições, 1 pública e 7 de natureza privada”. Ana considera o ingresso como uma vitória que a auxilia e a motiva a permanecer na carreira e no IF Baiano: “E aí entrar no IF Baiano foi como se fosse o auge, a conquista das metas que a gente tinha, que eu tinha planejado, juntamente com a minha família. Então foi assim, foi uma vitória bem grande, é o que me ajuda hoje, é o que me mantém hoje, na carreira, né?”.

Importante destacar que a conquista de um cargo de professora no âmbito federal representa um marco significativo de ascensão social para muitas mulheres. No caso desta

pesquisa, todas as docentes entrevistadas são oriundas de famílias trabalhadoras, sem *status* socioeconômico privilegiado e historicamente afastadas dos espaços de poder. A docência federal pode ser considerada como símbolo de mobilidade social por representar a validação da educação formal, superação de desigualdades econômicas, o acesso a direitos sociais historicamente negados às classes trabalhadoras e como modelo de referência para outras jovens mulheres. Na narrativa de Maria observamos este aspecto:

Ah, foi, assim, um salto, né, na qualidade de vida e também na qualidade profissional, né, uma ascensão profissional muito grande, porque, querendo ou não, há toda uma visibilidade maior, talvez até uma, não sei que palavra eu usar, mas uma credibilidade maior, acredito assim, né, quando você informa que é uma professora federal, de um instituto federal ou de uma universidade, enfim. Então, teve essa questão de realização pessoal mesmo, né, de estar dando um pulo nesse sentido aí profissional, e eu lembro que em casa tinha sempre essa questão, né, como eu trabalhava muito, então eu trabalhava manhã, tarde e noite, todos os dias da semana, e eu ficava super cansada, nesse momento eu não morava com meus pais, e aí meu pai sempre falava, faça um concurso federal, você tem competência, você consegue passar, e minha mãe falava, é muito difícil, que nada, ela está aí tão acomodada, ela não vai fazer concurso nenhum, tu acha que ela vai conseguir passar com essa concorrência toda? Até que eu fiz e consegui passar, eu ainda costumo dizer, ó, minha mãe, tá vendo, eu tenho que agradecer meu pai, não a você, ele foi quem realmente me incentivou.

A narrativa de Maria, mulher que se declara preta, evidencia um processo de ascensão social e profissional fortemente marcado pelo ingresso no serviço público federal, interpretado pela docente como um divisor de águas na sua experiência de vida. A mudança é percebida como um “salto” tanto na qualidade de vida quanto na qualificação profissional, dimensões que aparecem articuladas à ideia de estabilidade, de reconhecimento e de credibilidade institucional atribuída ao cargo de professora em um Instituto Federal. Essa credibilidade não é apenas externa, mas também simbólica: ao mencionar que ser “professora federal” confere visibilidade, a docente expressa como o pertencimento a uma instituição pública de prestígio opera como capital simbólico capaz de reforçar a autoestima profissional.

Outro aspecto relevante diz respeito às condições de trabalho anteriores à aprovação no concurso. Ao relatar jornadas extensas (“manhã, tarde e noite, todos os dias”), a narradora descreve um cenário de precarização laboral frequentemente associado ao trabalho docente fora da esfera federal, marcado pela sobrecarga, múltiplos vínculos e escassez de tempo para descanso. A aprovação no concurso, nesse sentido, não representa apenas mobilidade, mas também ruptura com a instabilidade e o desgaste físico e emocional.

Finalmente, ao afirmar que “tem que agradecer ao pai” pelo incentivo, a docente constrói

uma memória afetiva que reforça a ideia de trajetória impulsionada pelo reconhecimento familiar, ao mesmo tempo em que brinca com a disputa simbólica entre as expectativas dos pais. Esse movimento de recordar, de reinterpretar e de atribuir sentidos ao passado revela processos de construção identitária que são característicos de narrativas de vida.

A narrativa de incentivo familiar — especialmente a figura do pai — aparece como um marco motivacional para a decisão de buscar a carreira federal, enquanto a descrença inicial da mãe revela tensões comuns no imaginário social sobre concorrência, dificuldade e incerteza das seleções públicas. Essa dinâmica relacional ilustra como expectativas familiares e valorações sociais sobre o trabalho docente influenciam nas trajetórias profissionais.

Destacamos, para além do trecho do relato da docente **Ana** apresentado na seção anterior, outros excertos — assinalados em negrito — nos quais o genitor da entrevistada é mencionado, evidenciando sua influência e atuação na formação pessoal e profissional da docente:

Minha jornada, como eu falei no começo, teve bastante influência dos meus pais, **especialmente do meu pai**, porque ele falava, ele estimulava. Não, enquanto eu puder, te manter, enquanto eu puder, te manter estude. Então, eu estudei. Depois eu ingressei imediatamente no mestrado e fui estudar, receber bolsa para me manter no período tanto do mestrado como do Doutorado eu recebi bolsa e aí isso me ajudou a manter e **meu pai me ajudava** nesse sentido financeiro. [...]. E aí eu queria só complementar assim, dizendo que **meu pai**, que é homem, ele me valorizou, me impulsionou bastante nessa vida. [pausa e choro] Ele que me incentivou pra estar aqui, a ser forte, como meu tio falou no velório dele. **Ele me fez pra ser independente**, pra conquistar, né? muito mais para ser essa descendência dele, essa descendência forte e valorosa. Nem todos os homens são machistas a ponto de inibir e magoar uma mulher, mas há homens valorosos, que respeitam mulheres que ocupam espaços. (Ana, grifos nossos).

Podemos compreender essa atuação paterna – mencionada no relato de Maria e notadamente essencial na narrativa de Ana –, tendo como referência os estudos sobre a relevância da socialização masculina das elites femininas ou “padrão paterno” da socióloga de García de León (2011, p. 428-429):

Frente al padre tradicional, según los esquemas de la sociedad patriarcal, es decir, un padre ausente del ámbito de lo privado, que delega en la mujer todo lo que concierne a este ámbito (incluida la educación de su prole) y que contempla con indolencia o indiferencia los estudios de sus hijas, puesto que asume el matrimonio como profesión de las mismas, las entrevistada que etiquetamos como “las herederas” (al estilo de la sociología bourdiana) han tenido padres liberales, atentos a que realices estudios universitarios, activos respecto a su carreras profesionales, constituyen una especie de “superpadres”. En suma, han sido socializadas por vía masculina, tomando de ello un gran aliento para sus biografías. Por vía masculina llegan a hacer una socialización

con un horizonte más amplio, el representado por el mundo masculino y profesional del padre. Éste es un aspecto que juzgamos de gran importancia.

Desse modo, nos termos da referência da socióloga espanhola, Ana descreve seu “super pai”, relatando a efetiva participação paterna durante todo seu processo de formação acadêmica, incentivando, financiando e apoiando os estudos e, portanto, nas palavras de García de León (2011), uma socialização por via masculina que traz uma maior amplitude de possibilidades, por ser representada pelo mundo masculino e profissional do pai.

No caso da entrevistada, a representação tornou-se concreta, uma vez que ela segue a mesma carreira profissional paterna, e inicia a sua atuação docente no mesmo espaço/unidade em que ele trabalhou, conforme mencionado.

Na parte final do relato da entrevistada, ela expressou como vê o comportamento do pai como exceção a maioria dos homens. E à luz do referencial de Marín (2018, p. 25-26):

Nesta altura da minha vida, percebo que a primeira nova masculinidade que conheci era a de Manuel, um homem da classe operária, nascido em 1934, e que era meu pai. Muitas das suas ações não correspondiam à masculinidade hegemônica, e sem dúvida, ele não se ajustava ao protótipo de pai que via no resto dos meus companheiros de infância e adolescência. Ele contribui de maneira importante para a construção da minha subjetividade. Não se aplicava ainda, naquela altura, a etiqueta de nova para estas masculinidades que não seguiam o modelo, mas nem sempre o novo, neste sentido, é o que está a acontecer no presente.

Assim, consideramos como apropriada essa comparação, mudando o que precisa ser mudado, para compreender a percepção da docente entrevistada quanto a atuação do seu pai, que ela considera como um homem não machista e respeitoso, ou seja, diferente do modelo de masculinidade “mais comum”. Nesse sentido, julgamos adequada a “etiqueta” de nova masculinidade ou masculinidade contra-hegemônica, tomando como referência a conceituação do sociólogo espanhol.

A docente Renata relata que, mesmo tendo sido aprovada em outro concurso para a mesma carreira e já estando em exercício, optou pelo IF Baiano, especificamente o *Campus* em que está lotada porque desejava morar nessa cidade. E atribui à uma docente mulher a sua inspiração para a carreira docente:

Quando eu comecei a trabalhar com iniciação científica, na universidade, a minha orientadora de mestrado, foi uma inspiradora, é uma grande mulher, eu tinha nela, sim, eu tinha certeza, eu queria ser igual a ela. Aí, quando eu fui bolsista dela, eu fui a primeira bolsista dela, do CNPq, há anos atrás. E hoje ela é o papa, mas mesmo assim, desde antes, eu achava ela o máximo. E aí eu queria ser professora. Descobri que eu queria ser professora naquele momento. (Renata).

Ou seja, compartilha sua experiência com a iniciação científica e o impacto que uma figura feminina — sua orientadora de mestrado — teve em sua formação acadêmica e descoberta vocacional. Destaca sua orientadora como uma mulher forte e inspiradora, que despertou nela admiração e o desejo de ser como ela. Essa fala expressa um processo de identificação com uma figura de autoridade feminina, sugerindo a importância da representatividade no meio acadêmico. A orientadora é vista como exemplo de competência, ética e sucesso, atributos que a entrevistada desejou incorporar à própria trajetória. Essa fala sugere que a influência da orientadora não está vinculada apenas ao *status* acadêmico, mas à vivência direta e transformadora que a autora teve com ela. Isso reforça a dimensão afetiva e subjetiva dessa relação, notoriamente marcada pela afetividade, admiração e descoberta. A relação com a orientadora se configura como um elo fundamental na construção da identidade profissional da docente.

O relato mostra, ainda, o impacto positivo da representatividade feminina no meio científico, indicando que referências inspiradoras podem ser determinantes para a permanência e o sucesso de outras mulheres na carreira acadêmica.

Outro aspecto relevante sobre a atuação docente, conforme modelo da educação profissional descrita, exige capacitação e formação do profissional para atuar tanto com a esfera da educação básica como da educação superior. Sendo importante ser uma profissional flexível e versátil, independentemente de sua formação inicial ou experiência docente prévia — lembrando que alguns docentes têm formação inicial em cursos que não são de licenciatura, o que intensifica maior complexidade ao trabalho dessas docentes:

Em uma mesma instituição passamos a atuar em dois níveis de ensino: educação profissional técnica de nível médio e educação superior – graduação, especialização, mestrado e Doutorado, dentro de um novo modelo de profissionalidade, o Magistério EBTT. [...]. Outro desafio foi o deslocamento de uma docência que se desenvolvia dentro do campo da diversidade e urbana para uma educação que adentrava no viés agrícola e em zonas rurais, com um diálogo constante entre diferentes áreas de conhecimento e em diferentes cursos (PROEJA, EPTNM, tecnologia, bacharelados e as licenciaturas com a formação de professores). [...]. O educar nos IF perpassa por diferentes itinerários formativos e diferentes formas de ensinar, aprender, gerir e fazer extensão, pesquisa e inovação. [...]. Essa trajetória requer para além da formação acadêmico-científica, a capacidade de interação com a comunidade externa à Instituição e o aprofundamento de um diálogo mais social, bem como, a capacidade de interagir com a gestão pública e com a capacidade de desenvolver pesquisas e documentos que visem solucionar problemas sociais, o interesse especial em buscar uma linguagem adequada que atenda a educação de jovens e adultos. (Maria Felipa).

Maria Felipa expressou de forma detalhada as dificuldades inerentes e vivenciadas nessa

atuação docente, elencando a atuação em dois níveis de ensino, o desafio em razão da interiorização das unidades, as atividades efetivas de extensão que ensejam esse contato maior com comunidades tão diversas.

A docente também destaca que o processo de transição apresentou conflitos e dificuldades quanto à situação do quadro de docentes que pertenciam às escolas federais e os docentes que foram nomeados após a criação dos Institutos Federais. Especialmente, pelas modificações acima referidas:

A trajetória de docência na educação profissional, científica e tecnológica foi um desafio, um conflito geracional se estabeleceu entre os docentes das antigas agrotécnicas e os docentes EBTT. A minha docência passou a ser inserida em um contexto de educação, a qual está diretamente vinculada ao modelo de desenvolvimento dos Institutos Federais, do desenvolvimento regional e local, além da inserção em estruturas políticas (Consup, Cepe, CONIF, Fóruns etc.). (Maria Felipa).

Sobre o sistema político em âmbito federal, as docentes entrevistadas vivenciaram esse processo de expansão e de consolidação dos Institutos Federais e o cenário de preocupação e instabilidade. A docente Alice, que se autodeclara parda, explica como esse período foi particularmente complicado. Segundo relata, por atuar de forma engajada em atividades relacionadas a pautas identitárias — como feminismo, racismo e regionalismo — passou a sofrer as violências mencionadas em sua entrevista. Nesse contexto, sua experiência evidencia como a dimensão racial atravessa as relações institucionais, tornando mulheres que se posicionam publicamente sobre essas questões mais suscetíveis a processos de deslegitimação, hostilidade e silenciamento:

A gente já estava passando também pela transição do governo, a queda de Dilma. Depois o governo de Michel Temer e, por fim, aquela questão mesmo do Bolsonaro assumindo a Presidência da República. [...]. E talvez isso tenha incomodado muito algumas pessoas, porque afirmar o ser mulher nordestina dentro de uma realidade, de uma perspectiva de querer manter o “status quo” num período em que o próprio bolsonarismo estava ascendendo dentro do nosso país, era uma afronta para algumas pessoas. (Alice).

Conforme mencionado, Alice reforça sua atuação trabalhando com pautas identitárias, e menciona o trabalho de orientação de pesquisas de discentes dos cursos de pós-graduação, mesmo conciliando as atividades da gestão. Neste período, pois, estava ocupando um cargo de direção, que, nos termos da regulamentação da Lei nº 8745/1993, possibilita a contratação por tempo determinado de um professor(a) substituto(a). Então, mesmo dispensada das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizou essas orientações:

Então, orientei mais, de 2017 a 2020, uns 11 trabalhos de pós-graduação, todos voltados para essa temática da relação cultural, da relação identitária, da questão do sertanejo, da questão do nordestino. O caminho trilhado como docente foi nessa afirmação mesmo da cultura e da identidade. Eu fiquei trabalhando e, ao mesmo tempo, sendo docente da instituição. (Alice)

Há previsão excepcional para ultrapassar o limite máximo da carga horária, na referida regulamentação – RAD do IF Baiano – e, portanto, ao falar da sua atuação docente Ana relata que esse limite foi ultrapassado, enfatizando que, em média, sua carga horária obedece aos limites estabelecidos na RAD. Para Ana, é importante falar das tentativas de sempre aperfeiçoar as aulas e os materiais para atender as necessidades dos discentes:

Eu não paro. E eu sou assim, eu fico sempre tentando recriar ou criar alguma coisa, porque essas atividades assim até me desestressam, aliviam algumas tensões. Por exemplo, tento fazer uma apostila mais lúdica, com bastante imagens para os alunos, com fluxo. Então eu fico tentando sempre recriar e realmente eu não paro. Eu ministro aulas. Minha carga horária ultimamente tem sido em torno de 14 horas neste período de calendário múltiplo, chegou a 17 horas aula. Mas na média é 13, 14 horas. Sou professora de vários cursos. Faço extensão. (Ana).

Na sua entrevista, Ana registrou com ênfase as diversas atividades e projetos de extensão que participou e ainda participa. Sobre sua atuação na docência do IF Baiano, **Ivonete**, conforme trecho de entrevista citado anteriormente, também menciona a importância que a realização das atividades de extensão tiveram na sua trajetória profissional, que, por meio dessas atividades realizadas com a comunidade externa, passou a compreender melhor a função social dos Institutos Federais.

Convém registrar que as docentes Ivonete e Ana destacam, respectivamente consoante trecho anterior, a afetividade e o sentimento de realização na atuação como docente no IF Baiano são reforçados e estão intrinsecamente conectados com os resultados obtidos no trabalho de formação e qualificação dos(as) discentes. Nesse sentido, a docência é compreendida não apenas como exercício profissional, mas como prática social comprometida com a transformação de realidades, revelando preocupação com os impactos sociais da educação. Assim, ambas percebem sua atuação como a de agentes transformadoras da realidade social de outras pessoas — dessas outras “vidas”, nas palavras das próprias docentes — evidenciando uma concepção de ensino orientada por responsabilidade social, cuidado e compromisso com a formação humana.

No trecho citado, Ana menciona o período de múltiplos calendários, no qual houve o aumento da sua carga horária de aulas. Convém explicarmos que, os calendários acadêmicos dos cursos de cada unidade observa as regras e as diretrizes do documento regulatório

denominado de Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IF Baiano – Resolução 291/2023 – OS-CONSUP/IFBAIANO, de 03 de maio de 2023³⁴. Portanto, a autonomia e a independência quanto a definição do período letivo desde observado as diretrizes do mencionado documento.

Em períodos excepcionais, por exemplo, após greves e paralisações, algumas unidades costumam elaborar mais de um calendário para um mesmo período letivo, com o objetivo de não prejudicar o processo seletivo e o ingresso de novos discentes. Assim, dão continuidade ao calendário anterior e iniciam um outro calendário para os ingressantes. Essa situação de mais de um calendário causa sobrecarga na comunidade acadêmica, especificamente entre docentes e técnicos administrativos, pois precisam lidar com datas distintas para as atividades de cada calendário – o período de férias, os recessos, as demais atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, jornada pedagógica, entrega dos resultados, conselhos de classe etc.

Deste modo, Ana explica como essa sobrecarga acarreta prejuízos ao desempenho da atividade docente:

Meu Deus do céu! Foi assim, a primeira experiência nossa assim, que acumulou quatro, quatro ou foram cinco calendários. E aí a gente tinha que, tava terminando um, começando outro, no meio de outro calendário, E aí para você, menina dá um nó na cabeça da gente e isso, assim cria um adoecimento mesmo na mente, no fazer da gente também como educadora. [...]. E aí, mas eu tive que falar assim, gente, pelo amor de Deus, para, porque não tá dando mais. A gente tá causando um adoecimento na gente, esses calendários. Tá impactando no nosso fazer, porque tinha momentos que eu sentia até aquele branco. Eu tava dando aula e dava aquele branco, aquele apagão assim. Era rápido, mas dava. Entendeu? De coisas básicas, de os alunos perguntarem e tipo assim, ó gente, ó, fiquem calmos. Mas era tipo assim, eu tentando porque eu não tava lembrando a resposta de coisas básicas. Eu falei, gente, depois eu respondo, mas na hora me deu branco. Me deu branco. Então, sim, foi muito desgastante. Muito desgastante. (Ana).

Além disso, Ana explica algumas das dificuldades em sua atuação docente relacionadas ao atendimento das necessidades específicas de alguns discentes:

E só que é um *campus* que tem um... um orçamento bastante restrito, e para você ter ideia, eu pedi a compra, a aquisição de alguns itens de aula, para aula prática, que eram os modelos de animais, aqueles modelos para que a gente não precisasse estar adquirindo peças, peças frescas de animais abatidos, e facilitasse essa vivência dos alunos com várias espécies animais. Então, esse processo tem se empurrado aí já tem três anos. Então, para você ver a dificuldade. Essas coisas emperram o trabalho da gente. O nosso fazer, o nosso

³⁴ Para maiores informações, conferir: Organização didática dos cursos da educação profissional técnica de nível médio do IF Baiano, Resolução 291/2023 - OS-CONSUP/IFBAIANO, de 3 de maio de 2023. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2024/02/Organizacao-Didatica-dos-Cursos-da-Educacao-Profissional-Tecnica-de-Nivel-Medio-do-IF-Baiano.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025.

pensar. Mas também nos possibilita também criar. A gente teve estudantes com baixa visão aqui no *campus*, cegos e baixa visão. Então, esses modelos ajudariam essa vivência desses estudantes. Porém, aqui eu consegui fazer alguns materiais didáticos que pudessem, por exemplo, o sistema digestivo do ruminante. Então eu botei com características que fossem sensorialmente diferentes para que eles pudessem perceber isso. E aí eu estou até querendo escrever um artigo sobre essa construção também desses materiais. [...]. Aí seria isso mesmo, realmente é assim, no nosso fazer mesmo como educadora, porque às vezes a gente não tem o tempo, né, de produzir na velocidade que a gente gostaria. de tempo mesmo, de preparar material, apostila, esses materiais didáticos mesmo, eles demoram muito, porque a gente precisa conceber uma ideia, ver a necessidade do estudante, conceber a ideia para depois colocar isso em prática, e isso requer tempo. não é da noite para o dia, né? (Ana).

A preocupação da docente está fundamentada no papel que o Instituto Federal (IF) deve cumprir: não basta garantir o acesso por meio de um sistema de cotas, é essencial também assegurar a permanência e o êxito dos(as) discentes. Essa preocupação se intensifica no caso de estudantes com necessidades educacionais específicas, a quem deve ser garantido o direito ao acesso a materiais didático-escolares adaptados. Tais materiais são fundamentais para promover a participação nas atividades de aprendizagem e para atender às diferentes peculiaridades dos(as) discentes.

Esses recursos precisam ser disponibilizados tempestivamente pelas instituições, para que o planejamento pedagógico da docente seja executado de forma eficaz. A ausência ou o atraso na entrega desses materiais impacta diretamente a prática docente, gerando entraves que extrapolam o planejamento inicial.

Diante da tramitação do processo de aquisição desses materiais por mais de três anos — um reflexo da precarização das condições de trabalho — a docente decidiu desenvolver, por conta própria, um material adaptado. Tal iniciativa resultou na ideia de elaborar um artigo científico sobre a construção desses recursos, o que implicou em uma sobrecarga dupla de trabalho, pois exigiu tempo tanto para a produção dos materiais quanto para a produção científica.

Caso a solicitação tivesse sido atendida dentro de um prazo razoável, o tempo despendido na confecção dos materiais poderia ter sido direcionado à atividade de ensino ou à produção científica com foco em sua aplicação e nos resultados pedagógicos — ou, até mesmo, em outras temáticas relevantes.

Na conclusão de seu relato, a docente expressa sentimentos de frustração, de insatisfação e de autocobrança em relação à necessidade de produzir, por conta própria, materiais que deveriam ser providos institucionalmente. Essa postura revela uma espécie de resignação tácita quanto à ineficiência do processo institucional de aquisição, que, por sua morosidade, transfere

à docente uma responsabilidade que não lhe deveria caber.

Nesse sentido, Silva ressalta aspectos dessas condições do trabalho docente no IF Baiano:

Há que se considerar também condições relacionadas à expansão e interiorização do conhecimento, incluindo desde estruturas incompletas ou por equipar, como prédios, laboratórios, equipamentos didáticos, bibliotecas, espaços de trabalho para o corpo docente, especialmente nos *Campi* no interior do estado, como capacidade para acesso à internet, transporte e acessibilidade à instituição, distância em relação à cidade, uma vez que os *campi* do IF Baiano, em sua maioria estão localizados em áreas rurais. (Silva, 2024, p. 127).

A pesquisadora problematiza um conjunto de desafios materiais e organizacionais que impactam diretamente o cotidiano dos profissionais docentes, uma vez que dificultam a realização plena das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Renata dá ênfase ao momento da entrevista como uma oportunidade de recapitular no tempo presente a sua trajetória acadêmica e docente no IF Baiano. Assim, ela relata as dificuldades de atuação, especificamente tratando a questão da sua formação inicial. Ressaltamos que a modalidade do curso de Mestrado em questão é acadêmica:

Você sabia que eu achei que eu evolui tanto como professora nesses anos? Eu sou bacharela, é assim que chama, né? Bacharela. Hoje em dia, nem sabia, achava que era tudo bacharel, é bacharela. E aí, quando eu me formei, eu tinha uma visão, aí quando eu fiz o mestrado, é um mestrado, é científico, não é assim, aquele mestrado de laboratório, apesar de ter feito estágio em docência, que a gente chama, eu fiz estágio em ensino, mas aquele mestrado de engenharia pura, de laboratório puro. Quando eu entrei no IF Baiano, eu tinha uma percepção desse processo de ensino, de aprendizado. Eu era muito imatura, eu acho, mas achando que os alunos iam aprender tudo muito fácil, que o assunto estava aí. (Renata).

Depois, a docente narra como, diante das peculiaridades e da realidade social dos discentes, considera que foi modificada e que ficou mais “sensível” às dificuldades sociais, emocionais e psicológicas, buscando a compreensão de quanto é importante a sua atuação docente frente a essa realidade:

E, nesse período aí desses anos, que eu estou dentro do IF Baiano, eu mudei muito o meu olhar de professora para com os meus alunos. Eles têm, eles... A nossa realidade, os nossos alunos, são alunos com muitos problemas emocionais, vulnerabilidade social, com dificuldade de aprendizado, vindo aí da formação deles, todas imensas, eles são semianalfabetos, analfabetos funcionais, alunos de ensino superior. Eu só falto pegar no braço, sabe, tentar, faço de tudo que for preciso para colocar eles em um caminho mínimo de aprendizado, mas sem forçar, entendendo, por exemplo, saúde emocional, que a gente não falava antes, mas os meninos todos com saúde emocional toda

comprometida, crise de ansiedade, aonde que há 14 anos atrás se o aluno desse crise de ansiedade na minha prova, eu tomava a prova e dava zero. Eu sou firme até hoje, mas ao mesmo tempo, hoje eu tenho um olhar muito mais sensível, acho que a palavra é essa, eu tenho um olhar muito mais sensível. Então, essa questão de trajetória acadêmica, eu acho que se você mandava fazer uma retrospectiva, eu acho que eu fiquei mais sensível, sabe? Do ponto de vista de entender o meu papel como professora, como uma pessoa que conduz o aluno e também entendendo eles melhor. Hoje eu acho que eu entendo melhor o aluno do que eu entendia. (Renata).

Importante lembrar, consoante ao já explicitado, que o ingresso de discentes no IF Baiano sempre ocorreu por meio de participação em processos seletivos, que estabeleceram três sistemas de vagas: ampla concorrência, cotas para estudantes oriundos de escolas públicas e cotas para pessoas com necessidades educacionais específicas.

Desta forma, as narrativas de Renata e de Ana enfocam uma preocupação importante sobre a responsabilidade social, pois é preciso, além de garantir o efetivo ingresso nos Institutos Federais de Educação através do sistema de reserva de vagas, disponibilizar recursos orçamentários e ações que garantam e possibilitem a este(a) estudante a sua manutenção na instituição, de modo que tenha efetivamente as oportunidades, os direitos e as garantias no processo de formação e conhecimento.

Assim, após analisarmos o IF Baiano e seu funcionamento como suporte para as recordações das docentes acerca de sua atuação profissional e dos demais aspectos a ela relacionados, destacamos que suas narrativas também explicitam, de forma recorrente, os processos de intensificação do trabalho, as dificuldades inerentes à carreira EBTT e as condições que configuram sua precarização. Ao evidenciarem sobrecarga, múltiplas atribuições e tensões decorrentes da atuação em diferentes níveis de ensino, esses relatos permitem compreender, a partir das experiências vividas pelas docentes, as contradições entre o desenho institucional e as condições concretas de exercício da docência.

A partir desse enquadramento, apresentaremos, na sequência, a análise dos dados sobre a ocupação dos espaços decisórios na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e no IF Baiano.

3.2 Teto de Vidro: na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e no IF Baiano

Realizamos uma análise da ocupação dos cargos de direção pelos profissionais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e do IF Baiano, a fim de pensar algumas desigualdades de gênero no mundo do trabalho, na atualidade, considerando as

mudanças e as permanências existentes na realidade social e econômica.

A inegável ampliação da escolarização, acompanhada do crescimento da presença e da participação das mulheres no mundo do trabalho, contribuiu para que as discussões e as lutas por igualdade de gênero se tornassem pautas permanentes no e do movimento feminista. No campo acadêmico, o enfoque sobre a desigualdade de gênero remonta à década de 1960, quando movimentos de mulheres e feministas passaram a denunciar a segregação política, jurídica, econômica e social que as afetava (Saboya, 2013).

Pela leitura de Gallego-Morón e Matus-López (2018), vimos que, em 1987, Morrison, White e Van Velsor definiram o mecanismo da segregação hierárquica, também denominado teto de vidro, como a barreira existente nas camadas superiores da carreira laboral que impede as mulheres de alcançar as posições mais elevadas. Trata-se de uma barreira simbólica e estrutural que, embora não seja formalmente instituída — não aparece em normas, regulamentos ou requisitos explícitos — opera de maneira silenciosa e persistente, restringindo o avanço profissional das mulheres. Justamente por sua sutileza, essa barreira é invisível para a maior parte das pessoas (*apud* Gallego-Morón; Matus-López, 2018), mas nem por isso deixa de ser eficaz: ela atua limitando o acesso das mulheres aos cargos de primeiro e de segundo escalão hierárquico.

O teto de vidro expressa-se por meio de práticas naturalizadas e dificilmente nomeadas, como expectativas de disponibilidade total, redes de relacionamento masculinas que favorecem determinados perfis, estereótipos sobre liderança, dúvidas sobre a competência feminina ou sobre sua suposta “adequação” a espaços de poder. São mecanismos sociais sutis, por vezes imperceptíveis, mas potentes o suficiente para frear ou bloquear a ascensão profissional das mulheres, reproduzindo desigualdades históricas na estrutura organizacional.

Em 2018, Gallego-Morón e Matus-López analisaram os avanços teóricos e as evidências científicas sobre a segregação hierárquica nas universidades espanholas para contribuir com uma reflexão sobre o diagnóstico e as causas que o originam a partir da análise da progressão funcional de docentes. Os autores apontaram aspectos sobre a invisibilidade do problema, baixa aceitação e recusa à adoção de medidas de discriminação positiva. Cumpre registrar que quase toda a bibliografia revisada aponta a baixa participação das mulheres em cargos mais altos, apesar de a área da educação ser considerada uma atividade feminilizada:

Casi la totalidad de la bibliografía revisada coincide al señalar la feminización de la educación, comparándolo con la baja participación de las mujeres en los puestos más altos de la categoría profesional, la cátedra, así como en los órganos de dirección. (Gallego-Morón; Matus-López, 2018, p. 215).

Destacamos, aqui, a existência de outras metáforas e de conceitos utilizados nos estudos de gênero e do mercado de trabalho.

A metáfora do solo pegajoso (*sticky floor*) refere-se aos mecanismos que mantêm as mulheres concentradas nos níveis mais baixos da hierarquia profissional. Diferentemente do teto de vidro, que remete às barreiras invisíveis que dificultam a ascensão às posições de topo, o solo pegajoso destaca os fatores que impedem ou retardam os primeiros passos na trajetória ascendente. Essa metáfora evidencia como determinadas condições estruturais — entre elas a divisão sexual do trabalho, a sobrecarga de responsabilidades domésticas, a ausência de políticas institucionais de apoio à carreira, os estereótipos sobre competências femininas e a prevalência de funções de menor prestígio atribuídas às mulheres — operam para limitar seu desenvolvimento profissional desde os estágios iniciais. Assim, o solo pegajoso descreve um conjunto de entraves que não apenas dificulta a mobilidade vertical, mas também naturaliza a permanência das mulheres em posições de baixa remuneração, de pouca visibilidade e de reduzida possibilidade de progressão (Gallego-Morón; Matus-López, 2018).

Quando as mulheres, finalmente, conseguem ultrapassar o teto de vidro, outro fenômeno pode se apresentar: o penhasco de vidro (*glass cliff*). Identificado pelos psicólogos Michelle Ryan e Alex Haslam (2005), da Universidade de Exeter, esse conceito descreve a tendência de que mulheres — e outros grupos sub-representados — sejam nomeadas para posições de liderança justamente em momentos de crise, de instabilidade ou de alto risco para a organização. Nessas circunstâncias, as chances de fracasso são significativamente maiores, tornando suas trajetórias mais vulneráveis e sujeitas a julgamentos mais severos. Dessa forma, o penhasco de vidro evidencia que a desigualdade de gênero não se limita ao acesso aos cargos de poder, mas também às condições em que essas oportunidades são oferecidas, revelando que a ascensão feminina pode ocorrer em contextos precários e altamente desafiadores.

O fenômeno do penhasco de vidro foi, inicialmente, formulado como resposta crítica a um artigo publicado no *The London Times*, o qual afirmava haver uma relação entre o aumento da presença de mulheres nos conselhos de empresas britânicas e o pior desempenho dessas organizações. Em contraposição, Ryan e Haslam (2005) propuseram uma leitura inversa: não seriam as mulheres que causariam o declínio das empresas, mas sim o desempenho já fragilizado que levaria à escolha de conselheiras do sexo feminino (Bechtoldt; Bannie; Rock, 2019).

Com isso, demonstraram que essa dinâmica decorre, em grande parte, do desejo das organizações de sinalizar, publicamente, uma mudança de direção. Nessa lógica, a nomeação

de uma mulher simboliza renovação e ruptura com práticas anteriores, pois sua figura costuma ser associada a características como capacidade de conciliação, postura colaborativa, engajamento e maior foco nas pessoas. Assim, o penhasco de vidro evidencia como representações de gênero moldam as oportunidades de liderança, frequentemente colocando as mulheres em posições de maior risco e de expectativa, justamente quando as condições estruturais tornam o sucesso mais difícil. Reforça-se, portanto, que a desigualdade de gênero não se restringe ao acesso aos cargos de chefia, mas também à qualidade e às condições dessas oportunidades, ampliando o entendimento sobre os mecanismos simbólicos e estruturais que atravessam a ascensão feminina aos espaços de poder.

O *leaky pipeline* — traduzido frequentemente como tubulação com vazamentos ou tubo de vazamento — é uma metáfora central nos estudos de gênero, de ciência e de carreira acadêmica. Ela descreve o fenômeno pelo qual a participação feminina diminui progressivamente ao longo das etapas da formação e da trajetória profissional, sobretudo nas áreas das ciências exatas. Ou seja, as mulheres ingressam em número expressivo nas fases iniciais, mas, ao longo do percurso, ocorrem vazamentos: desistências e afastamentos decorrentes de barreiras estruturais, discriminações sutis, responsabilidades desiguais, ausência de apoio institucional e outros fatores que fazem com que elas deixem o percurso em proporções maiores do que os homens.

O *leaky pipeline* refere-se, portanto, a um processo contínuo de perda de mulheres ao longo da trajetória formativa e profissional em ciência e tecnologia. A representação gráfica desse fenômeno costuma apresentar duas linhas — a participação de homens e de mulheres — que, embora próximas no início, se afastam ao longo do tempo, formando um desenho semelhante a uma tesoura aberta.

Muitos estudos, no Brasil, utilizam a expressão efeito tesoura justamente para visualizar esse afastamento proporcional entre homens e mulheres nas etapas da carreira acadêmica e científica. Assim, o termo efeito tesoura passou a designar o mesmo processo descrito internacionalmente pelo *leaky pipeline*.

O efeito tesoura é, portanto, uma metáfora utilizada para representar a divergência progressiva entre as trajetórias de homens e de mulheres ao longo da formação acadêmica e da carreira científica. Como mencionado, o gráfico que ilustra essa dinâmica assume a forma de uma tesoura cujas “lâminas” se abrem, indicando que, enquanto a participação masculina cresce ou se mantém estável ao longo da carreira, a feminina declina. Esse afastamento revela a atuação de barreiras estruturais, culturais e institucionais — como estereótipos de gênero associados às

capacidades, ambientes acadêmicos pouco acolhedores, ausência de modelos femininos de referência e desigual distribuição das responsabilidades familiares — que limitam a permanência e a progressão das mulheres. Assim, o efeito tesoura expressa não apenas uma desigualdade numérica, mas também um conjunto de mecanismos que dificultam a continuidade e a visibilidade da produção científica feminina, especialmente nas áreas das ciências exatas (Gaudêncio; Quirino, 2021).

No Brasil, a pesquisadora Daniela Verzola Vaz validou o uso do termo teto de vidro. Referência nos estudos sobre desigualdades de gênero no setor público, Vaz apresentou, em 2013, uma investigação abrangente acerca dos mecanismos de segregação vertical — ou hierárquica — na administração pública. Em seu trabalho, a autora realizou um mapeamento de pesquisas nacionais e internacionais que abordaram esse tipo de segregação, demonstrando como a estrutura organizacional — mesmo em instituições que se orientam por princípios de meritocracia, impessoalidade e igualdade formal — pode reproduzir desigualdades a partir de práticas institucionalizadas e de padrões culturais arraigados.

A autora analisou os processos que se desenvolvem nos ambientes de trabalho e que, de maneira sutil e frequentemente não declarada, favorecem a ascensão profissional dos homens, ao mesmo tempo em que consolidam a permanência das mulheres em posições mais subordinadas – teto de vidro. Em suas análises, Vaz (2013) evidencia que não se trata apenas de obstáculos individuais ou de escolhas pessoais, mas de mecanismos estruturais que moldam expectativas de desempenho, redes de influência, critérios informais de seleção e percepções de competência, elementos que atuam conjuntamente para restringir o acesso feminino às posições de comando.

Em trabalho posterior, Vaz (2015) aprofundou a investigação ao analisar dados sobre a condição feminina nas organizações públicas brasileiras, com especial atenção à segregação de gênero nos cargos administrativos das instituições públicas de ensino e de pesquisa. Seus resultados indicam que, apesar dos avanços no ingresso das mulheres no serviço público e na educação superior, sua presença em cargos de direção e de gestão permanece desproporcionalmente baixa. A autora demonstra que essa desigualdade não decorre da ausência de qualificação, mas do funcionamento de barreiras estruturais que operam nas dinâmicas internas das organizações, reafirmando a pertinência da metáfora do “teto de vidro” no contexto brasileiro.

Os resultados de um estudo de caso realizado na Universidade Estadual de Campinas, por Brisolla, Vasconcellos e Pimentel (2007, p. 2), mostrou que, em 2006, “[...] a presença de

mulheres nas chefias de departamento das unidades acadêmicas quase atinge um terço do total (40 mulheres, 85 homens, total de 125)”, porém a situação era diferente na ocupação dos altos postos diretivos, sendo consideradas diretoria de unidades, pró-reitorias e reitoria, nestes cargos a presença das mulheres não atingia o percentual de “[...] um sétimo dos cargos (4 de um total de 29; ou seja, os homens ocupam 25 desses postos)” (Brisolla; Vasconcellos; Pimentel, 2007, p. 2).

Acco, Bernardes e Moura (1998) consideram que essa situação de desigualdade de participação das mulheres nas diversas instâncias hierárquicas da administração pública não é situação peculiar da realidade brasileira, sendo igualmente observado em países como Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália e Canadá. Podemos citar, ainda, os estudos de Schweitzer (2008).

A partir dessa busca e da revisão bibliográfica sobre o tema do teto de vidro, detectamos que os estudos sobre desigualdades de gênero na carreira acadêmica tiveram como abordagem a situação das universidades públicas, e que, portanto, não contemplam a situação dos Institutos Federais e da respectiva rede (RFEPCT). Assim, a análise realizada nesta seção busca evidenciar a ausência de paridade e, portanto, a inexistência de condições de igualdade no acesso aos cargos de direção no âmbito da RFEPCT e do IF Baiano.

Para isso, realizamos diversas buscas na Plataforma Nilo Peçanha, onde é possível coletar dados estatísticos oficiais sobre os servidores públicos federais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A plataforma apresenta dados, de forma interativa, com a finalidade de atender aos princípios de ampliação da transparência junto aos diferentes públicos, instituições, órgãos de controle, comunidade estudantil e imprensa.

Os dados relativos à gestão de pessoas disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) são provenientes do Sistema Integrado de Administração de Pessoal (SIAPE), que consolida informações dos servidores públicos federais. Os dados mais recentes acessíveis na plataforma correspondem ao ano de 2023. A partir desses dados, buscamos analisar a presença das mulheres na ocupação de cargos de direção na RFEPCT, com base nos seguintes critérios disponibilizados: idade, sexo, escolaridade e tempo de serviço. Contudo, observamos uma limitação relevante nas possibilidades de análise: a ausência de informações sobre a identidade étnico-racial dos(as) servidores(as).

Essa omissão compromete a adoção de uma abordagem interseccional, conceito desenvolvido por Kimberlé Williams Crenshaw (2002), que aponta para a necessidade de considerar simultaneamente diferentes marcadores sociais — como raça e gênero, na

compreensão das desigualdades. A ausência desses dados impossibilita o reconhecimento das múltiplas camadas de exclusão que afetam, especialmente, mulheres negras. Como destacamos na parte introdutória, à luz da concepção teórica de Carneiro (2003), a negação da centralidade da questão racial na formulação de políticas públicas resulta em mecanismos de invisibilização institucional da população negra, sobretudo das mulheres.

Além disso, ao não incorporar essa dimensão nos registros oficiais, o Estado reforça uma lógica de neutralidade racial, que, na prática, perpetua desigualdades históricas. Para Nilma Lino Gomes (2017), o apagamento de dados sobre raça/cor na gestão pública revela um padrão de silenciamento que compromete o princípio da equidade e dificulta o enfrentamento do racismo estrutural nas instituições educativas.

Portanto, mais do que uma limitação técnica, a ausência de dados étnico-raciais nas plataformas de gestão da Rede Federal representa uma decisão política que desconsidera a complexidade das desigualdades sociais e reitera um modelo de análise que privilegia a perspectiva universalista, ignorando as especificidades das trajetórias de mulheres negras nos espaços de poder.

É importante destacar que, após a coleta dos dados referentes ao ano de 2023 na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), não foi mais possível acessar as informações referentes aos dados de gestão de pessoas. Até o momento da redação deste trabalho, a referida Plataforma permanece com o módulo de gestão de pessoas indisponível, apresentando a seguinte mensagem de manutenção: “Os dados de gestão de pessoas estão passando por revisão. Verifique os valores atualizados nos indicadores de pessoal, na área de indicadores de gestão”.

Porém, a análise sobre a ocupação dos cargos por variáveis como sexo, idade, escolaridade e tempo de serviço não pode ser realizada por meio da área de “Indicadores de Gestão” ou “Indicadores de Pessoal”. Especificamente, nestes módulos, as informações disponíveis se restringem ao total de servidores por categoria (docentes e técnicos administrativos), com detalhamentos limitados a aspectos como titulação, jornada de trabalho, carreira, classe, RSC, tipo de contrato e vínculo. Assim, não estão disponíveis, nesse módulo, dados desagregados por sexo, faixa etária, escolaridade ou tempo de serviço — o que inviabiliza uma análise mais atual dos dados enquanto o módulo de gestão de pessoas permanecer indisponível.

Dessa forma, a indisponibilidade prolongada desse módulo revela-se incompatível com os objetivos declarados pela própria Plataforma Nilo Peçanha, sobretudo no que diz respeito à promoção da transparência e ao acesso público a dados qualificados sobre a Rede Federal. Além

de comprometer o princípio da publicidade e o controle social sobre as políticas de gestão de pessoas, a substituição desses dados por indicadores agregados, de escopo distinto, limita significativamente a possibilidade de análises críticas.

Convém explicar que, no âmbito da RFEPCT, os cargos e as funções de gestão são organizados segundo uma estrutura administrativa que compreende funções gratificadas (FG) e cargos de direção (CD). Cada uma dessas designações representa diferentes níveis hierárquicos e responsabilidades institucionais, estando, também, vinculadas a gratificações específicas, conforme previsto na legislação que regulamenta as gratificações por desempenho de servidores públicos federais.

As funções gratificadas (FG) são atribuídas a servidores efetivos que exercem atividades de coordenação, de chefia ou de assessoramento em setores administrativos ou acadêmicos. Essas funções são numeradas de acordo com o seu nível de responsabilidade, sendo a FG-0001 o mais alto e a FG-0008 o mais básico. Essa estrutura permite distinguir, por exemplo, chefias de departamentos ou de coordenações gerais (níveis FG-0001 a FG-0003) de funções administrativas menores, como chefia de setores ou serviços técnicos (níveis FG-0004 a FG-0008).

Os cargos de direção (CD), por sua vez, representam os postos de maior autoridade administrativa dentro da estrutura da Rede Federal. São cargos comissionados que podem ser ocupados por servidores efetivos, mediante nomeação. Eles são classificados em quatro níveis: CD-001, reservado para os cargos de reitor ou de diretor-geral; CD-002, geralmente atribuído a pró-reitores ou aos diretores de *campus*; CD-003 e CD-004, voltados aos diretores de área, aos chefes de departamento ou às unidades administrativas específicas. Tais cargos envolvem maior grau de responsabilidade gerencial, autonomia orçamentária e poder decisório.

A organização dessas funções e cargos reflete a hierarquia institucional e também serve como base para análises sobre a distribuição do poder e da representatividade no interior das instituições.

Quanto ao aspecto da coleta dos dados na PNP, é importante mencionar que a opção disponível para consultar os dados referentes ao perfil dos dirigentes não dispõe de filtro ou de opção de escolha para analisar os dados de cada instituição, ou seja, só existem os dados dos dirigentes de forma global, sem especificação por instituto federal. Nesta aba de busca, as informações disponíveis são sobre os cargos e as funções comissionadas. Dentro dessa opção de dados, a plataforma apresenta possibilidades de uma primeira seleção de filtros sobre as funções – na mencionada ordem de apresentação: sigla, descrição da função, nome do cargo,

cargo ou função, tipo de cargo, escolaridade, tempo de serviço, sexo, faixa etária, carreira e cargo efetivo.

A segunda alternativa de filtro sobre esses dados na PNP, nesta aba de busca, apresenta a opção de selecionar o tipo de função gratificada, na respectiva ordem de apresentação: FG-0004, FG-0005, FG-0006, FG-0007, FG-0008, FCC001, CD-001, CD-002, CD-003, CD-004, FG-0001, FG-0002 e FG-0003³⁵. Ainda, é possível aplicar três opções de filtros gerais sobre os dados, de maneira que possam ser apresentados em forma de gráfico, quais sejam: vínculo (ativo ou inativo), sexo (masculino ou feminino) e cargo ou função (função comissionada ou cargo de direção).

Assim, utilizamos esses dados para alcançar o objetivo de identificar o mecanismo da segregação hierárquica de gênero ou de teto de vidro na RFEPCT, ou seja, a redução da presença das servidoras mulheres à medida que se avança para as posições de comando na escala dos cargos.

Para realizar a análise da presença feminina nos postos de direção da RFEPCT, é importante termos, como ponto de partida, a comparação dessa presença das mulheres no total de servidores(as) efetivos(as) da RFEPCT, exatamente porque estaremos considerando a forma de ingresso no serviço público federal, qual seja, o concurso público, que é, portanto, um método mais objetivo, impessoal e transparente de seleção. Desse modo, tendo como referência-base a possibilidade de igualdade de acesso inerente a esta forma de ingresso, levando-se em conta que esta é a condição inicial para a ocupação destes cargos de direção, que são exclusivos para servidores (as) de carreira.

Assim, a partir dos dados coletados, consideramos uma situação ou condição numérica de relativa paridade, em relação ao gênero, no quantitativo de servidores (as) efetivos (as) da RFEPCT. Conforme dados do ano de abril de 2023, disponíveis na PNP, são 46.327 do sexo masculino e 37.135 do sexo feminino (ver Tabelas 2, 3, 4 e 5). Ou seja, 55,51% dos cargos efetivos e ativos são ocupados por homens, enquanto 44,49 % são preenchidos por mulheres.

Assim, conforme informamos como opção de filtro para escolha de apresentação dos dados, passamos a analisar a composição da escolaridade destes (as) servidores (as) pelo filtro de sexo.

³⁵ As funções comissionadas são caracterizadas pela grafia de FC ou FG, seguida da respectiva numeração. E os cargos de direção são caracterizados pela grafia CD, também seguida da respectiva numeração. As numerações correspondem de forma decrescente à hierarquia referente à responsabilidade da função comissionada ou cargo de direção, bem como do respectivo valor que será acrescido à remuneração do ocupante da função ou cargo de direção – sendo a maior, portanto, a definida como 0001.

Tabela 2 – Dados sobre faixa etária dos 46.327 servidores

Idade	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	>60
Total	390	1.353	5.571	10.632	9.954	6.264	4.537	3.782	2.266	1.578

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 3 – Dados sobre escolaridade dos 46.327 servidores

Escolaridade	Ensino Superior	Mestrado	Doutorado	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Percentual:	56,17%	23,38 %	14,29%	5,04%	1,12 %

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

A aplicação do filtro por sexo masculino (ver Tabela 2) revela que a maioria dos servidores do sexo masculino se concentra na faixa etária entre 25 e 44 anos. No que se refere à escolaridade, observa-se que 56,17% possuem ensino superior como o mais alto nível de formação, enquanto, aproximadamente, 37,67% apresentam titulação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (ver Tabela 3).

Por sua vez, a análise dos dados filtrados por sexo feminino (ver Tabelas 4 e 5) indica uma predominância de servidoras na faixa etária de 30 a 39 anos. Quanto à formação acadêmica, os dados apontam que 57,75% das mulheres têm o ensino superior como maior grau de escolaridade, e cerca de 37,85% possuem formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 4 – Dados sobre faixa etária das 37.135 servidoras

Idade	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	>60
Total	567	1.086	4.533	9.160	8.896	5.189	3.530	2.413	1.146	615

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 5 – Dados sobre escolaridade das 37.135 servidoras

Escolaridade	Ensino Superior	Mestrado	Doutorado	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Percentual:	57,75%	24%	13,85%	4,02%	0,38%

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Dessa forma, observa-se que não há discrepâncias significativas entre os dados referentes à escolaridade e à faixa etária de servidores e de servidoras. No entanto, chama atenção o fato de que, no que se refere à qualificação acadêmica — especialmente no nível de graduação e de pós-graduação —, as mulheres apresentam um percentual ligeiramente superior ao dos homens. Especificamente, a proporção de servidoras com formação em cursos de nível superior e *stricto sensu* é cerca de dois pontos percentuais maior que a dos servidores

do sexo masculino.

A partir disso, passamos a analisar a presença feminina nos cargos de direção com caráter provisório, os quais são, exclusivamente, destinados a servidores(as) efetivos(as) da carreira.

Para esta etapa da análise, foi utilizado o filtro relativo aos cargos de direção previamente mencionado. Considerando a existência de 13 modalidades distintas de funções e de cargos comissionados na estrutura da Rede Federal, optamos por delimitar a investigação ao conceito de dirigente estabelecido na Lei nº 11.892/2008, que instituiu os Institutos Federais. Conforme disposto no Art. 10, § 2º, a estrutura organizacional mínima e a composição do Colégio de Dirigentes é assim definida: “O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *campi* que integram o Instituto Federal” (Brasil, 2008).

Desta forma, utilizamos os filtros do tipo de função gratificada CD-0001, a qual corresponde à remuneração acrescida ao salário do (a) servidor (a) que ocupa o cargo de dirigente máximo dos Institutos Federais – qual seja, o cargo de Reitor (a). E, também, o filtro de função gratificada CD-0002, que corresponde à remuneração acrescida ao salário dos (as) servidores (as) que ocupam os cargos de Pró-Reitores (as) e Diretores (as) Gerais, que, na escala de hierarquia, são os cargos imediatamente abaixo do cargo de dirigente máximo.

Atualmente, nos termos da Lei nº 13.328/2016, de 29 de julho de 2016, a remuneração de CD – cargos de direção das Instituições Federais de Educação, constituem os seguintes valores em reais (R\$), como dito anteriormente, que são acrescidos à remuneração do servidor (a) enquanto ocupa o cargo, quais sejam: CD-0001 valor de R\$ 8.084,47 (oito mil e oitenta e quatro reais e quarenta e sete centavos), CD-0002 valor de R\$ 6.758,12 (seis mil e setecentos e cinquenta e oito reais e doze centavos), CD-0003 valor de R\$ 5.305,43 (cinco mil e trezentos e cinco reais e quarenta e três centavos) e para CD-0004 valor de R\$ 3.852,76 (três mil e oitocentos e cinquenta e dois reais e setenta e seis centavos).

A referida Lei de criação dos Institutos Federais estabelece a forma de escolha e os requisitos para a ocupação do cargo de Reitor (a):

Art. 12. Os Reitores serão nomeados pelo Presidente da República, para mandato de 4 (quatro) anos, permitida uma recondução, após processo de consulta à comunidade escolar do respectivo Instituto Federal, atribuindo-se o peso de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo docente, de 1/3 (um terço) para a manifestação dos servidores técnico-administrativos e de 1/3 (um terço) para a manifestação do corpo discente.

§ 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Reitor os docentes pertencentes ao Quadro de Pessoal Ativo Permanente de qualquer dos *campi* que integram o

Instituto Federal, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que atendam a, pelo menos, um dos seguintes requisitos:

I – possuir o título de doutor; ou

II - estar posicionado nas Classes DIV ou DV da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, ou na Classe de Professor Associado da Carreira do Magistério Superior.

§ 2º O mandato de Reitor extingue-se pelo decurso do prazo ou, antes desse prazo, pela aposentadoria, voluntária ou compulsória, pela renúncia e pela destituição ou vacância do cargo. (Brasil, 2008).

Assim, segundo os dados coletados, a rede federal tem 39 cargos de dirigentes ocupados por 24 servidores e apenas 15 servidoras (ver Tabelas 6 e 9). Ou seja, 61,54% dos cargos de dirigentes máximos dos Institutos Federais são ocupados por homens.

Segundo os dados extraídos da PNP (ver Tabelas 6, 7 e 8), podemos verificar que, dos 24 Reitores, a maior parte tem até quatro anos de efetivo exercício, mais da metade estão na faixa etária entre 45 e 54 anos, e 50% têm qualificação de pós-graduação *stricto sensu* – portanto, acima do mínimo exigido como requisito para ocupar o cargo.

Tabela 6 – Dados sobre faixa etária dos 24 reitores

Idade	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	>60
Total	-	-	-	1	4	4	6	7	1	1

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 7 – Dados sobre escolaridade dos 24 reitores

Escolaridade	Ensino Superior	Mestrado	Doutorado	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Percentual:	50%	12,50%	37,50%	-	-

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 8 – Dados sobre tempo de serviço dos 24 reitores

Tempo de serviço	< 02 anos	02 a 04 anos	04 a 06 anos	06 a 08 anos
Total	5	18	-	1

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Quanto às mulheres ocupantes do cargo de Reitoras (que representam um percentual de 38,46% do total de dirigentes), a maior parte tem até quatro anos de efetivo exercício, metade estão na faixa etária de 50 a 54 anos, e 53,36% têm qualificação superior ao requisito mínimo de escolaridade para o cargo.

Tabela 9 – Dados sobre faixa etária das 15 Reitoras

Idade	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	>60
Total	-	-	-	-	1	2	3	7	2	-

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 10 – Dados sobre escolaridade das 15 Reitoras

Escolaridade	Ensino Superior	Mestrado	Doutorado	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Percentual:	46,67%	20%	33,33%	-	-

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 11 – Dados sobre tempo de serviço das 15 Reitoras

Tempo de serviço	< 02 anos	02 a 04 anos	04 a 06 anos	06 a 08 anos
Total	3	10	2	-

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Ressaltamos, nesse trabalho, algumas diferenças significativas na comparação dos dados entre Reitores e Reitoras: os homens apresentam um percentual menor de qualificação quanto à formação acadêmica e alcançam o cargo de dirigente máximo com tempo de serviço e idade menores que os das mulheres que estão ocupando o cargo de Reitoras.

Seguindo no levantamento dos dados, analisaremos os ocupantes dos cargos de Pró-Reitores (as) e Diretores (as) Gerais, os quais, segundo a legislação, têm requisitos equivalentes quanto ao vínculo ser de cargo efetivo e o nível de escolaridade mínimo de curso superior:

Art. 11, § 1º Poderão ser nomeados Pró-Reitores os servidores ocupantes de cargo efetivo da Carreira docente ou de cargo efetivo com nível superior da Carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica.

Art. 13, § 1º Poderão candidatar-se ao cargo de Diretor-Geral do *campus* os servidores ocupantes de cargo efetivo da carreira docente ou de cargo efetivo de nível superior da carreira dos técnico-administrativos do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, desde que possuam o mínimo de 5 (cinco) anos de efetivo exercício em instituição federal de educação profissional e tecnológica e que se enquadrem em pelo menos uma das seguintes situações:

I - preencher os requisitos exigidos para a candidatura ao cargo de Reitor do Instituto Federal;

II - possuir o mínimo de 2 (dois) anos de exercício em cargo ou função de gestão na instituição; ou

III - ter concluído, com aproveitamento, curso de formação para o exercício de cargo ou função de gestão em instituições da administração pública. (Brasil, 2008).

Os ocupantes dos cargos de Pró-Reitores (as) são escolhidos por quem estiver na posição

de dirigente máximo – os (as) Reitores (as). Já os cargos de Diretores (as) Gerais deverão ser eleitos (as) pela comunidade de discentes, de docentes e de técnicos (as) administrativos (as) dos *Campi*, exceto na situação dos *Campi* em processo de implantação, uma vez que, nestes casos, a consulta para o cargo deve ser realizada após cinco anos de efetivo funcionamento do *Campus*. Nesta situação, o dirigente máximo é que fará a escolha, nos termos do Art. 13 do Decreto 6.986/2009.

Conforme os dados coletados, a rede federal tem 759 cargos destes dirigentes, dos quais 567 são do sexo masculino e apenas 192 são do sexo feminino (ver Tabelas 11 e 13). Ou seja, apenas 25,30 % dos cargos de Diretores (as) Gerais e Pró-Reitores (as) são ocupados por mulheres. A situação de relativa paridade, anteriormente apresentada, verificada no total de servidores (as) efetivos (as), desaparece completamente quando vamos analisar a ocupação dos cargos de dirigentes.

Conforme os dados constantes nas tabelas 12, 13 e 14, a maior parte dos ocupantes destes cargos do sexo masculino estão nas faixas entre 30 e 44 anos, têm até quatro anos como tempo de serviço e 50,27% possuem qualificação com curso de nível em pós-graduação *stricto sensu*.

Tabela 12 – Dados sobre faixa etária dos 567 dirigentes

Idade	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	>60
Total	-	2	11	93	166	114	74	62	25	20

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 13 – Dados sobre escolaridade dos 567 dirigentes

Escolaridade	Ensino Superior	Mestrado	Doutorado	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Percentual:	49,38%	21,87%	28,40%	0,35%	-

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 14 – Dados sobre tempo de serviço dos 567 dirigentes

Tempo de serviço	< 02 anos	02 a 04 anos	04 a 06 anos	06 a 08 anos	08 a 10 anos	>10anos
Total	103	309	99	38	15	3

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Enquanto isso, as ocupantes mulheres concentram-se na faixa etária entre 35 e 49 anos, também proporcionalmente até quatro anos de tempo de serviço e apresentam, aproximadamente, percentual maior quanto à qualificação. Ou seja, 51,04% têm qualificação com curso de nível em pós-graduação *stricto sensu*. Desta forma, as 192 mulheres que ocupam

estes cargos de dirigentes têm maior idade e melhor qualificação acadêmica do que os 567 homens que ocupam estes cargos, sendo o único índice equivalente em ambos os gêneros apenas o tempo de serviço.

Tabela 15 – Dados sobre faixa etária das 192 dirigentes

Idade	15 a 19	20 a 24	25 a 29	30 a 34	35 a 39	40 a 44	45 a 49	50 a 54	55 a 59	>60
Total	-	-	1	15	52	48	44	24	7	1

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Tabela 16 – Dados sobre escolaridade das 192 dirigentes

Escolaridade	Ensino Superior	Mestrado	Doutorado	Ensino Médio	Ensino Fundamental
Percentual:	48,96%	30,21%	20,83%	-	-

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

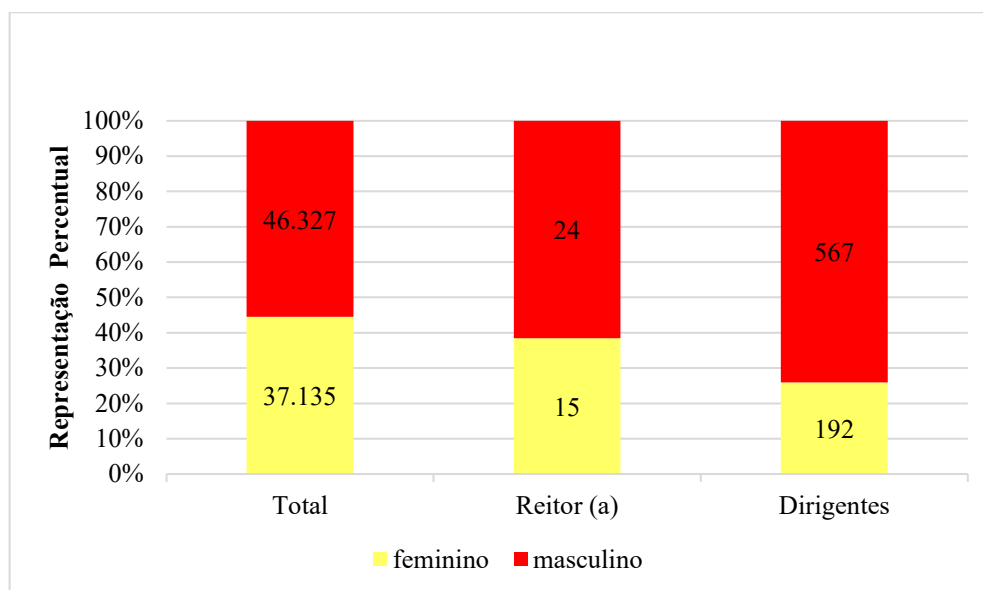
Tabela 17 – Dados sobre tempo de serviço das 192 dirigentes

Tempo de serviço	< 02 anos	02 a 04 anos	04 a 06 anos	06 a 08 anos	08 a 10 anos	>10anos
Total	47	103	32	7	2	1

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Os dados evidenciam e confirmam a dificuldade de ascensão feminina aos cargos de direção no âmbito da RFEPCT, especificamente aos cargos de dirigentes – Reitor (a), Pró-Reitores (as) e Diretores (as) Gerais dos *Campi*.

Conforme a comparação e análise dos dados disponíveis (gráfico 1), a presença feminina de 44,49% da totalidade de servidores (as) efetivos (as) diminuiu para 38,46% e para 25,30% dos totais de dirigentes. Além disso, verificamos que, nos dados sobre qualificação acadêmica e tempo de serviço, não existem diferenças significativas que possam justificar – por exemplo, em razão dos requisitos legais – a disparidade de representatividade de gênero na ocupação dos cargos de direção.

Gráfico 1 – Demonstrativo da ocupação dos cargos na RFEPCT

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Resta evidenciado que, também na RFEPCT, a paridade de gênero vai diminuindo à medida que se avança nas posições de comando. Assim, predomina o papel social dominante do masculino até mesmo em lugares privilegiados da produção do conhecimento, como na RFEPCT, mesmo quando as mulheres são dotadas de características produtivas idênticas às de seus congêneres do sexo masculino. Dessa maneira, a posição de desvantagem das mulheres na rede federal de ensino profissionalizante evidencia a mesma realidade de outras pesquisas e a situação de outras áreas da administração pública brasileira. Mesmo com uma presença feminina quase igualitária na composição do conjunto de servidores (as) efetivos (as), há a sub-representação dessas mulheres nos cargos de comando das instituições federais de educação.

Sobre a realidade e a especificidade do IF Baiano e buscando, também, como objetivo, uma análise da representação política das mulheres, analisamos os dados sobre a composição dos órgãos colegiados superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), a fim de pensar algumas consequências desse mecanismo do “teto de vidro” também na efetividade de direitos das mulheres servidoras.

Convém ressaltar que, para analisar especificamente a situação do IF Baiano, utilizamos os dados gerais sobre servidores (as) da PNP, porém, conforme informado, a plataforma não apresenta dados específicos que pudessem ser filtrados por instituição.

Então, decidimos buscar além dos dados de ocupação dos cargos de direção, como fizemos na análise da RFEPCT, tratar os dados de ocupação referentes à representação institucional, portanto, pensando, por exemplo, na composição do Conselho Superior.

Ressaltamos que a administração dos Institutos Federais tem, como órgãos colegiados superiores, o colégio de dirigentes (Codir) e o conselho superior (Consup) – o qual é o órgão máximo, de caráter consultivo e deliberativo, na estrutura das instituições federais (Brasil, 2008).

O Codir compõe os Órgãos Superiores da organização administrativa institucional, com caráter consultivo, e é órgão de apoio ao processo decisório do IF Baiano. Sendo composto, de acordo com o Regimento interno – Resolução nº 233/2022 – OS-CONSUP/IF Baiano³⁶, pelo o(a) Reitor(a), como Presidente(a); os(as) Pró-Reitores(as), os(as) Diretores(as) Gerais de cada um dos *campi* que integram o IF Baiano e os(as) Diretores(as) Sistêmicos(as). Assim, este órgão possui as seguintes atribuições:

Art. 9º. Compete ao Colégio de Dirigentes:

- I - apreciar e recomendar a distribuição interna de recursos orçamentários e financeiros;
- II - apreciar e recomendar as normas para celebração de acordos, convênios e contratos, bem como para elaboração de cartas de intenção ou de documentos equivalentes, dentre outras formas de parcerias, incluindo-se as referentes a Fundação de Apoio;
- III - apresentar proposta de criação e/ou alteração de atribuições, funções e órgãos/setores administrativos da estrutura organizacional do IF Baiano;
- IV - apreciar e recomendar o calendário de referência anual;
- V - apreciar e recomendar normas de aperfeiçoamento da gestão;
- VI - apreciar os assuntos de interesse da administração do IF Baiano a ele submetidos;
- VII - apreciar e recomendar proposições de melhoria das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- VIII - apreciar, recomendar e acompanhar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo suas metas e indicadores, o planejamento estratégico, referente ao Plano de Ação Anual (PAA) e Reunião de Avaliação da Estratégia (RAE), tendo como esteio o Relatório Anual de Gestão, e a proposta orçamentária do período;
- IX - apreciar as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual, tornando-os aptos quanto à propriedade e regularidade dos registros, para encaminhamento ao Conselho Superior;
- X - analisar e propor o provimento de vagas para concurso público de servidores(as) efetivos(as), mediante estudos com a Pró-Reitoria responsável para corpo docente e Diretoria de Gestão de Pessoas para corpo técnico-administrativo, respeitando-se as necessidades do IF Baiano e as legislações vigentes;
- XI - elaborar e alterar o seu regimento, encaminhando-o ao Conselho Superior para aprovação;
- XII - criar calendário de eventos institucionais, organizando-os para a melhor participação de todos(as), além de analisar e apoiar eventos coletivos que envolvam todas as unidades institucionais e que tenham amparo legal;

³⁶ Maiores informações podem ser lidas em: Regimento Interno do Colégio de Dirigentes - Resolução nº 233/2022 – OS- CONSUP/IF Baiano. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2022/10/Regimento-Interno-do-CODIR-Resolucao-233.2022.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2024.

- XIII - propor melhorias nos âmbitos acadêmicos e administrativos da Instituição;
- XIV - promover práticas e princípios de conduta e padrões de comportamentos relacionados integridade;
- XV - institucionalizar estruturas adequadas de governança, gestão de riscos e controles internos;
- XVI - promover o desenvolvimento contínuo dos agentes públicos e incentivar a adoção de boas práticas de governança, de gestão de riscos e de controles internos;
- XVII - incentivar a aderência às regulamentações, leis, códigos, normas e padrões, com vistas à condução das políticas e à prestação de serviços de interesse público;
- XVIII - assegurar a integração dos agentes responsáveis pela governança, pela gestão de riscos e pelos controles internos;
- XIX - recomendar a adoção de práticas de gestão que institucionalizem a responsabilidade dos agentes públicos em assegurar o direito fundamental de acesso à informação, adotando medidas que viabilizem o acesso a documentos institucionais, prestação de contas, transparência e efetividade das informações, principalmente no âmbito do sítio eletrônico institucional, conforme legislação vigente, observando a publicidade como preceito geral e do sigilo como exceção; a divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações, a utilização de meios de comunicação, viabilizados pela tecnologia da informação, e o fomento ao desenvolvimento da cultura de transparência na administração pública;
- XX - recomendar políticas, diretrizes, metodologias e mecanismos para comunicação e institucionalização da gestão de riscos e dos controles internos;
- XXI - supervisionar o mapeamento e avaliação dos riscos-chave que podem comprometer a prestação de serviços de interesse público;
- XXII - liderar e supervisionar a institucionalização da gestão de riscos e dos controles internos, oferecendo suporte necessário para sua efetiva implementação no órgão ou entidade;
- XXIII - estabelecer limites de exposição a riscos globais do órgão, bem com os limites de alçada ao nível de unidade, política pública, ou atividade;
- XXIV - recomendar e supervisionar métodos de priorização de temas e macroprocessos para gerenciamento de riscos e implementação dos controles internos da gestão;
- XXV - emitir recomendação para o aprimoramento da governança, da gestão de riscos e dos controles internos;
- XXVI - monitorar as recomendações e orientações por ele emitidas;
- XXVII - auxiliar a gestão administrativa institucional na implementação e na manutenção de processos, estruturas e mecanismos adequados à incorporação dos princípios e das diretrizes da governança previstos na legislação vigente;
- XXVIII - incentivar e promover iniciativas que busquem implementar o acompanhamento de resultados no Instituto, que promovam soluções para melhoria do desempenho institucional, para a internacionalização ou que adotem instrumentos para o aprimoramento do funcionamento dos Núcleos de Planejamento e Parcerias Institucionais;
- XXIX - elaborar manifestação técnica relativa aos temas de sua competência;
- XXX – elaborar e encaminhar à gestão máxima do IF Baiano relatórios que analisem a viabilidade de adoção das ações de simplificação e desburocratização solicitadas no âmbito do Instituto.

CONSUP/IFBAIANO³⁷, tem o(a) Reitor(a), como presidente; e dentre outras, a representação de 1/3 (um terço) servidores(as) docentes; representação de 1/3 (um terço) aos(às) servidores(as) técnico-administrativos(as); representação de 1/3 (um terço) dos Membros do Colégio de Dirigentes; e 01 (um/uma) representante titular de Seção Sindical vinculada ao IF Baiano. Somente os dados sobre estas representações citadas estão sendo consideradas para a análise, uma vez que apenas podem exercê-las representantes que tenham vínculo efetivo na instituição (docentes e técnicos administrativos em educação).

E nos termos da normativa citada o Consup tem as seguintes competências:

Art. 17. Compete ao Conselho Superior:

- I - aprovar as diretrizes para atuação do IF Baiano e zelar pela execução de sua política educacional;
- II - deflagrar, aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade acadêmica para eleição do(a) Reitor(a) do IF Baiano e dos(as) Diretores(as) Gerais dos *campi*, em consonância com o estabelecido nos artigos 12 e 13 da Lei nº. 11.892/2008, com antecedência mínima de 6 (seis) meses do término do mandato;
- III - deflagrar, aprovar as normas e coordenar o processo de consulta à comunidade acadêmica para eleição do Conselho Superior, após transcorridos 18 (dezoito) meses do mandato com base no art. 3º, inciso VIII, da Lei nº 9394/96;
- IV - apreciar e aprovar os planos de desenvolvimento institucional, de ação e a proposta orçamentária anual;
- V - apreciar e aprovar o projeto político-pedagógico institucional, a organização didática, regulamentos internos e normas disciplinares;
- VI - aprovar normas relativas à acreditação e à certificação de competências profissionais, nos termos da legislação vigente;
- VII - autorizar o(a) Reitor(a) a conferir títulos de mérito acadêmico;
- VIII - autorizar a criação, reformulação curricular e extinção de cursos no âmbito do IF Baiano, bem como, registro de diplomas;
- IX - aprovar Regimento Geral do IF Baiano, conforme previsto na legislação vigente;
- X - deliberar sobre taxas, emolumentos e contribuições por prestação de serviços em geral a serem cobrados pelo IF Baiano;
- XI - apreciar, aprovar ou reprovando as contas do exercício financeiro e o relatório de gestão anual, emitindo parecer conclusivo sobre a propriedade e regularidade dos registros;
- XII - deliberar sobre a gestão do calendário, a forma de organização, realização ou reposição de atividades acadêmicas e escolares, assegurando o não prejuízo ao corpo discente, subsidiado pelas áreas técnicas de ensino, pesquisa, extensão e considerando os dispositivos legais, normas e regulamentos vigentes;
- XIII - criar comissões e câmaras para demandas relacionadas aos processos do IF Baiano.

³⁷ Informações adicionais podem ser verificadas em: Regimento Interno do Conselho Superior - Resolução 118/2021 - OS-CONSUP/IFBAIANO. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2021/02/Resolucao-no-118.2021_Regimento-Interno-do-cONSUP.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

Fica evidenciado, pela natureza desses órgão colegiados superiores, como constituem espaços de poder – efetivamente espaço de decisões políticas, administrativas, pedagógicas, institucionais, orçamentárias, financeiras, de gestão de pessoas e de criação de normas essenciais para regulamentar o funcionamento da instituição.

Para realizar a análise da situação do IF Baiano, utilizamos, além dos dados disponíveis na Plataforma Nilo Peçanha (PNP), os dados do Portal do Sistema Unificado da Administração Pública (Suap), os quais foram analisados à luz do arcabouço teórico que sustenta esta pesquisa.

Com o objetivo de alcançar o propósito de analisar a representação política das mulheres nos órgãos colegiados do IF Baiano, adotamos o seguinte procedimento metodológico: inicialmente, selecionamos os dados relativos ao total de servidores do IF Baiano, disponíveis na PNP. Em seguida, coletamos informações sobre a ocupação e a composição do colégio de dirigentes, extraídas do Suap, por meio da ferramenta “gestão de pessoas”. Esses dados foram exportados em formato de planilha e, posteriormente, filtrados de acordo com o tipo de função gratificada exercida.

Ainda, utilizamos os filtros do tipo de função gratificada CD-0001, CD-0002 e CD-0003, as quais correspondem à remuneração acrescida ao salário dos (as) servidores (as) que ocupam os cargos de Reitor, Pró-Reitores (as), Diretores (as) Gerais e de Diretores (as) Sistêmicos (as), os quais compõem, nos termos do Regimento do IF Baiano, o colégio de dirigentes.

Quanto aos dados referentes à ocupação e à composição do Conselho Superior, foram extraídos da Portaria 01/2024 – Consup, de 28 de maio de 2024, que tem por objeto a nomeação dos membros titulares e suplentes do conselho superior do IF Baiano, durante o biênio 2024-2026.

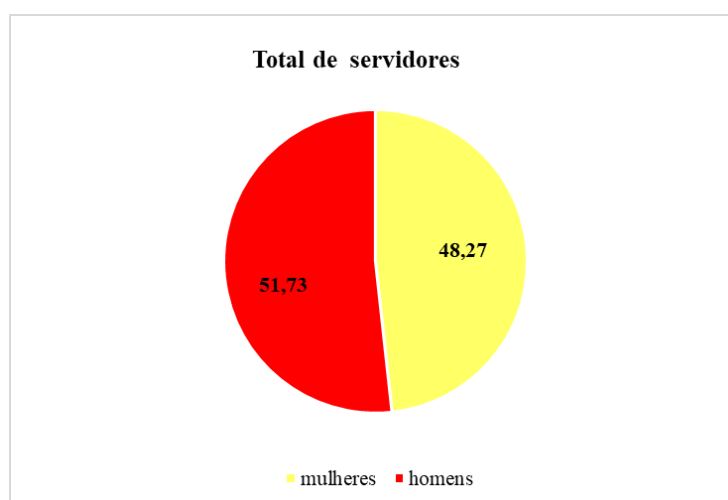
Reforçamos que, nos termos da respectiva normativa, para o regular funcionamento do Consup, em sua composição, necessariamente, são eleitos membros na condição de suplentes, que, portanto, assumem a representação temporariamente, nos casos de ausências previamente justificadas pelo membro titular, ou, ainda, na forma de complementação do mandato em caso de vacância.

Então, obviamente, consideramos, para a análise dos dados, quanto à representação feminina em efetiva atuação nesse órgão colegiado, apenas os membros titulares, que são os mais votados(as) no processo eleitoral de escolha dessa representação institucional e que, efetivamente, atuam com regularidade nas reuniões e, portanto, nas decisões emitidas pelo Consup.

É importante explicar que a representação institucional exercida por meio da atuação no Conselho Superior não é remunerada, ou seja, o ocupante do mandato não recebe nenhuma contraprestação pecuniária.

Isso posto, tendo como ponto de partida a presença das mulheres no total de servidores (as) efetivos (as) do IF Baiano, exatamente porque estaremos considerando a forma de ingresso no serviço público federal, qual seja, o concurso público, que é, portanto, um método mais objetivo, impessoal e transparente de seleção. Assim, as mulheres compõem o percentual de 48,27% do total de servidores (as) enquanto os homens compõem o percentual de 51,73%, conforme gráfico 2:

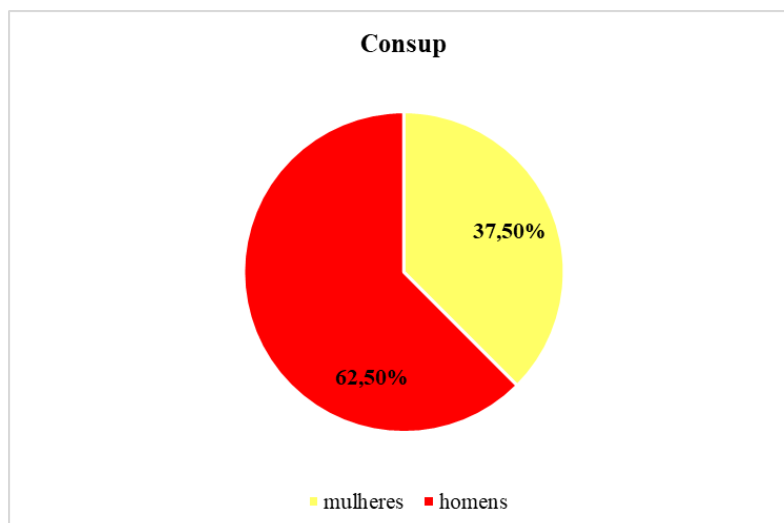
Gráfico 2 – Total de servidores (Dados da PNP)



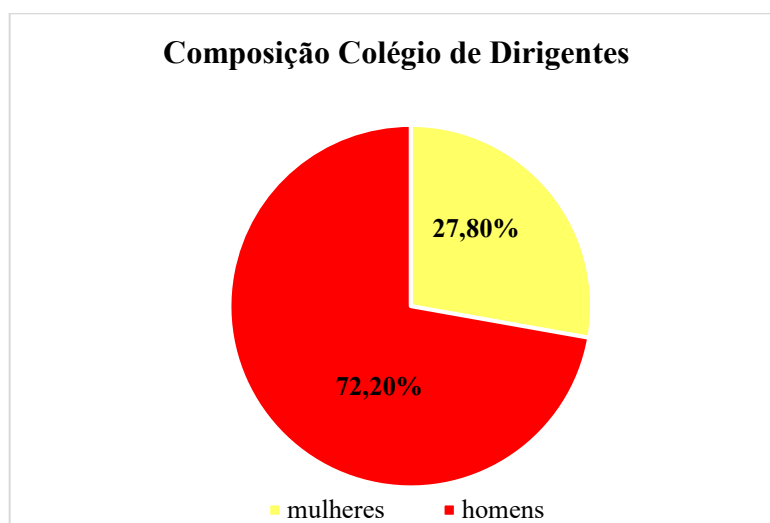
Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Elaboração própria (2025).

Essa situação de relativa paridade, anteriormente apresentada, verificada no total de servidores (as) efetivos (as), vai diminuindo à medida em que analisamos a presença de mulheres na ocupação e na composição do conselho superior e do colégio de dirigentes.

Conforme a comparação e análise dos dados disponíveis (gráficos 2, 3 e 4), a presença feminina de 48,27% da totalidade de servidores (as) efetivos (as) diminuiu para 37,50% na composição do conselho superior e para 27,80% do total da composição do colégio de dirigentes do IF Baiano. Podemos ressaltar que, nesta comparação, a presença feminina é bem menor na composição do Codir, no qual a representação política tem, respectivamente, uma contraprestação pecuniária, ou seja, o recebimento de remuneração por ocupar cargo de direção.

Gráfico 3 – Composição do Consup – IF Baiano

Fonte: Portaria 01/2024 (Consup-IF Baiano). Elaboração própria (2025).

Gráfico 4 – Composição do Codir – IF Baiano

Fonte: Plataforma SUAP. Elaboração própria (2025).

Há sub-representação das mulheres nos cargos ou representações institucionais de comando no IF Baiano. Essa análise reflete a mesma realidade dos dados analisados sobre a situação da RFEPCT. Podemos perceber que as mulheres pertencentes ao segmento do serviço público federal, na área de educação técnica e profissionalizante, estão expostas às desigualdades em razão de gênero, justamente em função da presença delas nesse espaço da educação da rede federal. Dito de outra forma, o acesso aos cargos públicos não assegura necessariamente condições de igualdade no acesso aos postos de comando.

Sobre as causas dessa segregação hierárquica ou teto de vidro, no estudo realizado por Maria Rosa Lombardi (2008), são identificados alguns fatores que explicam alguns aspectos da

desigualdade de gênero nas organizações: 1) a vigência de estratégias empresariais que colocam obstáculos à ascensão das mulheres; 2) a existência de espaços informais de trocas entre colegas dos quais as mulheres são excluídas; 3) a exigência de maior disponibilidade de tempo para trabalho, que, em alguns casos, dificulta a conciliação entre a vida profissional e a familiar; e 4) a resistência feminina a assumir postos de comando em ambientes majoritariamente masculinos.

Reforçando essa identificação da relação de fatores que explicam o teto de vidro, o estudo realizado em universidades espanholas afirma:

No existe acuerdo en los obstáculos existentes ni en la tipología que se realiza de éstos. El resultado que se obtiene de la revisión es un amplio listado de causas a distintos niveles (personal, familiar, organizacional y social) que obstaculizan el ascenso de las mujeres, pero sin diferenciar en la importancia de cada una ni en la particularidad de la universidad como entorno diferenciado del mercado de trabajo. Así, las causas terminan siendo más o menos las mismas que se encuentran en los estudios de discriminación de género en el mercado laboral. (Gallego-Morón; Matus-López, 2018, p. 222).

Assim, podemos compreender, segundo os referidos estudos, que não existe consenso acerca das causas distintas que possam explicar as situações de desigualdade de gênero nos ambientes de trabalho, mas existe uma relação de causas possíveis (pessoal, familiar, organizacional e social) – por exemplo, também constatado no estudo de Lombardi (ANO). Nessa seara, as causas relacionadas por estudos e pesquisas sobre a situação e as particularidades do ambiente acadêmico terminam sendo semelhantes às mencionadas em estudos sobre o tema no mercado de trabalho.

As barreiras mais recorrentes e citadas pelas docentes espanholas dizem respeito à dificuldade de conciliação entre a vida laboral, pessoal e social, associada à existência de processos de cooptação no sistema universitário (Gallego-Morón; Matus-López, 2018).

Retomamos o conceito de elites discriminadas, formulado por García de León (1994), que, para melhor explicitar o termo em seus estudos sociológicos, descreve grupos os quais, apesar de ocuparem posições de prestígio ou funções altamente qualificadas, permanecem submetidos aos mecanismos de discriminação estrutural que limitam seu reconhecimento, sua autoridade social e suas possibilidades de ascensão. No caso das mulheres intelectuais, cientistas, gestoras ou docentes do ensino superior, a autora demonstra que elas integram a elite pela formação e pelo desempenho profissional, mas continuam sendo tratadas como exceção ou anomalia dentro de instituições historicamente masculinizadas. Assim, compõem uma elite que não usufrui plenamente dos privilégios associados a sua posição, vivendo tensões entre o *status*

conquistado e a persistência da desigualdade de gênero.

Esse quadro se articula diretamente ao conceito de teto de vidro, entendido como o conjunto de barreiras invisíveis — simbólicas, culturais e institucionais — que impede ou dificulta a chegada das mulheres aos postos mais altos de poder e tomada de decisão. O teto de vidro não se manifesta por proibições formais, mas por práticas e expectativas que naturalizam a associação entre liderança e masculinidade, deslegitimando as competências femininas, dificultando a progressão na carreira, ampliando a vigilância sobre seus desempenhos e reduzindo o acesso a oportunidades.

Tomadas em conjunto, as metáforas do solo pegajoso, do *leaky pipeline* (ou efeito tesoura) e do penhasco de vidro permitem compreender a desigualdade de gênero como um processo contínuo, cumulativo e estrutural, que atravessa a trajetória profissional das mulheres. O solo pegajoso evidencia os entraves que operam desde os níveis iniciais da carreira, restringindo as possibilidades de mobilidade e naturalizando a permanência feminina em posições de menor prestígio. Ao longo do percurso, esses obstáculos iniciais contribuem para o esvaziamento progressivo da presença feminina, fenômeno descrito pelo *leaky pipeline* e visualizado pelo efeito tesoura, o que revela a perda sistemática de mulheres nas etapas mais avançadas da formação e da carreira acadêmica e científica.

Mesmo quando esse teto de vidro é rompido, a desigualdade não se dissipa. Ao contrário, pode assumir novas formas, como evidencia o penhasco de vidro, que expõe as mulheres a posições de liderança marcadas por instabilidade, crise e alto risco. Nesses contextos, a ascensão ocorre sob condições precárias, ampliando a probabilidade de fracasso e reforçando julgamentos mais severos sobre suas trajetórias. Assim, essas metáforas, longe de se excluírem, compõem um mesmo regime de desigualdade, no qual os obstáculos se reconfiguram ao longo do tempo, reafirmando que a exclusão feminina dos espaços de poder não é episódica, mas estrutural, relacional e sustentada por mecanismos simbólicos e institucionais persistentes.

Ao conectar ambos os conceitos, podemos observar, no caso deste estudo, que as mulheres docentes mais qualificadas que compõem essas “elites discriminadas” constituem exatamente o grupo mais atingido pelas barreiras do teto de vidro. Elas cumprem todas as etapas formais de mérito — formação, produção, concursos, dedicação institucional — mas encontram limites implícitos quando se aproximam das posições de autoridade plena. A discriminação denunciada por García de León não é apenas externalizada; ela é estruturada e naturalizada no funcionamento das organizações, expressando-se na sub-representação em cargos de direção.

Nesse sentido, o conceito de “elites discriminadas” revela o paradoxo vivido por essas mulheres: fazem parte da elite em termos de capital cultural, intelectual e profissional, mas são impedidas de converter esse capital em poder institucional efetivo. Assim, os conceitos se complementam: García de León oferece a categoria sociológica, e as metáforas do teto de vidro, solo pegajoso, do *leaky pipeline* (ou efeito tesoura) e do penhasco de vidro expressam o mecanismo pelo qual essa discriminação opera.

Ademais, García de León (2020), no estudo sobre as elites acadêmicas, também afirma que o fato de as mulheres serem sempre minoria dos espaços de poder constitui uma exclusão não explícita ou aparentemente não deliberada.

A autora conceitua essa situação como uma discriminação sofisticada, que tem como resultado o reforço do poder acadêmico masculino. Ressaltando a contradição existente nessa realidade no âmbito das Universidades: “[...] la existencia de un poder académico-androcéntrico. Así pues, vivenciamos una Universidad contradictoria y paradójica por razón del género, es decir, feminizada pero no feminista” (García de León, 2001, p. 459).

A pesquisadora defende, ainda, que há uma intencionalidade subjetiva e dissimulada que cria a ilusão de liberdade e igualdade democráticas, enquanto, retroativamente, fortalece o patriarcado.

Retomando o conceito de patriarcado público proposto por Biroli (2018), observamos que, diferentemente do patriarcado tradicional, explícito e circunscrito ao âmbito privado, esse modelo opera por meio de normas institucionais, de expectativas de comportamento, de critérios de mérito e de padrões de liderança que se apresentam como neutros, mas que, na prática, reproduzem desigualdades de gênero. Cria-se, assim, uma sensação de liberdade e de igualdade democráticas — uma espécie de “fachada meritocrática” — ao mesmo tempo em que, de forma retroativa e dissimulada, reafirma-se a centralidade masculina nos espaços de autoridade. Nesse sentido, os dados apresentados, ao evidenciarem o fenômeno do teto de vidro, revelam uma forma atualizada de desvantagem das mulheres na esfera pública, expressando a permanência de lógicas patriarcais no interior das organizações contemporâneas.

Em virtude disso, compreendemos os dados sobre a ocupação dos cargos de dirigentes da RFEPCCT e do IF Baiano como indicativo dessa ilusão de igualdade democrática e, também, como forma de opressão atualizada e fortalecedora do patriarcado público, a qual assegura a exclusão das mulheres da participação política efetiva nos espaços de poder que, neste caso, são os órgãos colegiados superiores. Indo além, a suposta igualdade de condições legais e formais de acesso aos cargos públicos é o aspecto que dissimula essa realidade de discriminação

sofisticada (García de León, 2001) no âmbito da rede federal de ensino profissionalizante.

Verificamos, assim, a consolidação de um cenário de sub-representação das mulheres servidoras nestes espaços decisórios e de poder tanto de forma geral na RFEPCT quanto na instituição específica – o IF Baiano –, limitando, significativamente, a efetiva participação das mulheres e servidoras na formulação, na deliberação e na condução das políticas institucionais, comprometendo o ideal democrático e plural da gestão pública. Diante desse contexto, passamos a analisar, a partir das narrativas das docentes, suas percepções sobre essa representatividade das mulheres na ocupação dos cargos de dirigentes e nos órgãos colegiados no IF Baiano.

3.3 As narrativas das docentes sobre o teto de vidro do IF Baiano

A desigualdade de gênero revela-se não apenas na limitada presença feminina nos espaços de poder, mas também na persistente negação do papel das mulheres como gestoras legítimas e formuladoras de políticas públicas. Essa realidade é evidenciada tanto pelos dados sobre o chamado “teto de vidro” na RFEPCT, quanto pela baixa participação das mulheres nos órgãos colegiados do IF Baiano, confirmando as percepções compartilhadas pela maioria das docentes entrevistadas. Então, a partir das narrativas das educadoras, buscamos compreender como essas desigualdades são vivenciadas no cotidiano institucional, destacando suas reflexões sobre os obstáculos enfrentados, a ausência de incentivos e os desafios à ocupação de cargos de direção.

A docente Amélie constatando a desigualdade presente no contexto institucional afirma: “[...] assim de coordenadora hoje só tem eu todos os outros coordenadores são homens”. A concentração de homens no corpo de coordenadores reforça a ideia de um padrão organizacional masculinizado, no qual a liderança é socialmente associada ao masculino, e a presença feminina aparece como exceção — o que tende a gerar isolamento, sobrecarga e maior monitoramento sobre sua atuação.

Ademais, a docente tenta analisar essa constatação: “[...] mas é, maioria dos cargos a gente percebe né, talvez por conta disso mesmo, porque exige uma disponibilidade maior de tempo e que talvez seja visto em homens, em homens essa maior possibilidade” (Amélie). O relato de que a disponibilidade é “vista em homens”, deve ser compreendido a partir da identificação de que o homem é socialmente “liberado” das tarefas do lar. Ele pode fazer hora extra ou viajar a trabalho porque alguém (geralmente uma mulher: esposa, mãe ou empregada doméstica) está realizando as atividades do cuidado.

A afirmação sugere que a disponibilidade não é apenas uma característica individual, mas uma expectativa social acoplada ao gênero masculino. O homem é "visto" como disponível porque a sociedade naturaliza que o cuidado com o lar não é problema dele. Portanto, a barreira para a entrada de mulheres nesses cargos consiste em uma estrutura social que transforma o "tempo livre" em um capital valioso, que os homens possuem em maior quantidade às custas do trabalho não remunerado das mulheres.

Para Birolli (2018, p. 47), “[...] a divisão sexual do trabalho não produz sozinha o acesso desigual ao sistema político, mas é um de seus ‘gargalos’”; isso posto, a divisão sexual do trabalho:

Apresenta-se, também, na forma de restrições concretas no acesso *a tempo*, uma vez que se espera delas – mas não deles – que o envolvimento com sindicatos, militância, partidos políticos e mesmo com a carreira seja equilibrado com a vida doméstica familiar. A divisão sexual do trabalho consome desigualmente tempo de mulheres e homens. Ainda que isso se dê de forma assimétrica entre as mulheres, pelas razões já discutidas, pode ser tomada como um fator para a explicação da menor participação política das mulheres, para sua posição de grupo sub-representado na política. [...]. Ainda, uma vez, essa dinâmica que lhes rouba tempo e recursos (e, sistematicamente, de mais tarefas domésticas cotidianas) pode também reduzir o acesso a *rede de contatos* que ampliariam as possibilidades de construção de uma carreira política e mesmo de acesso a movimentos e espaços de organização coletiva. (Birolli, 2018, p. 48).

A análise da autora evidencia que a desigualdade de gênero na política e na carreira não decorre de uma falta de interesse feminino, mas de uma estrutura material de expropriação do tempo. A pensadora argumenta que a divisão sexual do trabalho impõe às mulheres um 'imposto' de tempo: a obrigatoriedade de equilibrar a esfera pública com a doméstica, uma exigência que não recai sobre os homens. Essa assimetria tem consequências duplas: primeiramente, limita fisicamente a disponibilidade para a militância e a gestão; em segundo lugar, corrói o capital social das mulheres. Ao serem confinadas às urgências do cotidiano doméstico, elas são excluídas dos espaços informais de socialização onde as carreiras são alavancadas, revelando como a barreira do 'tempo' se converte diretamente em barreira de acesso ao poder.

Nesse contexto, a fala de Alice ilustra, de forma contundente, a dificuldade das mulheres em acessar os espaços decisórios e a falta de estímulo a sua participação na gestão institucional.

Não. Não. E ainda é uma instituição muito patriarcal, muito machista, muito fechada, e mantém sempre as mesmas pessoas exercendo os cargos, como se fosse algo vitalício, que vai passando de pai para filho. [...]. Eu não vejo, sinceramente, não vejo não. Mas eu vejo muitas mulheres conquistando esse lugar, conquistando.. eu vejo que tem muitas mulheres surgindo no cenário, agora assim, pela sua própria competência, porque são muito boas, então é

impossível, é inegável não assumir aquele lugar ali, né? Mas veja que não é o lugar de exercício primeiro lá, de decisório, não é. É sempre de suporte, é sempre de apoio. Quando muitas vezes o que elas fazem, na verdade, é o papel de quem está lá em cima. (Alice).

A docente entrevistada destaca aspectos que considera importante sobre o cenário institucional: a permanência de uma estrutura patriarcal, as limitações quanto ao reconhecimento das competências das mulheres, a existência de uma distinção entre os cargos que podem ser considerados de poder e os que são considerados de suporte, e a invisibilização do trabalho feminino.

Alice, que se autodeclara parda, identifica a instituição como patriarcal, machista e fechada, o que aponta para a persistência de valores tradicionais e de relações de poder assimétricas, em que o masculino é visto como o padrão de liderança e de autoridade. A imagem de cargos exercidos como se fossem “vitalícios” e “passando de pai para filho” sugere uma naturalização da exclusão, em que o poder circula entre um grupo restrito — majoritariamente masculino e racialmente privilegiado — que se perpetua no comando institucional. Tal dinâmica evidencia não apenas a reprodução de hierarquias de gênero, mas também de hierarquias raciais, nas quais determinados perfis sociais, historicamente associados à branquitude, tendem a concentrar posições de decisão e de prestígio, o que dificulta o acesso de mulheres e/ou de pessoas racializadas aos espaços de poder institucional.

Ela considera que uma mulher, mesmo apresentando aptidões e habilidades que sejam expressivas e incontestáveis, não ocupam postos de comando. Há, simultaneamente, um reconhecimento de que muitas mulheres vêm conquistando espaços, mas isso ocorre por mérito pessoal, não como resultado de políticas institucionais que promovam a equidade. Indicando, ainda, que as mulheres precisam se destacar de forma excepcional para serem reconhecidas, o que revela uma exigência desigual em relação aos homens.

A docente relata a existência de situações em que há uma certa exploração do trabalho realizado pelas mulheres. Sugere que, muitas vezes, as mulheres já realizam o trabalho correspondente aos cargos de maior autoridade, mas sem o reconhecimento formal. Isso reforça a noção de que há uma invisibilização do protagonismo feminino na gestão institucional e uma desvalorização do trabalho que as mulheres efetivamente realizam na instituição.

Ao fazer a distinção entre os espaços de decisão e os espaços de suporte (poder secundário), ela ressalta que, mesmo quando as mulheres ocupam determinados cargos, esses são subordinados ou de apoio, enquanto os espaços “lá em cima”, onde se tomam as decisões estratégicas, continuam majoritariamente masculinos. Essa percepção denuncia a existência de

uma divisão sexual do trabalho institucional, em que as mulheres são reconhecidas, mas mantidas em posições secundárias, mesmo quando exercem atividades de grande relevância.

A fala expressa uma percepção condizente com a afirmação de García de León (2001) quanto ao poder androcêntrico acadêmico que gera a contradição e o paradoxo de um ambiente educacional feminilizado mas que não é feminista. Aponta, igualmente, para a questão de que a desigualdade de gênero na gestão institucional é estrutural e persistente, marcada por um sistema que dificulta o acesso das mulheres ao poder, mesmo diante de sua competência. Ao mesmo tempo, revela sinais de transformação, ainda que lentos e individualizados, com a presença crescente de mulheres altamente qualificadas que começam a ocupar espaços — mesmo que, muitas vezes, tidas como coadjuvantes em estruturas historicamente masculinas.

Outra das entrevistadas apresenta uma opinião semelhante à Alice. Renata utiliza qualificadores que caracterizam a instituição historicamente como machista – patriarcal, fechada, rural:

O problema maior é a resistência que há dentro de um... historicamente machista, rural, sabe? É muito jovem. A gente é muito jovem, o IF Baiano, não é? 2010, a gente tem 14 anos. E aí a gente tem toda uma história na nossa estrutura das antigas escolas agrotécnicas. E aí as escolas agrotécnicas acabam com a gente. Então, eu acho que o maior desafio é esse, é você tentar romper as barreiras que a gente tem dentro do IF Baiano. Você vê a quantidade de servidores homens, servidores mulheres, de diretores e diretoras. E os cargos, que alguns cargos são essencialmente masculinos, como, por exemplo, diretoria de administração e planejamento, coordenação financeira, só tem, geralmente, só tem homem. Às vezes, quando é cogitado, vai para uma direção acadêmica. Ou a Coordenação de Assistência ao Educando, que “mexe com menino”, acha que a gente tem um jeito mais legal para lidar com menino. Então, eu acho que são as barreiras. Depois você vai estudar, aí você vai pegar lá os cargos, vai para o *Campus* aí para tu ver. Dê uma olhada aí nos *campus*. O máximo que pode ser é chefe de gabinete, que é secretária, mulher secretária. Os outros, não. Tem alguns cargos que para a gente não é permitido. (Renata).

Desta forma, podemos analisar a narrativa de Renata como reveladora dessa divisão em razão do gênero e da persistência de padrões desiguais, que, para a docente entrevistada, determina quais os cargos que podem ser ocupados pelas mulheres, ou seja, sempre relacionados com o dever de “cuidado” em relação aos discentes ou ainda, de atuação estritamente pedagógica, ou de apoio, nesse sentido de subalternidade – ideia presente no senso comum de que a mulher é naturalmente cuidadora, e os homens, por sua vez, seriam incapazes para o cuidado.

A narrativa de Renata pode ser compreendida à luz da análise crítica de Saffioti (2013) sobre a posição da mulher na sociedade de classes, particularmente no que se refere à construção

social dos papéis de gênero. Saffioti (2013) evidencia como o patriarcado e o capitalismo operam conjuntamente para reproduzir uma divisão sexual do trabalho que subordina as mulheres tanto no espaço doméstico quanto no público, associando-as às funções de cuidado, de apoio e de reprodução social. Essa lógica é refletida na fala da docente, ao denunciar que os cargos ocupados por mulheres no IF Baiano são majoritariamente aqueles ligados ao cuidado dos discentes, ao suporte pedagógico ou às atividades administrativas de menor visibilidade e prestígio institucional.

A posição de subalternidade ocupada pelas mulheres na modernidade deve ser lida como uma invenção política indispensável para a consolidação do capitalismo. Conforme argumenta Silvia Federici (2017), o sistema capitalista não teria sobrevivido apenas com a exploração da mão de obra fabril; ele necessitou, fundamentalmente, da apropriação não remunerada do trabalho reprodutivo. Ao confinar as mulheres à esfera doméstica e destituí-las de sua autonomia social através de processos violentos, como a Caça às Bruxas, o capital garantiu uma fonte inesgotável e gratuita de produção de trabalhadores, naturalizando a servidão feminina como condição para o avanço econômico. Portanto, a subalternidade feminina não é um 'erro' acidental a ser corrigido pelo sistema, mas a própria fundação estrutural sobre a qual o capitalismo se ergue (Federici, 2017).

Renata explicita, como Alice também mencionou, o fato de algumas mulheres alcançarem posições de destaque exclusivamente pela via da competência individual. Essa percepção reforça o que Saffioti (2013) chama de “mito da igualdade” — a falsa ideia de que as mulheres já conquistaram paridade de condições, quando, na realidade, permanecem submetidas a barreiras estruturais. A docente também critica a reprodução de uma lógica institucional que mantém os mesmos grupos no poder, comparando os cargos de direção a posições “vitalícias”, perpetuadas quase como heranças masculinas — o que denuncia um padrão oligárquico e excludente, historicamente legitimado.

Essa percepção é reforçada pelo dado apresentado na introdução do estudo, o qual aponta que apenas 28% dos cargos de direção geral dos *campi* do IF Baiano são ocupados por mulheres. Tal porcentagem confirma, empiricamente, o que Saffioti (2013) analisa como a desigual distribuição de poder entre os sexos, fruto da ideologia dominante que associa a mulher a um papel essencialmente passivo, emocional e doméstico — o que limita sua legitimação como gestora ou formuladora de políticas públicas. Assim, as falas de Amélie, Renata e de Alice revelam, com nitidez, como a persistência de padrões desiguais de gênero continua a estruturar as oportunidades e representações dentro do IF Baiano, reproduzindo, no presente, os

fundamentos de uma sociedade de classes e de gênero profundamente hierarquizada.

Ivonete descreve os referidos estereótipos que marcam o papel de gênero feminino como barreira cultural e organizacional – sintetizados na ideia de que, para uma mulher atuar em cargos de comando, ela precisa agir “como se fosse homem”:

É a minha percepção. Eu percebo que as pessoas ainda têm essa coisa, e eu vejo muito esse movimento. Se a mulher for muito feminina, vamos falar assim. Falar mais delicada, falar mais sutil, outra coisinha mais meiga, as pessoas acham que não, elas não têm condições. Não importa a condição de trabalho técnica que a pessoa tem. Não importa o que a pessoa representa. Ainda tem essa coisa de que a roupa que você veste, com quem você anda, a forma como você fala, eu percebo muito isso, que a gente ainda tem isso, Não sei se é um conservadorismo, não sei dizer. Mas eu percebo que tem essa coisa desse estigma, entendeu? Ah, para você assumir tal cargo, você tem que estar assim, usar assim, falar assim. Não pode ser tão espontânea. Então, eu percebi um pouco disso. (Ivonete).

Nesse sentido, o relato da docente, que se autodeclara preta, descreve característica de um sistema de valores baseado no binarismo, ou seja, em uma lógica binária de gênero, na qual a masculinidade é caracterizada por um comportamento viril – agressividade, poder e força –, aliado a contenção das expressões emocionais e afetivas que, em contraposição, denotaria fraqueza e, por isso, estaria associada à figura feminina e à ideia de inaptidão para ocupar cargos de poder. Tal dinâmica também se articula com marcadores raciais e com padrões de aparência socialmente valorizados, que, historicamente, associam autoridade, racionalidade e liderança a determinados perfis corporais e raciais, frequentemente vinculados à branquitude e a modelos estéticos considerados legítimos. Nesse contexto, mulheres que não correspondem a esses padrões — seja por sua aparência, seja por sua identidade racial — tendem a enfrentar processos mais intensos de deslegitimação e vigilância sobre sua presença em espaços de poder.

Assim, a assimilação do arquétipo viril como modelo dominante e natural da superioridade humana reforça não apenas uma hierarquia simbólica entre os gêneros, mas também a reprodução de hierarquias raciais e estéticas, contribuindo para a naturalização da exclusão de mulheres — especialmente aquelas racializadas — dos espaços de poder e de liderança.

Como aponta Scott (2017), trata-se de uma construção histórica e política que produz e mantém as desigualdades, pois transforma desigualdades socialmente construídas em desigualdades naturalizadas. Isso significar dizer que a desigualdade de gênero não é apenas uma questão de acesso, mas de significação, qual seja, de como os papéis sociais e os espaços de atuação são concebidos e legitimados culturalmente.

Sobre a distribuição de poder, a narrativa de Alice evidencia a maneira pela qual se

desenvolve a dinâmica de poder institucional – acordos políticos informais, construídos nos bastidores dos processos eleitorais, que favorecem a permanência de um mesmo grupo, frequentemente masculino, no controle da instituição. Essa lógica não apenas restringe a renovação democrática, mas também reforça a hegemonia masculina, operando como um mecanismo de exclusão estrutural das mulheres. Isso é semelhante ao que nos alerta Bourdieu (2020) acerca da forma de dominação simbólica, na qual a masculinidade é associada à legitimidade política.

Desta forma, os relatos das docentes não apenas denunciam a exclusão feminina – a distribuição desigual de poder –, mas expõe os mecanismos ou barreiras institucionais e simbólicas que naturalizam essa exclusão, levando-nos a pensar na necessidade de uma análise crítica das práticas eleitorais e de gestão no IF Baiano, bem como em formas efetivamente igualitárias de poder e de liderança nas instituições públicas.

Podemos classificar, também como barreira social e cultural, o aspecto descrito por Renata da resistência dos homens ao acesso das mulheres aos cargos de poder e de direção. A docente ressalta a necessidade de mudança, ela exemplifica mencionando a ausência de reflexão e conscientização nas ações que transformam o dia 08 de março como uma mera data comemorativa, e consolida o apagamento da data como um marco do protagonismo das mulheres na luta por direitos.

Mas eu acho que a gente tem uma barreira estrutural, uma barreira social, que foi pautada ao longo da formação da nossa escola, nosso instituto, é reflexo da nossa sociedade que dentro do IF está mais difícil de quebrar, bem mais difícil de quebrar. Você vê ações, por exemplo, do Dia da Mulher que a gente sabe coisas pequenas e você vê que a gente está bem atrás para a gente poder avançar. Então o maior problema da gente são as barreiras. (Renata).

Convém ressaltar que nenhuma das entrevistadas afirmou que existam, no IF Baiano, estímulos específicos voltados à promoção das docentes e demais mulheres aos cargos de direção. Maria Felipa, ao descrever a instituição, destacou suas características marcadamente masculinas, definindo-a como um ambiente fundamentado em valores patriarcais. Ao abordar a ausência de incentivo à ascensão feminina, foi categórica ao afirmar: “[...] não existe uma política institucional de capacitação para a formação de gestoras e gestores”(Maria Felipa).

Ademais, nenhuma das docentes mencionou, como obstáculo, condições que se classificariam como barreiras pessoais. Ressaltamos que, em outra seção, abordaremos as narrativas sobre a conciliação entre a atuação profissional com a vida privada e poderemos realizar uma análise melhor desse aspecto que não foi relacionado direta e explicitamente, pelas entrevistadas, como barreira à ascensão das mulheres aos postos de comando no IF Baiano.

Sob a perspectiva de Scott (2017), essa desigualdade de gênero deve ser compreendida não apenas como ausência quantitativa, mas como uma estrutura de poder que reproduz simbolicamente a exclusão das mulheres. O fato de as mulheres estarem em minoria nos colegiados decisórios não é acidental, mas o resultado de processos históricos e institucionais que naturalizam a divisão sexual do trabalho, relegando as mulheres a funções subalternizadas ou de cuidado, mesmo em ambientes intelectualmente sofisticados como o da educação profissional na esfera federal.

Também, é importante refletir sobre essa ausência de poder efetivamente à luz do sistema teórico de García de León (2001), pesquisadora que compreende essa ausência não como um problema de socialização, posto que resultaria em um certo fatalismo quanto a educação na qual as mulheres não são socializadas para a competitividade e para a agressividade. O alerta da autora é que essa questão social seja efetivamente tratada como um problema de poder, reconhecendo a existência de um poder acadêmico androcêntrico:

En nuestra opinión aquí radica el “quid” de una de las más importantes desventajas femeninas: la falta de poder o su posesión en menor grado. Es decir, enfatizamos que se trata de un problema de poder, y no tanto de un problema de socialización, argumento sumamente empleado y que, aun siendo cierto, es débil y remite la causa a la infancia, dando la sensación de un cierto fatalismo. Socializarse en la competitividad y hasta en la agresividad es factible. Tener poder es difícil, choca frontalmente con las constricciones del mundo social o de lo real en general. (García de León, 2001, p. 454-455).

Biroli (2018, p. 24) ressalta que as menores chances de as mulheres ocuparem posições nos espaços políticos e decisórios resultam, necessariamente, em “[...] menores possibilidades também de influenciar as decisões e a produção de normas que as afetam diretamente”. Então, segundo a autora, constitui-se, assim, uma concreta violação aos direitos da cidadania das mulheres. Desta forma, para Biroli (2018), é necessário pensar a participação e a atuação política não apenas como ocupação de cargos, mas também, e efetivamente, como engajamento em ações políticas.

A baixa presença e mesmo a ausência, em muitos casos, das mulheres em cargos eletivos e de primeiro escalão, no âmbito estatal, não significa que não atuem politicamente, mas, sim, que essa atuação é dificultada e, quando existente, ocorre em ambiente político historicamente masculino. (Biroli, 2018, p. 175).

Esta sub-representação feminina na ocupação dos cargos de dirigentes da RFEPCT e no IF Baiano resulta, conseqüentemente, na ausência de participação feminina nas esferas de poder, de decisão, de prestígio e de melhores remunerações, ao mesmo tempo em que estabelece

uma posição de desvantagem quanto a uma representatividade substantiva e ao pleno exercício da cidadania dessas servidoras.

Em outras palavras, limita-se o acesso efetivamente democrático e igualitário aos espaços de poder, nos quais possam ser discutidos e definidos temáticas femininas e redistributivas – como, por exemplo: estratégias de combate às desigualdades e violências de gênero, a distribuição igualitária de poder, de oportunidades e de recursos, incentivo à participação em processos eleitorais de cargos e representação institucional, ações formativas sobre questões de gênero, reconhecimento e valorização das diferenças e especificidades femininas, respeito as pluralidades, atendimento às reivindicações de forma heterogênea etc. Enfim, para a garantia de direitos, especialmente para a ampliação das normas e regras que garantam a cidadania efetiva para todas as mulheres e servidoras.

As práticas institucionais ainda reproduzem um modelo hierárquico que privilegia trajetórias masculinas, especialmente em cargos com funções gratificadas e de comando. Como aponta o estudo de Lombardi (2008), a ascensão feminina é barrada por múltiplos fatores — desde redes informais de poder até a dificuldade de conciliar trabalho e vida pessoal, elementos que atingem com mais força as mulheres em ambientes de gestão intensiva.

Do exposto, podemos destacar a existência de determinados estereótipos que marcam papéis de gênero específicos para as mulheres, processos de discriminações como consequências do teto de vidro. Isso é, as interações entre mulheres e homens nesse ambiente profissional e as influências e aspectos históricos que fortalecem o patriarcado nesse ambiente acadêmico.

Assim, uma vez analisadas a sub-representação das mulheres na ocupação dos cargos de dirigentes e nos órgãos colegiados superiores do IF Baiano, bem como as narrativas das docentes sobre a existência dessas desigualdades, na próxima seção, abordaremos as narrativas destas educadoras sobre a temática da conciliação das atividades da vida privada com essa atuação docente, considerando os impactos dessas responsabilidades pessoais para a trajetória profissional. Discutiremos e especificaremos os casos e os tipos de violência relatados pelas entrevistadas e algumas consequências dessas situações na trajetória pessoal e profissional das docentes. Serão relacionadas algumas semelhanças e diferenças entre as percepções das docentes e realizaremos um entrecruzamento entre as narrativas coletadas.

4 AS MÚLTIPLAS FORMAS DE VIOLÊNCIA NA TRAJETÓRIA DAS DOCENTES

Nesta seção, analisamos as narrativas das educadoras acerca da conciliação entre as demandas da vida privada e o exercício da docência, com foco nos impactos que as responsabilidades pessoais exercem sobre suas trajetórias profissionais. Ressaltamos que a temática da maternidade foi recorrente entre as principais demandas citadas pelas entrevistadas.

Adicionalmente, discutimos os casos e os tipos de violência relatados, bem como suas consequências nos âmbitos pessoal e profissional. Por fim, estabelecemos aproximações e distinções entre as percepções das docentes, promovendo o entrecruzamento das narrativas para evidenciar padrões, singularidades e tensões em suas experiências.

4.1 Compreendendo as desigualdades de gênero

A compreensão das desigualdades de gênero requer o reconhecimento de que as posições ocupadas por homens e mulheres nas esferas pública e privada não derivam de diferenças biológicas, mas são resultado de construções sociais, históricas e culturais. Para Joan Scott (2017), o gênero constitui uma categoria analítica fundamental para entender as relações de poder, pois organiza representações, práticas e instituições que hierarquizam homens e mulheres. Assim, o gênero não é apenas um marcador de diferença, mas uma forma de produzir e legitimar desigualdades.

Nesse sentido, os papéis de gênero, consoante a leitura de Saffioti (2013) — entendidos como expectativas sociais sobre comportamentos e responsabilidades atribuídas a cada sexo — organizam a divisão sexual do trabalho, conceito central nas análises de Danièle Kergoat e Helena Hirata (2007).

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.). (Kergoat; Hirata, 2007, p. 599).

Essa divisão estabelece que o trabalho produtivo, remunerado e valorizado socialmente é associado aos homens, enquanto às mulheres se reserva o trabalho reprodutivo, de cuidado e doméstico, frequentemente invisibilizado. Essa lógica gera efeitos diretos sobre as trajetórias profissionais das docentes, especialmente quando se observam as exigências de conciliação

entre trabalho acadêmico e vida privada.

Kergoat e Hirata (2007) iluminam uma das contradições estruturantes das relações de gênero: a persistência da responsabilização feminina pelo trabalho doméstico, mesmo em contextos de mudança social, ampliação da participação das mulheres no mercado de trabalho e crescente consciência crítica sobre desigualdades:

As razões dessa permanência da atribuição do trabalho doméstico às mulheres, mesmo no contexto da reconfiguração das relações sociais de sexo a que se assiste hoje, continua sendo um dos problemas mais importantes na análise das relações sociais de sexo/gênero. E o que é mais espantoso é a maneira como as mulheres, mesmo plenamente conscientes da opressão, da desigualdade da divisão do trabalho doméstico, continuam a se incumbir do essencial desse trabalho doméstico, inclusive entre as militantes feministas, sindicalistas, políticas, plenamente conscientes dessa desigualdade. (Kergoat; Hirata, 2007, p. 607).

As autoras evidenciam que a divisão sexual do trabalho não se sustenta apenas por imposições externas, mas também por mecanismos subjetivos e simbólicos que fazem com que as próprias mulheres, mesmo cientes da injustiça, continuem assumindo o “essencial” das tarefas domésticas. Trata-se de um ponto crucial para a teoria das relações sociais de sexo, pois demonstra que a subordinação feminina não se reproduz apenas na esfera material, mas também no plano das representações, da socialização e dos *habitus* incorporados.

Podemos compreender que a desigualdade doméstica persiste mesmo entre mulheres altamente politizadas — feministas, sindicalistas, lideranças políticas — que reconhecem racionalmente a injustiça da divisão desigual. Isso mostra que a opressão não se dissolve apenas pela consciência, pois é sustentada por estruturas sociais profundas, por normas de gênero internalizadas desde a infância e por expectativas sociais que continuam associando as mulheres à responsabilidade moral e afetiva pela manutenção da vida cotidiana.

Kergoat e Hirata (2007), nesse sentido, revelam que a divisão sexual do trabalho é um sistema robusto, que articula dimensões econômicas, culturais, ideológicas e subjetivas. A “espantosa permanência”, mencionada pelas pesquisadoras, não é fruto de escolhas individuais livres, mas de um conjunto de coerções materiais e simbólicas que moldam os limites e possibilidades das práticas cotidianas. Isso, por sua vez, demonstra que a desigualdade doméstica é um dos núcleos mais resistentes das relações de gênero, pois mesmo quando há avanços na esfera pública — educação, trabalho, política —, o espaço privado permanece como um *locus* privilegiado de reprodução da hierarquia entre os sexos.

Nesse sentido, segundo Birolli (2018), o patriarcado, como sistema político, consiste em uma estrutura de exploração do trabalho das mulheres pelos homens, destacando a grande

relevância de compreender a diferença entre o trabalho considerado remunerado e o não remunerado:

A distinção entre trabalho remunerado e não remunerado é, assim, um ponto central. O trabalho que as mulheres fornecem sem remuneração, como aquele que está implicado na criação de filhos e no cotidiano das atividades domésticas, deixa os homens livres para se engajar no trabalho remunerado. São elas apenas que fornecem esse tipo de trabalho gratuitamente, e essa gratuidade se define numa relação: o casamento. É nele que o trabalho gratuito das mulheres pode ser caracterizado como não produtivo. [...]. Essa exploração se daria em dois níveis: um coletivo e um individual. O primeiro consistiria em atribuir coletivamente a responsabilidade pelas crianças às mulheres e liberar coletivamente os homens dessas mesmas responsabilidades. É sobre a apropriação coletiva do trabalho das mulheres que se organizaria a exploração individual, isto é, a apropriação do trabalho de cada mulher pelo próprio marido. (Birolli, 2018, p. 28-29).

A autora destaca que a separação entre trabalho remunerado e não remunerado é uma peça-chave para compreender as desigualdades de gênero. As atividades realizadas pelas mulheres no âmbito doméstico — cuidado com crianças, manutenção da casa, organização da rotina familiar — são fundamentais para que os homens possam dedicar-se plenamente ao trabalho remunerado. Essa divisão não é natural, mas socialmente construída, e se sustenta em uma instituição: o casamento. É no interior dessa relação que o trabalho gratuito das mulheres é naturalizado e desvalorizado, sendo classificado como “não produtivo”, apesar de sua importância para a reprodução da força de trabalho e para o funcionamento do sistema econômico.

Essa exploração opera em dois níveis. No nível coletivo, a sociedade atribui às mulheres, como grupo, a responsabilidade pelos cuidados e pela reprodução social, liberando os homens dessa obrigação — um mecanismo essencial para a manutenção da divisão sexual do trabalho. No nível individual, essa lógica se materializa na relação conjugal, em que o marido/companheiro se beneficia diretamente do trabalho doméstico e de cuidado realizado pela esposa/companheira, sem que isso seja reconhecido como trabalho.

Dessa forma, fica evidenciado como a exploração doméstica das mulheres não é apenas uma questão privada, mas um fenômeno estruturante da ordem social e econômica, que reforça desigualdades de gênero tanto na esfera pública quanto na privada. A apropriação coletiva do trabalho reprodutivo das mulheres possibilita, e até legitima, a apropriação individual por seus companheiros, demonstrando a articulação entre normas sociais amplas e práticas cotidianas.

A incorporação desses conceitos permite uma leitura mais ampla e crítica das memórias e das experiências vivenciadas pelas educadoras do IF Baiano, iluminando as estruturas que

produzem desigualdades.

O relato de Maria Felipa evidencia o processo de intensificação do trabalho docente e administrativo, caracterizado pela acumulação de múltiplas funções — o cargo formal que ocupa, somado à participação em comissões e conselhos institucionais. Essa multiplicidade de responsabilidades amplia significativamente sua carga laboral no espaço público, configurando um cenário de polivalência compulsória, frequentemente atribuída às mulheres no contexto educacional.

Atualmente, além de ser [descreve cargo que ocupa e mais três atividades de representação institucional em comissões e/ou conselhos] e professora, a vida privada tem sido bastante sacrificada por conta da intensificação do trabalho e a conciliação entre a jornada profissional e vida privada não ocorre, ocasionando, muitas vezes, desgaste físico e emocional, pois a jornada doméstica também pesa, além da maternidade. (Maria Felipa).

Ao afirmar que a vida privada “tem sido bastante sacrificada”, a educadora revela a fragilidade da conciliação entre vida profissional e vida pessoal, destacando que essa articulação não se concretiza na prática. Esse elemento é central nas análises de gênero, pois demonstra a persistência da dupla jornada, em que o trabalho doméstico e o cuidado — especialmente ligado à maternidade — permanecem sob sua responsabilidade, ainda que ela desempenhe funções de alta exigência no âmbito institucional.

O depoimento aponta também para consequências diretas dessa sobrecarga, como desgaste físico e emocional, sinalizando que a incompatibilidade entre as demandas profissionais e domésticas produz impactos subjetivos que comprometem o bem-estar e a saúde mental. Tais efeitos são analisados no campo dos estudos feministas do trabalho, que relaciona a intensificação da jornada ao adoecimento, à culpabilização materna e à sobrecarga emocional que recai desproporcionalmente sobre as mulheres.

Assim, a experiência narrada por Maria Felipa ilustra como desigualdades de gênero estruturais se atualizam no cotidiano das docentes: embora desempenhem papéis centrais na vida institucional, continuam responsáveis pela maior parte das atividades de cuidado e do trabalho doméstico, o que limita suas possibilidades de descanso, autocuidado e desenvolvimento profissional. Esse conteúdo revela a coexistência entre alta responsabilização pública e forte pressão na esfera privada, configurando um quadro típico da permanência das lógicas patriarcais no interior das organizações contemporâneas.

A narrativa de Ivonete evidencia um movimento contínuo de busca por equilíbrio entre trabalho e vida familiar, destacando como a maternidade reconfigura prioridades e pressões cotidianas. Ao afirmar que hoje consegue “equilibrar bastante”, a entrevistada sinaliza um

processo de aprendizagem e adaptação, e não uma situação plenamente estabilizada. A decisão de deixar o cargo de gestão e retornar à sala de aula “por uma questão de família” revela como as trajetórias profissionais das mulheres, diferentemente das dos homens, são frequentemente impactadas pelas responsabilidades maternas — elementos amplamente discutidos por autoras como Kergoat e Hirata (2007), as quais destacam a sobreposição das esferas produtiva e reprodutiva na vida das mulheres.

Hoje eu consigo equilibrar bastante. Hoje eu priorizo o trabalho, minhas oito horas, cumprio minhas funções. Mas, assim, hoje a questão da minha família vem em primeiro lugar. Principalmente por causa do meu pequeno. Então eu me dedico um pouco mais a ele. Estava até brincando que eu retornei agora e estava na gestão. E aí, por uma escolha própria, eu optei em voltar para a sala de aula por uma questão de família, né? pela dinâmica, meu pequeno me exigia muito de mim. E aí uma das coisas que tem uma grande diferença quando tem homens e mulheres em casas diferentes. É que pra mulher, a partir do momento que ela vira mãe, as demandas aumentam. Então ela tem que equilibrar vários pratinhos que não dá certo. Então hoje eu sou extremamente realizada na minha profissão. Mas também eu preciso me dedicar pra realizar a grande missão da minha vida, que é ser mãe. (Ivonete).

Sua fala reforça que a maternidade amplia as demandas e as obrigações atribuídas às mulheres, exigindo delas o gerenciamento simultâneo de múltiplas tarefas — o que ela metaforiza como “equilibrar vários pratinhos que não dá certo”. Esta percepção aponta para a divisão sexual do trabalho, que permanece desigual, mesmo em contextos de profissionalização e ascensão. Ainda que se declare “extremamente realizada” no âmbito profissional, Ivonete evidencia que essa realização é tensionada por aquilo que denomina “a grande missão da minha vida, que é ser mãe”, uma formulação que reflete tanto um valor pessoal quanto a força de um imaginário social que associa a identidade feminina à maternidade como responsabilidade central.

Nesse sentido, o depoimento articula as contradições vividas pelas mulheres que ocupam espaços de trabalho formal e que, simultaneamente, precisam sustentar a carga mental, afetiva e organizacional da vida doméstica. A experiência narrada, portanto, materializa desigualdades de gênero persistentes, ao mostrar como a necessidade de conciliação atua como um fator determinante das escolhas profissionais e das rotas de permanência e de ascensão na carreira docente.

Nesse movimento de equilibrar responsabilidades e redefinir prioridades, as experiências das docentes revelam que a conciliação entre maternidade, carreira e vida pessoal não se dá de forma homogênea, mas é atravessada por condições materiais, relações familiares e disponibilidade de apoios. Essa complexidade se torna ainda mais evidente quando

observamos relatos em que a presença — ou ausência — de redes de cuidado e de corresponsabilidade paterna influencia diretamente a forma como as mulheres vivenciam a jornada dupla e os impactos sobre suas trajetórias profissionais.

Durante o cargo, e agora com a rede de apoio. Minha rede de apoio é paga, né? Porque minha família mora fora. Então, a rede de apoio, a gente tem uma rede de apoio paga, e aí eu e o pai. Então a gente tem que administrar as questões. A questão de [trabalhar em outra cidade] ficou pesada mais para mim. Porque eu estava sentindo que eu não estava tão presente para meu filho. Então eu senti isso, foi mais uma coisa minha do que ele estar sendo negligenciado. Graças a Deus, o meu parceiro “chega junto”, ele é pai, tá junto, ele participa de todas as atividades, reunião de escola, tudo que remete a [nome do filho], ele está com ele, ele participa. Então, pra mim, conciliar é muito mais fácil, porque eu não tenho uma demanda sobre-humana só sobre mim, como eu conheço algumas mães que são mães solo, e aí é muito mais difícil equilibrar profissão e família. Que aí a demanda aumenta, triplica. Hoje eu percebo que a minha vida, eu sempre, como eu não tinha filhos, antes eu me dedicava muito exclusivamente ao meu profissional e ao pessoal, dava pra fazer outras coisas. Com o filho, a minha demanda mudou. Então hoje eu tenho mais uma questão do pessoal, família, né? e o profissional já deu uma invertida, em vez de ser o primeiro, vou ir pro segundo lugar aí de prioridade na vida, vamos colocar assim. (Ivonete).

O relato evidencia como a conciliação entre trabalho e maternidade depende fortemente da existência de uma rede de apoio, que, neste caso, é predominantemente paga, devido à distância geográfica de seus familiares. Essa situação expõe um ponto central da divisão sexual do trabalho no Brasil: a transferência do cuidado para outras mulheres, de forma remunerada, reproduzindo o que Hirata (2010) denomina cadeias globais do cuidado, ainda que neste caso ocorra em escala local.

Ao mencionar que a mudança para outra cidade “ficou pesada mais para mim”, a docente evidencia que, mesmo quando há um parceiro participativo, persiste uma centralidade materna na organização da vida familiar. Essa sensação de estar “menos presente” para o filho, ainda que reconheça que não houve negligência, aponta para a carga mental e emocional que recai sobre as mulheres.

A narrativa também destaca um aspecto importante: a corresponsabilidade paterna está presente (ele participa de todas as atividades), o que a entrevistada identifica como facilitador da conciliação. Esse reconhecimento explícito de que o parceiro “chega junto” evidencia, paradoxalmente, a persistência da desigualdade estrutural, pois a participação plena do pai aparece como exceção positiva e não como padrão esperado — reforçando que o cuidado ainda é socialmente atribuído às mulheres como responsabilidade primária.

Outro ponto relevante é a comparação com mães solo, para quem as demandas

“triplicam”. Essa observação demonstra uma consciência das hierarquias internas entre mulheres, condicionadas por acesso desigual a apoios e a divisão de responsabilidades. Assim, mesmo entre mulheres que enfrentam desigualdades de gênero, manifestam-se diferentes graus de exposição a restrições sociais.

Esse trecho narrado por Ivonete articula elementos essenciais para entender as desigualdades de gênero na carreira docente: a sobrecarga mental e emocional, a necessidade de redes de apoio, a centralidade da maternidade como eixo organizador da vida e a persistente assimetria na divisão do cuidado — mesmo em contextos em que há a participação masculina.

A narrativa de Maria, que se declara preta, evidencia a centralidade das redes de apoio para que mulheres possam ocupar cargos de direção e permanecer neles. A entrevistada reconhece abertamente que sua ascensão e permanência no cargo só foram possíveis graças à mobilização constante de familiares — mãe, pai, irmã, tia, prima e esposo — configurando o denominado trabalho reprodutivo compartilhado, ainda que fortemente feminilizado.

Isso. Inclusive, eu só consegui chegar à [menciona o cargo de gestão] e continuar no [cargo] por causa da minha rede de apoio. E onde eu vou, eu falo da minha rede de apoio com todo orgulho do mundo, porque eu tenho, assim, tenho mãe, tenho pai, meu esposo, ele ajuda muito nesse sentido, minha irmã, prima, tia, envolve todo mundo. [...]. Então, quando eu viajo, ela dorme com meus pais, fica na casa dos meus pais. A minha mãe não penteia o cabelo de minha filha. A minha tia vai para a casa de minha mãe pentear o cabelo. Quando tem que levar para alguma coisa, meu esposo vai levar, ou então minha irmã vai levar. [...]. Então, assim, é uma rede de apoio fantástica, que me dá essa liberdade e a condição total de estar envolvida no trabalho, de cumprir com as viagens, né, de forma segura e tranquila, porque eu viajo tranquila, porque eu sei que os meninos estão super bem cuidados, melhor do que se estivesse comigo, se duvidar. Então, é uma rede de apoio fantástica e permite realmente esse envolvimento com o trabalho. (Maria).

O conceito de trabalho reprodutivo compartilhado refere-se à divisão, entre diferentes atores — parceiros(as), familiares, redes comunitárias e, eventualmente, serviços remunerados — das atividades necessárias à manutenção da vida cotidiana, tais como cuidado, limpeza, alimentação e organização doméstica. À luz das contribuições de pensadoras como Kergoat e Hirata (2007), entende-se que o trabalho reprodutivo, historicamente invisibilizado e atribuído às mulheres, constitui um dos eixos centrais da divisão sexual do trabalho. Nesse sentido, o compartilhamento dessas tarefas não implica, necessariamente, igualdade, uma vez que, mesmo em contextos de maior participação masculina ou de apoio externo, persiste uma assimetria que recai sobre as mulheres, especialmente no que se refere à carga mental, ao planejamento e à gestão do cuidado. Assim, o trabalho reprodutivo compartilhado revela tanto avanços na redistribuição das responsabilidades quanto a permanência de desigualdades que estruturam a

vida doméstica e profissional das mulheres.

Assim, compreendemos que Maria, ao falar de sua rede de apoio “com orgulho”, ressignifica uma realidade frequentemente invisibilizada: o fato de que a carreira de mulheres em posições de liderança depende, com maior intensidade do que a de homens, de mecanismos de suporte que garantam o cuidado dos filhos e a execução das tarefas cotidianas.

Esse relato também permite evidenciar a dimensão racial presente nas práticas de cuidado e na socialização das crianças, especialmente quando se considera que o cuidado com o cabelo de meninas pretas envolve conhecimentos específicos relacionados à valorização da identidade e da estética. Nesse sentido, o gesto de a tia assumir o cuidado com o cabelo da criança revela não apenas uma estratégia de organização familiar, mas também uma forma de transmissão de saberes culturais e de afirmação identitária que atravessa gerações.

Esse reconhecimento mostra consciência da desigualdade estrutural, pois a necessidade de um suporte tão amplo indica que o sistema social não oferece condições equânimes para que mulheres possam exercer funções de alta responsabilidade sem sobrecarga. Ao mesmo tempo, evidencia como redes familiares — frequentemente compostas por outras mulheres — tornam-se fundamentais para sustentar trajetórias profissionais femininas, revelando a intersecção entre gênero, raça e cuidado na organização da vida cotidiana.

A narrativa explicita também a complexidade logística do cuidado, ao relatar a necessidade de envolver diferentes pessoas para tarefas específicas — como pentear o cabelo da filha ou levá-la a compromissos. Esse detalhamento ilustra a noção da gestão mental do cuidado ou carga mental³⁸ (Hirata, 2010): mesmo quando várias pessoas executam as tarefas, a organização e a coordenação recaem sobre a mãe, que precisa prever, planejar e acionar a rede.

A noção de carga mental — também referida como gestão mental do cuidado — diz respeito ao conjunto de tarefas invisíveis relacionadas ao planejamento, à organização e à antecipação das necessidades da vida cotidiana. Diferentemente das atividades materiais e concretas do trabalho doméstico, a carga mental envolve pensar, prever, decidir, lembrar, coordenar e monitorar tudo aquilo que mantém a rotina familiar em funcionamento. Essa gestão mental permanece majoritariamente atribuída às mulheres, mesmo em contextos nos quais há a divisão aparente das tarefas domésticas. Portanto, a carga mental constitui uma dimensão central e frequentemente ignorada da desigualdade de gênero, pois recai de forma

³⁸ O conceito original de "Carga Mental" (*charge mentale*) foi cunhado pela socióloga francesa Monique Haicault (1984), em seu texto “La gestion ordinaire de la vie en deux. Sociologie du Travail, Association pour le développement de la sociologie du travail”. Helena Hirata é a principal responsável por difundir e atualizar esse debate no Brasil, conectando-o às teorias do *Care* (Cuidado).

desproporcional sobre as mulheres, impactando seu bem-estar, sua autonomia e suas possibilidades de participação plena no trabalho remunerado (Hirata, 2010).

Outro ponto relevante é que, embora o esposo seja citado como alguém que “ajuda muito”, o termo ajuda reforça a assimetria tradicional: a ele cabe “ajudar”, não corresponsabilizar-se em sentido pleno, evidenciando que a responsabilidade principal permanece ancorada na figura materna e na família extensa, especialmente em outras mulheres. Ou seja, uma dinâmica de cuidado distribuído, em que a presença de várias mulheres apoiando a mãe é recorrente, ainda que neste caso incluam também homens da família.

Outro aspecto central é o sentimento de tranquilidade para viajar e desempenhar suas funções profissionais. A segurança emocional de que os filhos estão bem cuidados funciona como condição essencial para que ela possa exercer o cargo de gestão. Essa relação direta entre cuidado garantido e possibilidade de atuação pública confirma a afirmação de que a participação das mulheres na esfera profissional e política está intrinsecamente condicionada às soluções encontradas para o cuidado — geralmente informais ou familiares, dada a ausência de políticas públicas eficientes.

Em síntese, a narrativa demonstra que a rede de apoio opera como infraestrutura afetiva e material que garante a permanência no cargo.

Ademais, podemos, portanto, identificar, nas narrativas das docentes, a presença de duas modalidades de rede de apoio: a não remunerada, geralmente desempenhada por familiares, e a remunerada, viabilizada por serviços contratados. Essa distinção evidencia a materialidade da divisão sexual do trabalho, pois revela que, mesmo quando há compartilhamento parcial das responsabilidades de cuidado, as mulheres continuam responsáveis por mobilizar, organizar e gerir essas redes.

Assim como Ivonete, a docente Renata recorre ao apoio exclusivamente remunerado, o que, na compreensão dela, representa uma condição de privilégio econômico que, embora alivie a sobrecarga cotidiana, não elimina a assimetria estrutural do cuidado, apenas a redistribui para outras mulheres. As docentes Amélie e Ana relatam conciliar a rede de apoio familiar com a existência de apoio remunerado

Nesse sentido, o acesso a redes de apoio — sobretudo remuneradas — aparece como um recurso que mitiga, mas não supera, as desigualdades de gênero que atravessam a conciliação entre vida profissional e vida familiar. No entanto, segundo Hirata (2010), o trabalho de cuidado deveria ser dissociado de gênero, idade ou condição de saúde, justamente porque atinge, com maior ou menor intensidade, todos os indivíduos da sociedade.

Por exemplo, a narrativa da docente:

Eu acho que... esqueci um pouco das minhas obrigações, acho que esse é a palavra, para poder cuidar dela. Eu tinha um pouco disso. Hoje em dia, não. Hoje em dia, sempre a prioridade é ela, estar presente, fazer tarefa. [...]. Percebi há tempo, porque a [menciona a filha] era muito pequena, né? Imagina se eu tivesse passado 5, 6 anos nessa loucura aí, entendeu? Mas aí eu percebi há tempo que eu tava ausente, né? Distante um pouco nesse relacionamento com ela, né? na pré-educação. Eu não me cobro, não, mas a maternidade é uma “desgrama”, a maternidade é uma... Nasce um filho, nasce uma cobrança, não nasce uma mãe, é uma tragédia, então, você se cobra, é uma coisa horrorosa. (Renata).

O depoimento de Renata evidencia, de maneira particularmente expressiva, as tensões que atravessam a experiência materna no contexto das relações sociais de gênero. Sua narrativa revela o processo de reconfiguração das prioridades pessoais e profissionais a partir da chegada da filha, indicando que a maternidade produz uma reorganização profunda do cotidiano e do próprio modo de se compreender enquanto sujeito.

Ao afirmar que “[...] esqueci um pouco das minhas obrigações [...] para poder cuidar dela” e que “hoje a prioridade é ela”, a docente descreve a centralidade do cuidado infantil como eixo estruturante de sua vida, o que dialoga com os estudos que apontam a persistência da responsabilização feminina pelo cuidado, mesmo em contextos de inserção das mulheres em posições de prestígio e autoridade.

A consciência da “ausência” nos primeiros anos da filha e o receio de prolongar essa distância (“imagina se eu tivesse passado 5, 6 anos nessa loucura”) revelam a força das normas sociais que definem a boa maternidade como presença constante, dedicação e acompanhamento cotidiano. A própria percepção dessa ausência — que Renata reconhece sem se auto acusar, mas como uma constatação — traduz a internalização de um regime de vigilância e autoavaliação dirigido às mulheres, sobre maternidade e carga mental do cuidado.

Essa dimensão aparece de forma ainda mais contundente quando a docente afirma que “a maternidade é uma ‘desgrama’” e que “nasce um filho, nasce uma cobrança, não nasce uma mãe”. Tais expressões sintetizam a crítica ao ideal de maternidade naturalizada e instintiva, mostrando que, longe de ser experiência imediatamente harmoniosa, a maternidade implica exigências morais intensas, sentimento de culpa e elevado esforço de ajustamento. Isso evidencia que a cobrança não é apenas externa, mas internalizada pelas próprias mulheres, operando como mecanismo de disciplina e de responsabilização, tal como discutem autoras como Kergoat e Hirata (2007) ao analisarem a divisão sexual do trabalho e a persistência da atribuição do cuidado às mulheres.

Desse modo, a maternidade aparece como experiência ambivalente, marcada simultaneamente por afeto, por intensa dedicação, por cobranças e por sofrimento. A narrativa de Renata reflete o que Birolli (2018) denomina a ambiguidade constitutiva das relações familiares — espaço de cuidado, apoio e afeto, mas também de pressão moral, desigualdade e sobrecarga feminina. Ao reconhecer que a maternidade exige reorganizar prioridades e deslocar o trabalho profissional para um segundo plano, a docente revela como a instituição da maternidade continua sendo um dos dispositivos centrais na reprodução das desigualdades de gênero, mesmo entre mulheres com alta escolarização, estabilidade profissional e cargos de liderança.

Também ressaltando os aspectos ambivalentes da maternidade, a docente Ivonete, mesmo apresentando um distanciamento discursivo, enfatiza a percepção das dificuldades enfrentadas pelas mulheres em situações que ocupam cargos de gestão:

Mas eu percebo muito isso. Essa exigência. E depois que você vira mãe, a sociedade em si te cobra uma postura bem interessante. Porque se você se dedica muito ao profissional, você está abandonando a família. Se você se dedica muito à família, você está abandonando o profissional. Sendo que a mulher, ela se completa. No meu caso, eu tenho amigas que amam ser só mãe. São felizes. Tenho amigas que dizem que não querem ter filhos e querem ficar só no profissional. Eu acho que hoje eu, tenho esse 50-50 pra mim preencher. E pra mim uma das dificuldades foi ter que lidar com essa coisa dessas cobranças. Não era nem tanto das pessoas, mas de mim mesma, né? Você tá longe, você vai ficar muitos dias fora, eu acho que... Eu brinco muito com o meu terapeuta porque acho que as coisas incutidas na cabeça da gente. Não são ditas muitas vezes sobre isso. Quando você vira mãe, tem que me dedicar a seu filho. Você tem que largar tudo e viver por ele. Então eu tive muito esse conflito interno. Deu para ajustar, mas acho que eu vejo mais de mim para comigo mesma do que a estrutura. Até porque eu trabalhava com equipe maravilhosa. Então, eu conseguia ir para o aniversário do meu filho na escola, todas as atividades que meu filho estava e tinha na escola, eu conseguia participar. Então, para mim não tive um, vamos colocar uma perda assim, né? O cargo não me tirou isso. Mas eu percebo que em alguns ambientes a gente tem essa dificuldade quando é uma mulher. (Ivonete).

O relato de Ivonete evidencia a centralidade das normas sociais de gênero na construção das expectativas em torno da maternidade e do desempenho profissional das mulheres. Ela descreve a existência de uma cobrança social que opera mediante um duplo mandato: se a mulher investe intensamente na carreira, é percebida como negligente com a família; se prioriza a maternidade, é vista como pouco comprometida com o trabalho. Essa lógica expressa uma “culpa materna”, expõe mecanismos simbólicos que produzem avaliações assimétricas entre homens e mulheres, reforçando a ideia de que o cuidado e o espaço doméstico são responsabilidades femininas por excelência. Nesse sentido, o depoimento demonstra como o

papel materno continua sendo socialmente interpretado como incompatível com o desenvolvimento pleno da vida profissional.

O conteúdo também revela a dimensão subjetiva dessas cobranças, uma vez que Ivonete reconhece que parte do conflito não advém necessariamente de pressões externas explícitas, mas de expectativas internalizadas ao longo da vida. Ao afirmar que certas ideias “são incutidas na cabeça da gente” e que se via compelida a “largar tudo e viver pelo filho”, a narrativa da entrevistada evidencia o funcionamento da violência simbólica, conforme conceituada por Pierre Bourdieu (1998). Trata-se de uma forma de poder sutil e não coercitiva, que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem, à medida em que é incorporada como parte da ordem natural das coisas.

É importante destacarmos as explicações de Bourdieu (1998) acerca da noção de violência simbólica, compreendida como o processo pelo qual os grupos dominados passam a aplicar às relações de dominação categorias construídas a partir do ponto de vista dos dominantes, naturalizando-as e legitimando-as socialmente. Nesse sentido, o adjetivo “simbólico” não deve ser interpretado de forma redutora ou como sinônimo de algo meramente abstrato ou irrelevante. Como esclarece o pensador :

Ao tomar “simbólico” em um de seus sentidos mais correntes, supõe-se, por vezes, que enfatizar a violência simbólica é minimizar o papel da violência física e (fazer) esquecer que há mulheres espancadas, violentadas, exploradas, ou, o que é ainda pior, tentar desculpar os homens por essa forma de violência. O que não é, obviamente, o caso. Ao se entender “simbólico” como o oposto do real, de efetivo, a suposição é de que a violência simbólica seria uma violência meramente “espiritual” e, indiscutivelmente, sem efeitos reais. É esta distinção simplista, característica do materialismo primário, que a teoria materialista dos bens simbólicos, em cuja elaboração eu venho há muitos anos trabalhando, visa a destruir, fazendo ver, na teoria, a objetividade da experiência subjetiva das relações de dominação. (Bourdieu, 2020, p. 62-63).

A partir dessa compreensão, torna-se possível reconhecermos que a violência simbólica produz efeitos concretos e duradouros. No cotidiano acadêmico, ela opera por meio de mecanismos sutis que deslegitimam ou invisibilizam a competência intelectual das mulheres, interferindo diretamente em suas trajetórias profissionais e formativas. Normas sociais implícitas — ainda que não verbalizadas — orientam comportamentos, expectativas e julgamentos, alimentando sentimentos recorrentes de inadequação, culpa ou insuficiência. Tal dinâmica inscreve-se em um processo mais amplo de socialização de gênero, no qual a maternidade é construída como um dever totalizante, reforçando a ideia de que a identidade feminina deve ser subordinada às responsabilidades do cuidado.

Apesar desses conflitos internos, Ivonete ressalta que seu ambiente de trabalho não

reproduziu abertamente tais cobranças, destacando que atuava em uma equipe que lhe possibilitava conciliar funções profissionais e responsabilidades maternas. Ainda assim, a fala indica que essa condição não é generalizável, pois ela reconhece que “em alguns ambientes” a dificuldade recai especificamente sobre mulheres. Essa observação sugere que a compatibilização entre maternidade e carreira depende não apenas de arranjos individuais, mas de condições institucionais de apoio, de políticas organizacionais e de culturas de trabalho sensíveis às demandas de cuidado.

Por fim, o relato mostra como a maternidade é vivenciada de forma plural e não homogênea, contrariando discursos normativos que prescrevem um único modelo de realização feminina. Ao mencionar amigas que se identificam plenamente com a maternidade e outras que optam por não ter filhos, Ivonete reafirma a diversidade de projetos de vida entre mulheres e tenta desmontar a noção essencialista de que a maternidade constitui um destino inevitável. Sua própria busca por um equilíbrio “50% por 50%” entre carreira e família evidencia a construção ativa de uma identidade que recusa dicotomias rígidas e reivindica autonomia diante das expectativas sociais. Nesse sentido, a narrativa contribui para a compreensão das maternidades contemporâneas como experiências situadas, permeadas por conflitos, negociações internas e estruturas sociais que moldam, limitam e possibilitam os caminhos trilhados pelas mulheres.

Podemos retomar aqui, o trecho final da narrativa da docente Ivonete, apresentada anteriormente: “Com o filho, a minha demanda mudou. Então hoje eu tenho mais uma questão do pessoal, família, né? e o profissional já deu uma invertida, em vez de ser o primeiro, vou ir pro segundo lugar aí de prioridade na vida, vamos colocar assim” (Ivonete).

Ela afirma que, antes da maternidade, sua dedicação era mais voltada ao profissional e ao pessoal, mas que a chegada do filho reorganizou completamente essa dinâmica, deslocando o trabalho para um segundo plano. Essa reconfiguração das prioridades confirma que a maternidade tende a impor limites objetivos e subjetivos às carreiras femininas, seja pela intensificação das demandas de cuidado, seja pela internalização da expectativa social de que a mulher deve ser a principal responsável pelo bem-estar familiar.

Destacamos, ainda, trechos em que a docente Amélie aborda a experiência da maternidade, especialmente porque sua gravidez ocorreu durante o período de afastamento das atividades docentes para a realização do Doutorado:

É, na época eu falo que enquanto a gente não tem filho é mais fácil. [...]. E na época do Doutorado também, porque na época a gente já tava planejando, né, ter filho. A gente, quando casou, já tinha quase cinco anos de relacionamento. [...]. E aí, na época mesmo, quando eu entrei no Doutorado, pra falar pro meu

orientador, que eu tava grávida. Ah, tinha morrido de vergonha. Eu protelei, protelei enquanto pude, aí um dia marquei, falei, não, não tem como, vou ter que falar pra ele. [...]. Ah, e aí eu fui, eu não sabia como ele ia lidar com a situação. Cheguei morrendo de vergonha, porque, como eu tava nas disciplinas, a gente não tinha tido muito contato, né? Eu tinha discutido mais ou menos o projeto, mas, assim, eu demorava muito tempo de vê-lo. Passava, assim, mais de semana sem falar nada com ele. [...]. E aí, marquei e fui, morrendo de vergonha. Então, já fui, assim, me justificando. Olha, eu tô grávida, mas você não se preocupe, eu não vou desistir do mestrado, eu não vou atrasar o curso, não vou precisar trancar, já me organizei, então, assim, quando precisar, alguém fica com ela, eu trago aqui pra faculdade, porque eu achava que era assim, né? (Amélie).

A experiência narrada por Amélie evidencia como a maternidade ainda é percebida — e vivida — como um potencial problema no ambiente acadêmico, revelando a permanência de normas tácitas que associam a trajetória científica a uma disponibilidade integral e descomprometida com responsabilidades familiares. Ao afirmar que “morreu de vergonha” de comunicar ao orientador que estava grávida, a docente expressa a internalização de uma expectativa institucional segundo a qual a maternidade aparece como um desvio, uma interrupção ou mesmo uma ameaça à continuidade do percurso acadêmico. Essa vergonha não é individual, mas estrutural: ela traduz o modo como a maternidade é socialmente percebida como incompatível com a produtividade exigida no campo científico.

A hesitação prolongada para comunicar a gravidez — “protelei, protelei enquanto pude” — evidencia o receio de sofrer deslegitimação, julgamento ou perda de credibilidade. A justificativa antecipada (“eu tô grávida, mas você não se preocupe, eu não vou desistir [...] não vou atrasar o curso”) demonstra que a docente se sentiu compelida a assegurar que sua maternidade não afetaria o ritmo institucional esperado, assumindo a responsabilidade individual de conciliar, sozinha, dois regimes de trabalho altamente demandantes: o cuidado infantil e as exigências da formação de um curso de Doutorado.

Esse movimento de antecipar justificativas revela o mecanismo descrito por Kergoat e Hirata (2007) sobre a naturalização da dupla carga atribuída às mulheres: mesmo antes do nascimento da criança, Amélie já articulava estratégias para compatibilizar maternidade e Doutorado, como “trazer a filha para a faculdade” ou mobilizar redes de cuidado. Sua narrativa mostra que esse planejamento não resulta de uma escolha livre, mas da necessidade de responder às normas acadêmicas que pressupõem a ausência de interrupções, reforçando a responsabilização individual pelas condições que, estruturalmente, recaem sobre as mulheres.

O depoimento também evidencia o contraste entre a fase anterior à maternidade (enquanto a gente não tem filho é mais fácil) e a posterior, mostrando como o nascimento da criança introduz novas camadas de exigências, reorganizando prioridades e rotinas. Assim, a

docente descreve o período anterior a maternidade como marcado por maior liberdade e disponibilidade para o trabalho intelectual, ao passo que o início da vida materna produz uma reorganização forçada da experiência acadêmica. Isso, por seu turno, evidencia o efeito da maternidade na carreira científica e aponta como a chegada dos filhos impacta os ritmos de produção, participação em eventos, prazos e relações com orientadores (as).

Além disso, sua afirmação final — “porque eu achava que era assim” — sugere um processo de conscientização posterior, indicando que a idealização inicial de uma conciliação plena entre maternidade e carreira não corresponde às condições concretas da experiência materna e do trabalho acadêmico. Trata-se de uma observação relevante, pois evidencia o descompasso entre as expectativas institucionais de produtividade e a realidade material e emocional do cuidado. Nesse sentido, a narrativa contribui para compreender como as mulheres, mesmo antes de vivenciarem plenamente a maternidade, já enfrentam constrangimentos simbólicos e institucionais que as responsabilizam pela conciliação entre diferentes esferas da vida, levando-as, frequentemente, a experimentar sentimento de culpa, insuficiência ou inadequação.

Essas expectativas, por sua vez, não se restringem ao exercício da maternidade, mas se estendem a múltiplas dimensões da experiência feminina, produzindo uma lógica permanente de responsabilização pelo cuidado e pela gestão das demandas familiares e profissionais. É justamente nessa perspectiva que se insere a narrativa de Renata, a qual evidencia, de forma marcante, a sobrecarga feminina decorrente da acumulação de papéis sociais e familiares, revelando como as mulheres são frequentemente socializadas para assumir responsabilidades múltiplas e simultâneas, muitas vezes em detrimento de suas próprias necessidades.

Você não dá conta de tudo. Mas a gente tenta dar conta de tudo, a gente tenta conciliar e tenta ser uma boa profissional, uma boa dona de casa, uma boa esposa, uma boa mãe, uma boa filha. Eu lembro que no final da vida da minha mãe. Mãe muito doente, mãe tomando morfina e eu dando aula. Eu falo, pera aí os meninos, que eu vou responder. Eu não sabia nem se eu estava dando conta da aula ou de mãe, sabe? [...]. Eu sou caçula de seis filhos, né? Mas eu fiquei com o peso da minha mãe nas costas, sabia? Muito, muito forte, muito. [...]. Mas a minha estrutura familiar entre minhas irmãs e mãe, a minha ligação com mãe, esse meu jeito de querer dar conta de tudo, acabou... eu me obrigando a assumir a responsabilidade junto da minha mãe. (Renata).

No relato de Renata, que tenta ser “[...] uma boa profissional, uma boa dona de casa, uma boa esposa, uma boa mãe, uma boa filha”, a entrevistada expressa a internalização de um ideal de feminilidade associado ao cuidado, à disponibilidade permanente e à responsabilidade pelo bem-estar dos outros.

A narrativa também revela a tensão entre as exigências da vida profissional e as demandas do trabalho de cuidado. O episódio em que ministrava aula enquanto acompanhava a mãe gravemente enferma ilustra a sobreposição de responsabilidades que caracteriza a experiência de muitas mulheres. A fala "[...] eu não sabia nem se eu estava dando conta da aula ou de mãe" demonstra o conflito emocional e a sensação de insuficiência produzidos pela necessidade de atender simultaneamente a diferentes expectativas sociais.

Outro aspecto relevante é a naturalização da atribuição do cuidado às mulheres no âmbito familiar. Embora fosse a caçula entre seis irmãos, Renata relata ter assumido grande parte da responsabilidade pelos cuidados da mãe, atribuindo essa situação à sua proximidade afetiva e ao seu "jeito de querer dar conta de tudo". Tal percepção sugere um processo de internalização de normas de gênero que associam as mulheres ao papel de cuidadoras, fazendo com que assumam encargos familiares como uma obrigação moral e afetiva, mesmo quando essa responsabilidade poderia ser compartilhada entre outros membros da família.

Sob uma perspectiva de gênero, o depoimento evidencia como a divisão sexual do trabalho ultrapassa os limites do espaço doméstico e continua a impactar a trajetória profissional das mulheres. O trabalho de cuidado, frequentemente invisibilizado e desigualmente distribuído, impõe custos emocionais, físicos e profissionais, contribuindo para a manutenção de desigualdades de gênero. Nesse sentido, a experiência narrada por Renata revela não apenas uma vivência individual, mas uma condição social amplamente compartilhada por mulheres que são continuamente convocadas a conciliar múltiplas demandas e a assumir a responsabilidade pelo cuidado familiar.

As narrativas analisadas revelam que o desenvolvimento da carreira das mulheres docentes implica, de modo recorrente, um alto custo pessoal, decorrente da sobreposição de exigências profissionais, responsabilidades familiares e expectativas sociais sobre o desempenho feminino.

Assim, o avanço na vida acadêmica e institucional permanece condicionado à capacidade das mulheres de realizar ajustes contínuos em sua vida privada, reorganizando tempos, afetos e prioridades para atender às demandas de produtividade, de presença e de disponibilidade impostas pelos espaços de trabalho. Esse custo pessoal manifesta-se tanto na forma de renúncias afetivas e de lazer, como na intensificação do desgaste físico e emocional, especialmente quando a maternidade entra em cena e redefine a dinâmica cotidiana.

Como explicitado, mesmo plenamente conscientes da desigualdade, as mulheres tendem a assumir a maior parte da carga mental, emocional e organizativa da vida doméstica, o que

repercute diretamente em seu desempenho na carreira e na permanência em cargos de gestão. Assim, a progressão profissional feminina, longe de ser um processo linear, é atravessada por tensões estruturais que exigem constantes negociações e produzem impactos profundos na experiência subjetiva, revelando que a ascensão das mulheres na esfera pública permanece ancorada em sacrifícios pessoais invisibilizados, que, portanto, não encontram paralelo equivalente na trajetória masculina.

De tal modo, os relatos não apenas descrevem trajetórias individuais, mas iluminam a forma como a maternidade e as atividades em relação ao cuidado com a família operam como elemento estruturante das experiências das mulheres trabalhadoras, mobilizando dimensões subjetivas, afetivas e morais que se articulam a mecanismos sociais mais amplos de divisão sexual do trabalho e da persistência da responsabilização feminina pelo cuidado.

Compreendemos que a centralidade da maternidade e das responsabilidades de cuidado nas trajetórias das mulheres trabalhadoras implica, necessariamente, reconhecer que tais dimensões não se constituem apenas como experiências privadas, mas também como espaços de tensão, desigualdade e, em muitos casos, de produção de violências. É nesse sentido que as narrativas analisadas permitem avançar da discussão sobre o cuidado como elemento estruturante das experiências femininas para a problematização das violências de gênero que atravessam essas trajetórias, tanto no âmbito institucional quanto nas relações sociais.

4.2 Narrativas sobre as violências

A análise das desigualdades de gênero não pode prescindir da compreensão das violências de gênero, que, conforme Saffioti (2004), assumem formas diversas: físicas, simbólicas, institucionais, psicológicas, políticas e morais.

Em decorrência disso, buscamos um conceito de violência como um fenômeno multifacetado, sobre o qual pairam diversos pontos de vista. Em tal conceito, o fenômeno da violência possui significados que são construídos histórica, social e culturalmente, o que torna complexa sua conceituação, e essa precisa contemplar todos os atos e estados de violência, conforme Yves Michaud:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (Michaud, 1989, p. 11).

Para o autor, a definição de violência precisa abraçar vários fatos e os diferentes tipos

de danos que podem ser impostos: danos físicos mais ou menos graves, psíquicos e morais, danos aos bens, aos próximos ou aos laços culturais, ressaltando que os defeitos das definições objetivas resultam da tentativa de afastar o julgamento de valor e de encontrar critérios que permitam um estudo quantitativo.

Nesse sentido, João Diogenes Ferreira Santos (2012, p. 2-3) afirma que:

A violência configura-se como um fenômeno complexo, polissêmico e multifacetado, que assume múltiplas expressões e se manifesta de várias formas em diferentes espaços da sociedade, e está sujeito a diversas interpretações, de acordo com o enfoque teórico adotado. Portanto, torna-se difícil a existência de um conceito definitivo e acabado que abarque a multiplicidade desse fenômeno.

Além disso, podemos verificar que, apesar de o ordenamento jurídico criminalizar a violência cometida contra mulheres (e também a despeito do combate empreendido pelos meios de comunicação contra esta prática nociva), a violência é praticada contra mulheres cotidianamente. São diversas formas de manifestação de violência que acometem mulheres de todas as classes sociais, raças, etnias, religiões, níveis de escolaridade e situações socioeconômicas (Cunha, 2007). Essas recorrências não são incidentais, mas revelam a existência de estruturas profundas que sustentam e naturalizam a dominação masculina. É nesse contexto que se torna fundamental compreender as desigualdades de gênero a partir de sua dimensão estrutural.

Na sequência, apresentamos as manifestações de violência relatadas pelas entrevistadas. A análise detalhada desses episódios permite verificar como as diferentes formas de violência se sobrepõem e se entrecruzam nas trajetórias dessas mulheres.

Inicialmente, destacamos a narrativa da única docente que afirmou não ter vivenciado experiências de desigualdade ou de violência de gênero:

Eu brinco porque eu sempre fui muito desaforada. Então, não me limitaram, entendeu? Se viesse grosso, ia levar no mesmo nível. Nunca precisei passar por isso. Nessa minha trajetória, tanto na carreira acadêmica como docente, como enquanto estudante também. [...]. Os homens, eles conseguem lidar melhor quando é um homem, eles conseguem dialogar, mas quando é uma mulher, principalmente se a mulher estiver em um local que ela manda. Tipo assim, hierarquicamente ela está acima do que o homem. São poucos que sabem lidar bem com isso. Então, em algumas situações, eu percebi. Não passei por situações, mas eu percebi que, se eu não estivesse ali na minha postura, eu poderia passar por uma situação de... Assim, você não sabe nada, deixa que eu faço. Mais ou menos assim. [...]. Eu nunca passei e nunca percebi nenhuma situação nesse sentido (interrompida ou impedida de falar), por causa dessa minha personalidade. Mas eu já visualizei em algumas situações esse tipo de comportamento assim. Ali está acontecendo a misoginia. Só que

tá tão sutil que ninguém tá percebendo. Eu já presenciei assim, por exemplo. Está em uma reunião, tem um monte de homens reunidos. E aí, às vezes, eles falam de uma piada. Uma piada, falam de mulher, isso aqui é um comentário. Eu não achei graça Tipo, não ri. Ou então, me levantei e me retirei. Mas comigo eu nunca passei por essa experiência, mas eu tenho relatos, infelizmente, que alguns casos, algumas situações, as pessoas passam por isso. E aí a mulher tem que falar mais alto, se colocar mais, ou então se dita como doida, né? Quando ela fala mais forte, ela é doida, ela fica doida, desequilibrada, essas coisas. (Ivonete).

De início, ao analisar a narrativa da educadora, podemos observar um distanciamento discursivo: a participante nega ter vivenciado situações de violência de gênero, contudo, descreve detalhadamente episódios traumáticos ocorridos com colegas. Essa recusa de se identificar como vítima, não invalida a presença da violência; pelo contrário, reforça sua onipresença na cultura organizacional do IF Baiano, sugerindo um ambiente onde a violência é percebida, mas o silenciamento da entrevistada funciona para manter sua autoimagem de mulher forte, que nega a vitimização pessoal, mas reconhece o problema no ambiente.

O depoimento de Ivonete evidencia, como características individuais, vide uma postura assertiva e confrontativa, podem operar como estratégias de autoproteção diante de práticas misóginas que estruturam ambientes acadêmicos e institucionais. Embora a entrevistada afirme não ter vivenciado situações explícitas de silenciamento ou de deslegitimação profissional, ela reconhece que sua forma de se posicionar funcionou como um mecanismo preventivo para evitar tais experiências. Podemos retomar sua narrativa na seção anterior, na qual ela demonstra a assimilação de um arquétipo viril como modelo de atuação para ocupar cargos de poder, reproduzindo comportamentos socialmente associados ao masculino como forma de garantir legitimidade.

Compreendemos que esse relato é significativo justamente por revelar que, para muitas mulheres, a permanência em espaços de autoridade exige um trabalho emocional e comportamental adicional, não imposto a seus pares masculinos, o que reforça as desigualdades de gênero que atravessam as relações profissionais.

A narrativa também revela elementos daquilo que García de León (2001) denomina “discriminação sofisticada”, caracterizada por formas sutis e difusas de exclusão que se apresentam em comentários, piadas ou comportamentos naturalizados, frequentemente imperceptíveis aos presentes.

Ao relatar situações em que práticas misóginas ocorreram de maneira velada — como brincadeiras e comentários depreciativos sobre mulheres em reuniões compostas majoritariamente por homens — a entrevistada evidencia a persistência de uma misoginia

cotidiana que, por sua aparente inofensividade, contribui para a manutenção do poder masculino e para o reforço do patriarcado. O fato de tais comportamentos não serem reconhecidos como problemáticos pelos participantes ilustra sua naturalização nos espaços sociais e profissionais. A experiência narrada pode ser compreendida à luz da concepção de Kate Manne (2018), segundo a qual a misoginia atua como um mecanismo de controle social destinado a preservar as normas patriarcais. Para a autora, os homens são socialmente ensinados a esperar das mulheres determinadas disposições e comportamentos, tais como deferência, cuidado, atenção às suas necessidades e aceitação de posições subordinadas. Quando as mulheres recusam esses papéis ou reivindicam espaços de poder e de reconhecimento, passam a ser percebidas como transgressoras das expectativas socialmente estabelecidas. Nesse contexto, a hostilidade, o descrédito, a ridicularização e outras formas de agressão simbólica funcionam como instrumentos de punição e de correção. Assim, a misoginia (Manne, 2018) não se dirige indiscriminadamente a todas as mulheres, mas tende a incidir com maior intensidade sobre aquelas que desafiam as normas de gênero vigentes. As brincadeiras e comentários relatados pela entrevistada podem, portanto, ser interpretados como manifestações desse mecanismo disciplinador, que busca reafirmar hierarquias de gênero e a limitar a atuação feminina em espaços historicamente marcados pela predominância masculina.

Nesse sentido, conforme a autora, enquanto o sexismo opera como uma ideologia que justifica e racionaliza as desigualdades de gênero, a misoginia funciona como instrumento de vigilância e de punição direcionado às mulheres que desafiam ou não se adequam às expectativas socialmente estabelecidas. De tal modo, mesmo quando manifestadas sob a forma de piadas ou de comentários aparentemente banais, tais práticas desempenham um papel relevante na reprodução das relações de poder patriarcais, ao reforçarem a subordinação feminina e ao delimitarem os espaços de reconhecimento e de pertencimento das mulheres.

Outro ponto central do relato diz respeito ao incômodo de alguns homens diante de mulheres em posições hierárquicas superiores. Para Ivonete, ainda são poucos aqueles que lidam bem com a autoridade feminina, o que demonstra que a presença de mulheres em cargos de liderança desafia expectativas de gênero historicamente associadas ao exercício do poder. Esse fenômeno dialoga com as discussões sobre o teto de vidro e sobre a persistência de barreiras simbólicas que limitam a ascensão e a legitimidade das mulheres em espaços de decisão. Assim, mesmo quando alcançam posições de destaque, elas continuam sujeitas a avaliações diferenciadas e à necessidade de reafirmar constantemente sua competência.

Por fim, a entrevistada destaca a existência de um duplo padrão emocional que atravessa

as relações de gênero no trabalho. Segundo ela, quando uma mulher precisa se impor de maneira mais enfática, corre o risco de ser rotulada como “doida” ou “desequilibrada”, ao passo que comportamentos semelhantes, quando desempenhados por homens, costumam ser interpretados como assertividade ou liderança. Essa assimetria, identificada nos estudos sobre a temática de gênero, reforça a ideia de que a credibilidade e a legitimidade das mulheres são continuamente negociadas e submetidas a critérios distintos daqueles aplicados aos homens. O relato, portanto, oferece um exemplo de como mecanismos sutis de desvalorização contribuem para a reprodução de desigualdades de gênero na vida profissional.

A docente entrevistada Maria relata experiências de preconceitos relacionadas ao tema da maternidade:

Então, há sempre esse olhar de preconceito. Se eu vou estar abdicando [do cargo de gestão] ou se eu não vou conseguir dar atenção à gestão para dar atenção aos filhos. O que acontece? Esse, para mim, foi o maior desafio. Conseguir superar os olhares de preconceito nessa condição de ser mulher e conseguir dar conta, conciliar, nem dar conta, porque a gente nunca sabe se está dando conta, mas pelo menos conseguir conciliar de uma forma tranquila ou favorável a função de ser mulher, ser mãe e ser profissional na gestão. [...]. Inclusive, quando eu saí candidata a primeira vez, eu me lembro disso, de um concorrente dizer: se você fosse minha esposa, você não sairia, porque você acabou de ser mãe. Quando eu entrei na primeira eleição e eu estava saindo da licença maternidade. E aí ele me falou porque o filho precisa da mãe até os sete anos. Então, se você fosse minha esposa, eu não deixaria você sair. [...]. Até então, eu não iria sair justamente por isso, com esse pensamento de que eu era mãe, e aí quando ele me ligou e estava nessa ideia, o pessoal querendo que eu saísse e ele querendo sair, algumas pessoas também querendo que ele saísse candidato. Então, ele me ligou, lembro que foi uma noite, não foi nem durante o dia, ele me ligou durante a noite, tinha acabado de amamentar e ele me liga com esse desafio, tentando me intimidar, não sair. [...]. Quando eu tomei posse na segunda gestão, já é um outro relato, eu sentei ao lado de um colega que eu não conhecia até então. [...]. Ele era homem e ele me perguntou de qual *campus* eu era. E aí eu mencionei para ele que eu já tinha dois filhos, que eu já tinha dois filhos pequenos, que eu já estava dando conta, que era um desafio, mas que estava tranquilo e que eu ia para o segundo desafio. Aí ele simplesmente respondeu, poxa, que bom que eu te ouvi, porque a diretora acadêmica era uma mulher, mas ela me informou que estava grávida, então eu já estava pensando em substituí-la. [...]. Porque eu imaginei que ela não daria conta. Eu fiz ela só não dar conta se ela não quisesse. E aí ela me respondeu, muito melhor do que um homem que nem tem filho. [...]. Inclusive criei uma resistência a essa criatura. Mas enfim. Para você ver, são dois testemunhos de momentos diferentes, de gestões diferentes em que a gente ouve o relato do preconceito. (Maria).

Os relatos de Maria evidenciam como a maternidade funciona como um marcador central na produção de preconceitos e de dúvidas sobre a competência de mulheres em cargos de gestão. Em ambos os episódios, a maternidade é mobilizada como argumento para questionar

a legitimidade da candidatura e a capacidade de exercer funções de liderança, revelando a persistência de um imaginário social que associa a mulher ao espaço doméstico e ao cuidado, e que considera a presença feminina em posições de poder como uma transgressão das normas tradicionais de gênero. Ao afirmar que seu “maior desafio” foi enfrentar “os olhares de preconceito” que colocavam em dúvida sua possibilidade de conciliar gestão e maternidade, Maria demonstra que as barreiras encontradas não se restringem às exigências laborais, mas emergem, sobretudo, das reações sociais que desqualificam mulheres mães no mundo profissional.

O primeiro relato é emblemático por explicitar o caráter disciplinador dessas expectativas. O concorrente que lhe telefona à noite para desestimulá-la a disputar a gestão — afirmando que “se você fosse minha esposa, eu não deixaria você sair porque acabou de ser mãe” — reproduz uma lógica patriarcal que subordina a autonomia feminina ao controle masculino, e que considera natural que a mulher renuncie à vida pública após a maternidade. O argumento baseado na ideia de que “o filho precisa da mãe até os sete anos” revela a internalização de discursos biologizantes que reforçam a divisão sexual do trabalho e a responsabilização exclusiva da mulher pelo cuidado infantil. Trata-se de um exemplo evidente de violência simbólica (Bourdieu, 1998), uma vez que o discurso opera não apenas para deslegitimar sua candidatura, mas também para produzir culpa, constrangimento e autocensura — sentimentos que a própria Maria reconhece ter experimentado antes de decidir sair como candidata.

O segundo relato reforça a dimensão estrutural desse processo ao mostrar que o preconceito não é um evento pontual, mas uma lógica recorrente em diferentes gestões e contextos institucionais. O colega que diz estar “pensando em substituir” a diretora acadêmica por ela estar grávida evidencia o quanto a maternidade é vista como sinônimo de incapacidade profissional. A fala masculina se apoia em uma suposição de incompetência antecipada — “imaginei que ela não daria conta” — reforçando o estereótipo de que mulheres com filhos (ou gestantes) não são confiáveis para ocupar posições de liderança. Podemos identificar uma espécie de antecipação negativa, isto é, o impacto desproporcional que a condição materna gera na avaliação, na promoção e na credibilidade das mulheres.

Nesse sentido, Garcia de León (2001) afirma que as mulheres que ocupam posições de poder têm que pagar “sua eleição” com um esforço constante no sentido de satisfazer as exigências suplementares que lhe são quase sempre impostas.

Além disso, os relatos revelam o funcionamento da culpa materna internalizada, à

medida em que a própria Maria identifica que, antes de ser confrontada pelo colega, já estava inclinada a não se candidatar devido às expectativas internalizadas sobre o que significa ser “boa mãe”. A fala da docente, que rebate o colega afirmando “ela só não dá conta se ela não quiser”, também evidencia a recusa ao pressuposto de fragilidade feminina.

No conjunto, os depoimentos de Maria são demonstrações de como a maternidade opera como um dispositivo de controle social sobre mulheres em posições de poder, sendo acionada tanto por homens quanto por estruturas institucionais que naturalizam a associação entre mulher e cuidado. Esses mecanismos funcionam como barreiras simbólicas que não apenas dificultam a ascensão de mulheres à gestão, mas também criam um ambiente de vigilância permanente sobre suas escolhas e performances. Trata-se, portanto, de um exemplo de como o patriarcado, nessa versão segundo Birolli (2018), em seu formato denominado de patriarcado público, se materializa nessas novas formas de opressão que alcançam as interações cotidianas no ambiente público, produzindo desigualdades que vão muito além da divisão formal de cargos e alcançam as dimensões subjetivas e emocionais do trabalho feminino.

É nesse contexto que as experiências individuais das docentes ganham centralidade analítica, ao passo em que se tornam visíveis essas dinâmicas muitas vezes naturalizadas. O relato da docente Ana evidencia a complexidade do reconhecimento da violência de gênero no ambiente de trabalho:

Pelo menos assim, eu nunca sofri, né? O assédio em si, mas algumas falas, né? Tipo assim, ... pejorativas, né? Eu já ouvi, mas eu sempre me coloquei, né? Mas tem situações, às vezes, que teve uma situação, mas que me ocorreu aqui agora, dessa questão sexual, foi naquela época que eu tava passando pelo divórcio, né? Que eu tava passando pelo divórcio. E aí, a gente tava numa reunião, tava assim, coisa bem recente mesmo, e aí um colega, ele... Na reunião, ele botou a mão, a mão assim aberta, na minha coxa. A mão aberta na minha coxa. E eu senti o calor da mão dele na minha coxa. E aí ele falou assim, o que você precisar, eu estou aqui. E aí eu peguei a mão dele e botei lá no lugar e não disse nada assim, né? Mas ali, nossa... (Ana).

A narrativa de Ana inicia-se com uma contradição reveladora: a negação explícita da violência (“eu nunca sofri... o assédio em si”) seguida, imediatamente, pela descrição de um episódio clássico de assédio sexual físico. Esse movimento discursivo demonstra como a violência de gênero é, muitas vezes, naturalizada ou compreendida pelas vítimas apenas quando envolve agressão brutal ou explícita. As falas pejorativas e toques indesejados são, num primeiro momento, minimizados pela docente, em uma tentativa de manter a imagem de força e controle (eu sempre me coloquei), até que a lembrança traumática rompe essa barreira de proteção.

O relato evidencia a perversidade da estratégia do agressor. Ao tocar a coxa da colega sob a mesa durante uma reunião, verbalizando uma oferta de ajuda (“o que você precisar, eu estou aqui”), ele instrumentaliza a fragilidade pessoal da docente — que atravessava um processo de divórcio — para mascarar uma investida sexual como solidariedade. Essa ambiguidade desarma a vítima: reagir agressivamente poderia fazê-la parecer ingrata ou desequilibrada diante de um suposto gesto de apoio, silenciando-a no espaço público de trabalho.

É notável como a violência, embora negada verbalmente no início da fala, permanece inscrita na memória corporal da entrevistada. A descrição sensorial detalhada de uma memória tátil e térmica — mão aberta, senti o calor da mão dele — indica que a invasão de seu espaço íntimo deixou marcas profundas. A reação de Ana, contida e silenciosa (“peguei a mão dele e botei lá no lugar e não disse nada”), reflete o constrangimento imposto às mulheres em ambientes institucionais, onde a gestão da violência sofrida, muitas vezes, recai sobre a própria vítima, que precisa repor a ordem sem manifestar ou exteriorizar reação.

A hesitação final de sua fala (“Mas ali, nossa...”), após descrever a reação física de retirar a mão do agressor, indica que a rememoração do toque reativa e reatualiza, no presente, o desconforto e a sensação de impotência vivenciados no passado, confirmando que o corpo retém registros que escapam à racionalização imediata (Ricoeur, 2018).

Em outro relato, a narrativa de Alice explicita como a ocupação de espaços de poder por mulheres jovens aciona mecanismos de desqualificação interseccional.

E, quando eu fui para o *campus* [menciona o nome], o fato também de estar assumindo um [cargo de gestão] na época, eu lembro que, pela minha idade, pelo contexto do que se existia no Instituto Federal Baiano e pela questão de ser mulher na minha idade, assumindo, muitas vezes eu enfrentei até a questão do preconceito mesmo. Eu lembro que uma primeira reunião, quando eu assumi, uma primeira reunião que eu fui convocada [Reitoria]. Na época, quando eu cheguei, eu cheguei com um pouco de atraso por causa do trânsito. E aí, as pessoas já estavam nas salas. Quando eu entrei, o [gestor] da época olhou para mim e falou assim, quem é você? Aí, todo mundo parou, ficou me olhando. Eu falei assim, professora [nome]. Aí, ele fez, a novinha, né? Aí eu fiz auto lar, professor. Novinha, não. Eu posso ser nova, mas eu tenho muita experiência. Então, assim, sempre essa questão de reafirmação, sabe? Você tem que ter, você tem que se impor. Você tem que mostrar que você pode dar conta. Então, isso já foi enfrentado, assim, desde o primeiro momento que eu comecei a passar pelos cargos dentro da própria instituição. (Alice).

Ao assumir um cargo de gestão, a docente não enfrenta apenas o sexismo, mas o etarismo, consubstanciado no uso do termo novinha por um superior hierárquico em uma reunião pública. Essa expressão, longe de ser um tratamento afetuoso, opera como um

dispositivo de infantilização: ao reduzir a gestora a sua aparência jovial, o agressor tenta destituí-la de sua autoridade técnica e política, deslocando-a do lugar de colega/gestora para o lugar de menina/inexperiente. O episódio ilustra a necessidade constante de a mulher reafirmar sua competência (“Novinha, não... tenho muita experiência”), um ônus de prova que, raramente, é exigido de seus pares masculinos.

O relato do assédio moral vivenciado por Alice evidencia a crise de legitimidade imposta às mulheres que ascendem aos cargos de liderança. O questionamento público (“quem é você?”) seguido pela rotulagem pejorativa (“a novinha, né?”) constitui uma tentativa de demarcação de território, onde o corpo feminino jovem é lido, *a priori*, como intruso ou inapto para a gestão. A reação imediata da docente — impor limites e reivindicar sua experiência — demonstra uma postura de resistência, mas também denuncia o custo invisível dessa trajetória: a vigilância constante. Para Alice, a gestão não envolve apenas as tarefas administrativas, mas um trabalho contínuo de reafirmação e de imposição de sua própria autoridade, configurando uma sobrecarga mental e política inexistente para gestores homens.

Podemos compreender a narrativa da docente como uma ilustração das fissuras e da persistência do teto de vidro. Embora a entrevistada tenha conseguido romper a barreira inicial ao assumir um cargo de gestão, a sua experiência revela que o teto de vidro não desaparece completamente; ele se transforma numa pressão contínua por legitimação. O questionamento da sua autoridade com base na idade e no gênero (“a novinha”) sinaliza que, para as mulheres que atravessam essa barreira invisível, o ambiente no topo permanece hostil. A necessidade relatada de se impor e reafirmar a competência constantemente é o custo subjetivo de ocupar um espaço que, simbólica e historicamente, não foi desenhado para a presença feminina.

A docente Renata também descreve situações de discriminações impostas às mulheres que exercem cargo de gestão:

Mulher que tem coragem de pegar cargo. Ela é muito corajosa, gente. Sabe? Porque tudo para o homem,... Vou falar do If, tá? Vou falar do IF. Tudo para o homem é mais fácil. Tudo, tudo. Você vê o IF Baiano com estrutura agrícola, com estrutura de fazenda até hoje, aqueles servidores de antigamente, machista, do agro, do rural, do campo, sabe? E esse de um meio essencialmente masculino, patriarcal, sabe? Aí você chega, filha, Aí, quando você chega, é um embate muito grande. Ao mesmo tempo que você gera um encantamento pela mulher que assume cargo. Tem também a desconfiança. E o pior, quando você erra. É muito pior para você. Ou você estava de TPM, ou você estava estressada, ou você é louca, ou você não casou, ou o seu marido não está te satisfazendo na cama... Aquelas coisas que a gente sabe que existem. Eu acho que a mulher que assume o cargo de gestão no IF Baiano, primeiro que ela tem que ser muito corajosa, muito, muito, muito acima da média. Muito mais do que a gente já é, naturalmente. E eu acho que o maior

desafio, nem acho que é conciliar essa questão de vida pessoal com vida profissional, não. E se você tiver uma base, uma rede de apoio razoável, sabe? Se você tiver com a cabeça legal, um parceiro legal, ou uma parceira, você consegue seguir tranquilamente, você faz um bom trabalho. (Renata).

O relato de Renata evidencia, de forma incisiva, a percepção de que, no contexto do IF Baiano, a ocupação de cargos de gestão por mulheres exige um nível de coragem e de resiliência significativamente maior do que aquele exigido dos homens. Ao afirmar que “[...] tudo para o homem é mais fácil”, a docente, mais uma vez, como em outros trechos, ressalta a masculinização estrutural das instituições, especialmente aquelas historicamente vinculadas ao campo agrícola, ao meio rural e às práticas técnico-operacionais tradicionalmente associadas ao trabalho masculino. Essa herança institucional — marcada pela presença de servidores antigos, por uma cultura organizacional patriarcal e por práticas de sociabilidade de base rural — produz um ambiente em que a entrada de mulheres em posições de comando é simultaneamente vista como ruptura e ameaça, gerando tanto fascínio quanto desconfiança.

A narrativa descreve também a força dos estereótipos de gênero que operam na avaliação das capacidades e dos comportamentos das mulheres gestoras. Segundo Renata, quando uma mulher erra, o erro é rapidamente interpretado a partir de argumentos biológicos, emocionais ou sexuais — “estava de TPM”, “é louca”, “não casou”, “o marido não satisfaz”, reproduzindo uma lógica de deslegitimação que desloca a responsabilidade do ato para supostas falhas inerentes à feminilidade. Esse mecanismo expressa o que a autora Garcia de León (2001) chama de discriminação sofisticada, e que, neste caso, consiste em uma desqualificação simbólica, na qual o desempenho profissional das mulheres é sistematicamente filtrado através de categorias que reforçam sua suposta instabilidade emocional ou inadequação para o poder. Assim, o discurso se ancora na ideia patriarcal de que as mulheres não possuem a racionalidade, a firmeza ou o equilíbrio, elementos necessários à liderança — uma concepção que, apesar de velada, continua profundamente enraizada nas práticas institucionais.

Renata também destaca que o maior desafio das gestoras não está necessariamente na conciliação entre vida pessoal e carreira, mas na necessidade de enfrentar um campo de poder eminentemente masculino que tende a testar, a pressionar e a julgar, de forma mais intensa, a atuação feminina. Esse deslocamento analítico é importante porque evidencia o obstáculo na própria estrutura organizacional, que naturaliza a supremacia masculina e torna o exercício do poder pelas mulheres um terreno de permanente vigilância e disputa. Assim, a coragem mencionada pela entrevistada não se refere apenas a assumir responsabilidades administrativas, mas sobretudo a enfrentar um sistema que reage à presença feminina com mecanismos sutis e

explícitos de controle.

Por fim, a menção à importância de uma base de apoio — seja familiar, emocional ou relacional — aponta para a dimensão subjetiva do enfrentamento dessas desigualdades. No entanto, mesmo ao reconhecer que uma rede sólida pode ajudar a sustentar a atuação das mulheres, Renata reforça que, em seu ponto de vista, o problema central não está na esfera doméstica, mas no caráter patriarcal institucionalizado que permeia o IF Baiano. Seu relato, portanto, contribui para compreender como o poder e a liderança feminina são tensionados nesse ambiente, revelando que a permanência de mulheres na gestão não depende apenas de mérito ou competência, mas de uma capacidade extraordinária de resistência diante de estruturas de gênero profundamente desiguais. Para exemplificar, a docente entrevistada relata uma situação que vivenciou:

Ah, vou te contar uma história, eu estava grávida, nós reformamos o refeitório. Eu estava [cargo], o engenheiro da empresa que reformou, colocou uns pisos vagabundos no banheiro, eu mandei ele arrancar. O diretor administrativo, em vez de resolver, trouxe esse homem para a minha sala, eu falei, não, não foi aquele piso, aquela história, não foi aquele piso, ele citou aquela confusão, não foi, não foi, não foi, não foi. O homem querendo me enganar, me fazendo de palhaça, eu olhei bem para a cara dele, eu falei bem assim, tu deve estar achando que eu sou palhaça. É porque eu tô grávida, porque eu sou mulher, que tá falando assim comigo?" Não, aquelas conversas de gente sonsa, querendo te enganar, que o piso... Eu falei, meu filho, esse piso não é o piso, né? Um piso poroso, um piso sujo, o piso ia encardir, em uma semana. E ele falando... Eu lembro perfeitamente, ou seja, você sofre do mesmo jeito ataque. Ou seja, com o diretor, ele amaciou. Ele e o diretor entraram lá em acordo, os dois. O diretor pegou e levou pra minha sala. Eu falei, você vai ter que arrancar, aquele piso eu não quero. Eu não quero de jeito nenhum. E por aí vai. (Renata).

O diálogo descrito entre a gestora, o engenheiro responsável pela obra e o diretor administrativo revela práticas recorrentes de deslegitimação da autoridade feminina, tais como o questionamento da competência técnica e a tentativa de impor explicações paternalistas diante de evidências concretas de erro. Nesse episódio, identificamos manifestações sutis, porém persistentes, de discriminações, expressas em comportamentos que naturalizam a superioridade dos homens nas tomadas de decisão e tratam mulheres gestoras como figuras menos capacitadas, independentemente de seu cargo formal.

A convivência do diretor administrativo com a postura do engenheiro, ao “amaciar” a situação em vez de enfrentá-la, reforça mecanismos de solidariedade masculina. Esse tipo de aliança opera como forma de proteção entre pares que, ao preservar a autoridade masculina, simultaneamente fragiliza a autoridade feminina. O deslocamento da responsabilidade para a

gestora — que foi obrigada a negociar sozinha os termos da correção do serviço — exemplifica dinâmicas nas quais a violência se manifesta não pela hostilidade explícita, mas pelo desamparo intencional e pela desautorização reiterada.

Outro elemento central no episódio é a presença da gravidez como marcador de fragilidade e de desqualificação. Ao relatar que o engenheiro parecia tratá-la como “palhaça” e ao associar esse tratamento ao fato de estar grávida, Renata explicita a percepção de que a maternidade, longe de ser reconhecida institucionalmente como condição que demanda proteção, é frequentemente mobilizada como argumento para questionar a racionalidade, a estabilidade emocional e a capacidade de liderança das mulheres. Em outras palavras, mulheres gestantes são infantilizadas ou descredibilizadas por, supostamente, estarem mais frágeis ou emotivas, o que é utilizado como justificativa implícita para relativizar sua autoridade.

Por fim, a postura firme adotada por Renata ao recusar ser enganada e ao reafirmar sua decisão — exigindo a substituição do piso inadequado — evidencia as estratégias individuais de resistência mobilizadas por mulheres para preservar sua legitimidade em ambientes hostis. Essa atuação reforça a argumentação contida no trecho anterior da própria docente, qual seja, como gestoras, para se manterem em cargos de liderança, frequentemente precisam assumir posicionamentos de enfrentamento, contudo, tal exigência implica custos emocionais adicionais. De tal maneira, evidencia como a instituição não reconhece plenamente estilos de liderança femininos como legítimos, obrigando mulheres a performar comportamentos associados ao masculino para serem minimamente respeitadas — podemos, aqui, mencionar a assimilação de um arquétipo viril, também descrita por Ivonete.

Ademais, podemos mencionar uma situação parecida relatada por Ana:

Eu me lembro agora mesmo dessa reforma mesmo desse espaço [*Campus*], disse que não precisava mexer no telhado. Aí eu falando, precisa, precisa mexer no telhado, porque quando chove molha tudo, como é que a gente vai ficar com o telhado? Aí não deram ouvidos, não me deram ouvidos. Aí na primeira chuva que deu. E vamos filmar, vamos filmar. E aí filmei as salas aqui, a sala tal, filmando a sala tal. Então assim, a bica, tudo que os engenheiros não queriam mexer, eu tive que fazer o vídeo para poder mostrar para o gestor máximo a necessidade. E aí assim foi feito. (Ana).

O relato de Ana expõe um padrão recorrente de desconsideração da autoridade técnica e gerencial de mulheres em espaços institucionais marcados por hierarquias masculinizadas. A insistência da gestora em apontar a necessidade de intervenção no telhado — ignorada pelos engenheiros responsáveis e pelo gestor em posição hierarquicamente superior — ilustra uma forma de deslegitimação que não se apresenta como conflito aberto, mas como indiferença

sistemática a sua avaliação profissional. Ou seja, uma discordância que não é fundamentada tecnicamente, mas sustentada pela naturalização da competência masculina e pela tendência a minimizar as decisões vindas de mulheres em posições de poder.

Ao relatar que apenas após registrar em vídeo os danos causados pela chuva sua avaliação passou a ser considerada, Ana evidencia a necessidade de recorrer a provas materiais para validar uma autoridade que deveria ser presumida pela posição que ocupa. Esse processo de “provar-se” continuamente revela a assimetria de credibilidade que incide sobre mulheres na gestão pública, sendo obrigadas a acumular evidências adicionais, justificar suas decisões de maneira reiterada e antecipar resistências que, raramente, são impostas a gestores homens.

A própria estratégia de filmagem, acionada como última instância de legitimação, expõe essa desigualdade. Em vez de constituir um recurso complementar de gestão, a documentação audiovisual torna-se condição para que sua voz seja ouvida pelo gestor máximo, revelando tanto a desconfiança prévia quanto a fragilidade com que sua autoridade é recebida dentro da cadeia decisória. Este tipo de dinâmica, ainda que seja aparentemente técnico-administrativa, reforça dispositivos da discriminação velada: não há recusa explícita da participação das mulheres, mas há um esvaziamento sutil de sua capacidade de comando e um deslocamento da confiança para pares masculinos considerados “naturalmente” mais aptos.

Assim, o episódio narrado por Ana se insere em um conjunto mais amplo de experiências relatadas por mulheres gestoras, nas quais a legitimidade de suas percepções e decisões é sistematicamente contestada, ignorada ou relativizada. A necessidade de reiterar sua posição e produzir provas para validar uma avaliação corretamente fundamentada demonstra como a permanência feminina em cargos de decisão continua sendo atravessada por uma lógica de suspeição que limita sua atuação plena e aprofunda desigualdades de gênero na gestão.

Os relatos de Renata e Ana ilustram dois modos distintos de reação às práticas de deslegitimação enfrentadas por mulheres em cargos de gestão, revelando nuances importantes sobre as estratégias individuais adotadas para sobreviver e permanecer em espaços marcados por hierarquias masculinas.

No caso de Renata, observamos uma postura assertiva. Ela reage de forma imediata e explícita aos episódios de desrespeito ou tentativa de enganá-la. Sua resposta direta ao engenheiro — questionando verbalmente o tratamento recebido e denunciando a carga de gênero implícita no episódio — evidencia uma estratégia de enfrentamento que recusa a naturalização da autoridade masculina e desafia abertamente a lógica de invisibilização das competências femininas. Uma resistência ativa, com a utilização de um repertório

frequentemente associado ao masculino (firmeza, conflito, imposição) para evitar ser relegada à posição subalternizada. Essa reação também pode ser interpretada como uma forma de autoproteção que antecipa e dissolve tentativas de desqualificação, preservando sua autoridade simbólica e institucional.

De outra forma, o relato de Ana revela uma postura mais comedida, marcada por aquilo que podemos compreender como conformismo pragmático ou uma espécie de acomodação estratégica. Diferentemente de Renata, ela não confronta diretamente a deslegitimação inicial de sua análise técnica. Diante da recusa dos engenheiros em considerar seu diagnóstico, Ana aciona uma estratégia de comprovação objetiva — filmar o problema — e utilizar a evidência material como suporte para que sua fala seja reconhecida. Esse tipo de reação não implica concordância com a deslegitimação, mas revela o entendimento de que o confronto direto pode ser ineficaz ou custoso em ambientes onde a autoridade feminina é recebida com suspeição. Trata-se de um comportamento caracterizado por evitar embates explícitos, mesmo diante de injustiças, como forma de preservar espaço, reputação e continuidade da ação administrativa.

A diferença entre as duas reações evidencia que, embora ambas enfrentem formas similares de desautorização, suas respostas são influenciadas por múltiplos fatores: personalidade, trajetória anterior, percepção dos custos do conflito, leitura das dinâmicas institucionais e expectativas de gênero que recaem sobre mulheres em cargos de poder. Renata mobiliza uma resistência que confronta diretamente a estrutura; Ana, por outro lado, adota estratégias de convencimento indireto, utilizando provas materiais para compensar a descrença que recai sobre sua autoridade.

Essas diferenças demonstram que a permanência de mulheres em posições hierárquicas não se sustenta em um único modelo de atuação, mas em uma multiplicidade de estratégias situadas — da confrontação aberta ao conformismo adaptativo — todas elas construídas em resposta às desigualdades estruturais e ao custo emocional da liderança feminina em instituições marcadas pelo patriarcado.

Sobre as violências sofridas durante os períodos em que exercem cargo de gestão, Alice relata:

O mais difícil, tanto no caso de [menciona cargos de gestão], é ser ouvida. E assim, às vezes até falar. Às vezes até dizer. Porque eu lembro de uma reunião em que eu falei, eu me manifestei sobre um aspecto que [dirigente] pedia para a gente se manifestar, eu me manifestei, depois um outro colega se manifestou, aí depois um outro se manifestou. O penúltimo que tinha acabado de falar, pediu a voz novamente. Foi dado o direito de voz a ele. Quando eu pedi novamente, não, você já falou. Eu estava na mesma situação de um outro colega, também [mesmo cargo] Foi quando eu tive que bater na mesa e dizer.

Se eu não posso falar. Eu não vou nem pedir licença, mas eu vou levantar e me retirar agora. Aí esse colega que já tinha falado duas vezes. Ele disse, não. Eu também não falei, já estou falando de novo, porque ele me defendeu. Ele precisou me defender para que eu tivesse voz naquele momento e complementasse a minha ideia, as observações que eu tinha feito anteriormente. [...]. Então, assim... E fora quando você fala e eles fingem que eles ouvem. Mas depois, nada do que você disse é considerado. Sabe? Então, é difícil, é difícil, não é fácil. Eu lembro que, durante [cargo], nas reuniões, eu e [menciona uma colega] buscávamos sentar juntas, buscávamos ter um fortalecimento do que um falava, do que o outro falava, endossar também. Às vezes, a gente ia até conversando com outros colegas. Quando era uma temática que a gente sabia que a gente precisava de apoio, porque se a gente não conseguisse fazer o papel de convencimento de alguns colegas para nos apoiar na nossa fala, a gente era desconsiderada. Então, a gente tinha que, muitas vezes, criar estratégias para conseguir chegar lá, ser ouvida e ser atendida. (Alice).

Alice revela, com nitidez, como o silenciamento de mulheres em espaços decisórios opera não apenas por interrupções explícitas ou negativa de fala, mas também por mecanismos sutis de desautorização que atravessam a dinâmica institucional. A dificuldade de “ser ouvida”, mencionada logo no início, sintetiza um conjunto de práticas nas quais a desigualdade de gênero não se apresenta como proibição formal, mas como uma série de micro violências que enfraquecem a presença e a influência das mulheres em espaços de poder.

O episódio em que a docente é impedida de falar pela segunda vez — enquanto um colega homem, em condição equivalente, obtém imediatamente o direito à palavra — demonstra a desigualdade na legitimidade conferida à fala de homens e de mulheres. A necessidade de bater à mesa e ameaçar retirar-se para ter sua participação respeitada evidencia um custo emocional e performativo adicional: enquanto o colega masculino tem sua segunda intervenção naturalizada, Alice precisa recorrer a um ato de ruptura para ser reconhecida como sujeito legítimo naquele espaço deliberativo. A intervenção de outro colega, cuja fala serve como uma espécie de “aval masculino”, mostra como a palavra de mulheres só se torna audível quando respaldada por homens.

O relato também destaca formas de silenciamento mais indiretas, como quando “[...] eles fingem que ouvem, mas nada do que você disse é considerado”. Um processo no qual a contribuição das mulheres é tolerada, mas não incorporada nas decisões, reafirmando a hegemonia masculina nos processos de gestão.

Diante desses obstáculos, Alice e sua colega desenvolvem estratégias coletivas de enfrentamento: sentar juntas, endossar mutuamente os argumentos e articular, antecipadamente, apoios entre colegas. Essa forma de organização pode ser interpretada como uma estratégia de resistência horizontal, baseada na criação de alianças femininas e redes de solidariedade para

romper o isolamento e ampliar o impacto de suas falas. Isso é, um arranjo colaborativo usado para reforçar a credibilidade de suas contribuições.

Além disso, a necessidade de convencer previamente outros colegas para que suas falas fossem consideradas nas reuniões reforça a desigualdade neste espaço de poder: enquanto homens podem participar e influenciar as decisões sem esse trabalho de preparação, as mulheres precisam engajar-se em um esforço político adicional, invisível e desgastante, para garantir a efetividade de sua participação.

Assim, o relato de Alice evidencia que a desigualdade de gênero em cargos de gestão não se dá apenas pelo acesso a essas posições, mas pela constante luta para exercer efetivamente a autoridade atribuída ao cargo. Seus depoimentos mostram que ocupar o espaço é apenas a primeira etapa; permanecer nele, com voz ativa e capacidade de decisão, exige estratégias de resistência, de negociações simbólicas e de alianças que não são igualmente demandadas aos gestores homens.

Nesse sentido, a narrativa de Ana sobre a sua exoneração do cargo de gestão durante o período em que estava de licença-maternidade é um exemplo de violência institucional e de desumanização das relações de trabalho. O relato expõe o choque entre a lógica burocrática/política (fria e impessoal) e a expectativa de cuidado e de consideração (humana e relacional).

Não, não fui nem comunicada. Nem se deu ao trabalho de ligar para mim. Tinha meu telefone, tinha meu contato, né? Não ligaram pra mim pra dizer assim, ó, em consideração a você, eu tô entrando em contato, né? Pra poder dizer do seu trabalho, que foi realizado um bom trabalho aqui no *campus*, porém, né? Assim, assim, assim. Ele teve uma reunião, Ele veio para uma reunião com a comunidade acadêmica, com a comunidade daqui do [*Campus*], onde ele ouviu, e pelo que os colegas compartilharam comigo naquela época, foi tipo assim, a parte, vamos dizer assim, que me apoiou. rebateu disse que não queriam. É tudo um jogo político. [...]. Os colegas vieram aqui em casa. Meus colegas vieram aqui em casa. Nós fizemos um café, eles vieram aqui em casa e aí eles me contaram. O que foi que tinha acontecido na reunião. Eu até quebrei uma caneca linda que eu tinha. Mas eu quebrei uma caneca de raiva. [Choro da entrevistada] De assim de mágoa mesmo porque. Porque não foi. o convívio com [gestor], não foi de mês. Não foi assim, não é uma pessoa que eu não conheço, não era uma pessoa que eu não tinha um relacionamento, meio que fosse um relacionamento pessoal, mas nós tivemos momentos de escuta, de debates, de confraternizações, de jantares, de... de diálogos de brincadeiras não era uma pessoa desconhecida. Eu também não era uma pessoa desconhecida para ele, para ele não me ligar para ele não me dizer, não não conversar comigo o que estava acontecendo. (Ana).

O relato da docente denuncia um processo de violência institucionalizada, uma vez que existe o agravamento pelo contexto da licença-maternidade. A ausência de comunicação prévia

sobre a exoneração do cargo de gestão (“Não, não fui nem comunicada”) revela uma gestão que trata a docente como peça descartável, desconsiderando sua trajetória e subjetividade. Ao não realizar sequer uma ligação telefônica, o gestor opera uma violência simbólica: ele anula a existência da docente no espaço profissional justamente no momento em que ela está afastada para o exercício do cuidado materno. Essa conduta reflete uma cultura organizacional masculina que separa rigidamente a esfera política (jogo político) da esfera humana, na qual a consideração e o respeito aos vínculos construídos são suprimidos em nome de conveniências administrativas.

A mágoa, a dor e o sofrimento expressados por Ana (“Eu também não era uma pessoa desconhecida para ele”) evidenciam a ruptura abrupta. Para além das obrigações formais, as relações profissionais são tecidas por laços de confiança e de convivência (jantares, diálogos). A exoneração silenciosa é percebida como uma traição a essa história compartilhada. A docente não reivindica a manutenção do cargo, mas a dignidade de um tratamento ético e transparente. A atitude do gestor de evitar o confronto direto e o diálogo demonstra a fragilidade dos vínculos interpessoais diante das disputas de poder (jogo político), deixando na docente/profissional/gestora a sensação de desamparo e desvalorização pessoal.

Destacamos a situação de perversidade de uma lógica gerencialista que, ao operar sob a justificativa do jogo político, desumaniza a servidora. A exoneração ocorrida durante a licença-maternidade, sem aviso prévio, reforça a interpretação de que o corpo feminino, ao se voltar para a reprodução da vida (maternidade), torna-se invisível ou descartável para a instituição.

A narrativa culmina na descrição de um intenso sofrimento, que transborda para uma reação física violenta: a quebra de um objeto pessoal (“quebrei uma caneca de raiva”). Esse ato simboliza a materialização da dor e da impotência diante da injustiça sofrida. O choro da entrevistada durante o relato confirma que a violência institucional deixou marcas que persistem no tempo.

O relato da docente, atravessado simultaneamente pela ruptura material — simbolizada pela caneca quebrada — e pela ruptura emocional — expressa no choro —, evidencia o que Ricoeur (2007) conceitua como memória ferida. Trata-se de uma memória marcada por traços de dor que não se esgotam no acontecimento em si, mas persistem como marcas simbólicas do trauma. Como afirma o autor, “[...] é nesse nível e desse ponto de vista que se pode legitimamente falar em memória ferida, e até mesmo enferma”, o que se manifesta por meio de expressões recorrentes como “traumatismos, ferimentos, cicatrizes” (Ricoeur, 2007, p. 83). Nessa perspectiva, o sofrimento torna-se insuportável quando não pode ser simbolizado ou

compreendido, isto é, quando escapa à produção de sentido. Assim, mais do que uma experiência dolorosa, a memória ferida constitui um apelo interpretativo: ela convoca o sujeito a buscar explicações, a reorganizar a experiência vivida e a reinscrever a dor em uma narrativa possível.

A destruição do objeto pessoal não constitui um detalhe circunstancial do episódio; ao contrário, materializa, simbolicamente, o colapso da capacidade de agir diante da estrutura institucional. A caneca quebrada converte-se, assim, em signo concreto de uma experiência de impotência, inscrevendo o sofrimento como marca duradoura na identidade narrativa da entrevistada.

O choro, que emerge no momento da narração, por sua vez, indica que o tempo cronológico não foi suficiente para dissolver o tempo do trauma. A experiência não permanece circunscrita ao passado como fato encerrado; ela se atualiza no presente da fala. Isso reforça a compreensão de que a memória não se reduz a uma operação cognitiva de rememoração, mas envolve dimensões corporais e afetivas. O corpo que chora testemunha que a lembrança não é apenas recordada — ela é revivida.

O episódio demonstra que a exoneração sem diálogo não é apenas um ato administrativo, mas um evento estressor que desestabilizou a servidora, transformando o ambiente doméstico — invadido pela notícia trazida pelos colegas — em um espaço de angústia e revolta

Importante, também, interpretar essas narrativas à luz das concepções teóricas de Biroli (2018) quanto a existência de barreiras estruturais à cidadania ativa das mulheres. Para a autora, a divisão sexual do trabalho impõe às mulheres o ônus do cuidado, enquanto as estruturas de poder (como os cargos de gestão) continuam organizadas sob uma lógica masculina que pressupõe disponibilidade integral e ininterrupta. Ao descartar a gestora no momento em que ela exerce a função materna, a instituição reforça a dicotomia entre o mundo do trabalho (produtivo) e o mundo do cuidado (reprodutivo), penalizando profissionalmente a mulher por uma responsabilidade que deveria ser socialmente compartilhada.

Considerando as especificidades dos relatos sobre as violências sofridas durante os processos eleitorais em que as entrevistadas concorreram, analisamos tais situações à luz do arcabouço teórico deste trabalho, ou seja, como barreiras de acesso aos cargos de poder.

Nessa perspectiva, segue o relato da docente Ana:

E aí, eu passei por aquele período campanha, de campanha eleitoral, num período de gestação, onde até isso foi posto, até isso foi posto num dos debates, que como é que eu ia assumir [menciona o cargo], estando grávida, estando de licença maternidade. [...]. Eu fico ali naquele momento, eu fico magoada, fico

triste. Fiquei muito triste, chorava, horrores. Durante a campanha meu Deus do céu eu pensava que [marido] ia me largar. De tanto que eu chorava que eu ficava assim não era pelo cargo não mas foi pela forma como as coisas foram conduzidas a forma como o colega falava da minha gestação falava gente que absurdo como é com a gestação. Como é que uma mulher no século 21. Passa por uma situação dessa de ser rechaçada, não sei, por estar grávida e participar de um processo eleitoral. Não existe, não entrava na minha cabeça e eu ficava, meu Deus, fulano, que eu nunca destratei. (Ana).

A narrativa da docente Ana ilustra, mais uma vez, como a maternidade constitui tema central no debate sobre as desigualdades de gênero, sendo a gravidez, no debate político, frequentemente instrumentalizada como uma espécie de invalidez funcional. Essa lógica também foi evidenciada, de maneira ainda mais explícita, na situação vivenciada pela docente Maria, mencionada anteriormente, em que um colega — e potencial concorrente — mobiliza o argumento da maternidade para persuadi-la a não se candidatar, reforçando a ideia de que o exercício da função materna seria incompatível com a ocupação de espaços de poder.

Ao ser questionada publicamente sobre a viabilidade de assumir o cargo de gestão "estando grávida" e em "licença-maternidade", a candidata Ana enfrenta uma forma de punição à maternidade. O adversário utiliza a condição biológica da gestação para sugerir uma incompatibilidade fundamental entre o cuidado com a vida (reprodução) e o cuidado com a instituição (produção). Essa estratégia discursiva visa convencer o eleitorado de que o "corpo grávido" é um corpo indisponível, irracional ou frágil, incapaz de suportar o ônus do poder, reforçando a norma do "trabalhador ideal" como aquele desprovido de responsabilidades domésticas ou vínculos de dependência — ou seja, o homem.

O relato também evidencia a profunda angústia ética e o sofrimento psíquico provocados pela violência política. A perplexidade de Ana ("Como é que uma mulher no século 21 passa por uma situação dessa") denuncia o descompasso entre a modernidade legal — que garante direitos políticos e licença-maternidade — e o conservadorismo das práticas institucionais. O choro constante e o impacto na vida conjugal ("pensava que meu marido ia me largar") demonstram que a violência não se restringe ao fórum do debate; ela invade a subjetividade e o contexto da vida pessoal da mulher gerando um sentimento de humilhação. O ataque de um colega próximo ("fulano, que eu nunca destratei") é sentido como uma traição à ética da convivência, revelando que, na disputa pelo poder, a misoginia se sobrepõe aos laços de coleguismo e respeito mútuo.

Assim, nesse mesmo sentido, trataremos das narrativas das situações vivenciadas pela docente Renata:

Como, por exemplo, eu chegar numa rádio. O cara, é amigo pessoal do radialista, e mandou o radialista perguntar para mim sobre questões de gênero, para ver como é que eu ia responder, por conta de... Algumas mães não querem ir para os filhos estudar no IF, porque o IF todo menino namora com menino, enfim, né, porque a gente tem essa questão. [...]. E ele ligou para o locutor e mandou o locutor me fazer aquelas perguntas, o locutor começou a me fazer perguntas. O locutor me falou assim, e sobre essas questões de gênero, o que você acha? Eu não entendi, eu tomei um susto. Eu falei, que pergunta, mas sem cabimento, não estava no meu plano de governo, não estava em lugar nenhum. E depois eu descobri que foi o colega que mandou o cara me perguntar. Eu lembro que eu consegui me sair, porque eu não ia me comprometer numa fala daquela, entendendo as mulheres, enfim. [...]. Então, em vários momentos, o fato de ser mulher foi uma desculpa a mais para me atacar. O desequilíbrio, ela está louca, ela está louca. Então, o processo eleitoral para a gente, para a mulher, que ele é muito mais sofrido e muito mais dolorido. Muito, muito, muito, muito, muito, muito mais sofrido e dolorido. (Renata).

A narrativa da docente Renata expõe uma face da violência política de gênero: a instrumentalização de pautas morais como armadilha para deslegitimar candidaturas femininas. O episódio na rádio, arquitetado por um colega opositor em conluio com o locutor, demonstra como as redes de sociabilidade masculina (amigo pessoal do cara) foram mobilizadas para criar emboscadas públicas. Ao pautar questões polêmicas sobre gênero e sexualidade — temas sensíveis a um eleitorado conservador e temerosos em relação à instituição escolar —, a estratégia visava encurralar a candidata, forçando-a a um posicionamento que poderia causar a perda de votos ou desgastar sua imagem pública, desviando o debate das propostas de gestão para o terreno delicado do campo moral.

Ao desviar o debate das propostas de gestão para temas comportamentais sensíveis, busca-se encurralar a candidata, explorando o temor conservador das famílias. Essa estratégia visa colocar a mulher sob suspeita, sugerindo que sua liderança representa uma ameaça aos valores tradicionais ou à ordem institucional, uma tática de difamação raramente utilizada com a mesma intensidade contra candidatos homens, cuja vida privada ou posições morais costumam ser preservadas.

A articulação estratégica entre o apoiador do candidato opositor e o radialista constitui um exemplo do funcionamento das redes de sociabilidade masculina tal como analisadas por Bourdieu (1998; 2020) e em seus estudos sobre capital e poder simbólico. Ao mobilizar um vínculo pessoal (amigo) — com a finalidade de prejudicar a candidata —, o colega aciona seu capital social como recurso estratégico, convertendo uma relação privada em instrumento de intervenção no espaço público.

Nesse movimento, observamos o mecanismo de conversibilidade dos capitais descrito

por Bourdieu (1998; 2020): o capital social (a rede de relações) é transformado em capital simbólico e político, capaz de produzir efeitos concretos na esfera institucional. A entrevista, que deveria operar segundo as regras formais do campo jornalístico — imparcialidade, isonomia, objetividade — é reconfigurada como um espaço atravessado por lealdades masculinas informais. O que está em jogo não é apenas uma divergência política, mas a ativação de um *habitus* compartilhado, estruturado por disposições incorporadas que naturalizam a cumplicidade entre homens em posições de poder.

Essa dinâmica evidencia o que pode ser compreendido como um pacto de masculinidade: alianças tácitas que funcionam nos bastidores da política institucional, sustentadas por códigos de reconhecimento mútuo, de solidariedade seletiva e de proteção recíproca. Tais pactos não necessitam de formalização explícita, posto que operam por meio de uma violência simbólica — um poder invisível que se exerce com a cumplicidade daqueles que o sofrem, à medida em que as estruturas de dominação são percebidas como naturais ou inevitáveis.

Ao transformar os meios de comunicação em instrumento de desestabilização da candidata, os agentes envolvidos deslocam informalmente as “regras do jogo” do campo político. A lógica democrática é substituída por uma lógica relacional, em que o acesso e o controle dos espaços de fala dependem da pertença às redes masculinas de influência. Assim, a exclusão das mulheres não se dá apenas por barreiras explícitas, mas por mecanismos sutis de cooptação e bloqueio que preservam a hierarquia de gênero.

Em virtude disso, o episódio não deve ser interpretado como um ato isolado, mas como expressão de uma estrutura social mais ampla: um campo político marcado pela interpenetração entre capital social, *habitus* masculino e estratégias de conservação do poder. A entrevista no rádio torna-se, nesse contexto, menos um espaço de debate democrático e mais um dispositivo de reprodução da dominação masculina, em que alianças informais redefinem as condições de disputa e reiteram a desigual distribuição de legitimidade entre homens e mulheres.

Além da emboscada midiática, o trecho final do relato evidencia o uso recorrente da patologização da mulher como ferramenta de desqualificação. A menção ao rótulo de “louca” (“O desequilíbrio, ela está louca”) remete ao histórico estereótipo da histeria, frequentemente acionado para desacreditar mulheres que ocupam ou almejam espaços de poder. Ao atribuir à candidata a pecha de desequilibrada, os opositores tentam deslocar a disputa do campo político para o campo da saúde mental, sugerindo que a mulher é emocionalmente inapta para o exercício da liderança racional e objetiva esperada de um gestor.

A fala de Renata resume o custo emocional desproporcional imposto às mulheres nos processos eleitorais (“muito mais sofrido e muito mais dolorido”). A repetição enfática dos advérbios de intensidade revela que a violência política não se limita aos ataques pontuais, mas cria uma atmosfera de hostilidade permanente. A necessidade constante de defesa contra armadilhas, boatos e ataques pessoais impõe uma sobrecarga psíquica que torna a experiência eleitoral feminina qualitativamente distinta e mais árdua do que a masculina, configurando uma barreira invisível, mas dolorosa, à permanência das mulheres na política institucional.

E aí, agora, engraçado, que eu, muitas das pessoas, um professor, que foi até demitido recentemente, foi demitido, ele foi pra [*campus*], me chamava de ditadora, Hitler de saia. E eu lembro que, quando eu estava na direção, eu conduzi um PAD [processo administrativo disciplinar] contra ele, porque era por abandono de cargo, e aí, quando eu fui para o processo eleitoral, para concorrer e tal, as pessoas que estavam ao meu lado, me ajudando no PAD contra ele, as pessoas dos cargos, todo mundo avalizou, eu pedi o PAD, abri o PAD, e aí ele viu o processo eleitoral de longe, e aí ele me chamava de ditadora e tal. E aí as pessoas que estavam comigo naquela época, mas durante o processo eleitoral não estavam mais, apoiaram a fala dele [do professor]. Não me defenderam, digamos assim. Não chamem ela de ditadora, de Hitler não, porque ela não é isso e tal. [...]. Ninguém falava ela é ruim como profissional, ela vai travar o IF, ela não vai avançar os processos, não. Era sempre ou de relações pessoais, ou fato de ser mulher. Ela é mandona, ela é ditadora, essas coisas, sabe? Muito, muito, muito em função do perfil da mulher. E nem era por conta de ser ditadora ou de ser mandona, porque eles queriam utilizar algum artifício, o fato de ser mulher, para poder me diminuir como candidata. (Renata).

A narrativa de Renata evidencia o uso de estereótipos de gênero como ferramenta de deslegitimação política. A alcunha "Hitler de saia", atribuída à gestora por um docente submetido a processo disciplinar, opera uma violência simbólica grave. Ao associar a figura da diretora ao símbolo máximo do autoritarismo e do mal (Hitler), adicionando o marcador de gênero (de saia), o agressor não apenas critica uma gestão, mas "monstrifica" a mulher que ousa exercer o poder punitivo institucional. A expressão sugere que a autoridade feminina é, por natureza, desmedida, grotesca e ilegítima, transformando o cumprimento de um dever funcional (“abertura de PAD por abandono de cargo”) em um ato de perseguição pessoal ou tirania.

Além da agressão verbal, a situação revela a seletividade da crítica direcionada às mulheres. Como a própria entrevistada observa, os ataques não visavam sua competência técnica ou capacidade administrativa (“ninguém falava que ela vai travar o IF”), mas focavam exclusivamente em traços de personalidade (mandona, ditadora). Isso corrobora os estudos sobre liderança e gênero que apontam que comportamentos assertivos, quando vindos de homens, são lidos como "firmeza" e "liderança", porém, quando vindos de mulheres, são

interpretados como "descontrole" e "autoritarismo". A estratégia dos opositores foi deslocar o debate da esfera pública (gestão) para a esfera moral/pessoal, utilizando o estigma da "mulher difícil" para minar sua candidatura.

Assim, a narrativa denuncia a solidão política da mulher e a fragilidade das alianças institucionais. O fato de os colegas que, inicialmente, avalizaram o processo administrativo terem se calado diante dos ataques durante o período eleitoral, demonstra como o machismo institucional opera também pelo silêncio e pela omissão. Ao não defenderem a gestora das acusações de "ditadora" — sabendo que o ato administrativo foi legítimo e coletivo —, esses pares tornam-se cúmplices da violência política. O silêncio deles valida a narrativa do agressor e isola a candidata, evidenciando que, no jogo político, a proteção à reputação de uma mulher é facilmente sacrificada em nome de conveniências eleitorais.

Eu tenho mutação genética. Eu sou uma das filhas [herança genética]. E eu tenho uma história de câncer, o câncer é muito próximo a mim por eu ter mutação genética. Na época, eu tava cargo, fiz mastectomia completa, e há dois anos, há um ano e pouco, eu tirei ovário, útero e trompa por conta dessa mutação genética. [...]. Eu fiz, eu tirei umas fotos, né, e aí o pessoal de uma agência aproveitou para poder divulgar a questão do câncer. Na mesma época, teve outra pessoa que fez uma campanha, outra empresa, enfim, uma clínica de saúde, de uma mulher contando o caso dela, dela ter tido câncer, né, eu tive câncer, contou careca, enfim. Aí, as pessoas que administravam o perfil [do outro candidato], porque se ele deixou alguém para administrar, ele tem que responder por tudo que estava no perfil. Fizeram um post bem o seguinte, foi o meu post e o post da pessoa. Repostaram a mulher que teve câncer e fizeram uma alusão a mim, a minha postagem, como se eu tivesse usado a situação, entende? Como se a minha fala fosse mentirosa. Como se não fosse uma fala verdadeira. Quase morri. Não vou nem lembrar. Foi horrível. [...]. Muito sensível, essa questão do câncer, da perda de mãe, da mutação genética, tudo muito sensível para mim. E assim eu fiquei muito, muito abalada. E quem fez o post foi um monte de mulher na época. E a postagem do perfil dele foi como se eu não tivesse propriedade em falar aquilo e, pasmem, eu tava usando a campanha pra me favorecer, né? Tu acha que eu quero me favorecer com câncer. (Renata).

O relato de Renata evidencia como a disputa eleitoral pode invadir a esfera mais íntima da existência: a sobrevivência física. Ao expor sua condição genética e as mastectomias preventivas como parte de uma campanha de conscientização, a docente politizou seu corpo no sentido de torná-lo um instrumento de saúde pública. Contudo, a reação dos opositores — comparar sua imagem à de uma paciente com câncer ativo e visível (careca) — operou uma hierarquização do sofrimento. A estratégia utilizada pelos adversários buscou estabelecer quem seria a "verdadeira vítima" (aquela com marcas visíveis da doença) em oposição à "falsa vítima" (a candidata que realizou prevenção), deslegitimando a dor e a gravidade da mutação genética

enfrentada por Renata.

Podemos, mais uma vez, tratar da noção de memória ferida (Ricoeur, 2007), uma vez que se refere a uma lembrança que não se reduz à evocação cognitiva de um fato passado, mas mobiliza afetos, corpo e identidade. O episódio de deslegitimação, vivenciado durante a disputa eleitoral, não apenas remete a uma experiência anterior de vulnerabilidade, como também a reativa e a reconfigura, produzindo uma segunda camada de ferimento: não apenas o enfrentamento do risco de adoecimento, mas a violência implicada na relativização e na hierarquização de sua dor.

A própria enunciação “não vou nem lembrar” é particularmente reveladora desse processo, pois evidencia um movimento simultâneo de recusa e de presença da memória: ao mesmo tempo em que a entrevistada busca interditar a lembrança, ela a atualiza no discurso, indicando que o esquecimento não se realiza plenamente. Trata-se menos de uma ausência de memória e mais de uma tentativa de contenção de um conteúdo que permanece sensível e doloroso.

A memória ferida manifesta-se justamente na atualização do sofrimento no presente da narrativa. Ao rememorar o ocorrido, Renata não descreve um evento encerrado no tempo; ela reinscreve, no agora da narrativa, a experiência da dor, da exposição e da injustiça. O passado permanece ativo, atravessando o discurso com marcas emocionais que indicam que a experiência vivenciada ainda não foi plenamente elaborada ou pacificada.

Nesse sentido, a noção de memória ferida também nos ajuda na compreensão de que a violência política não se restringe ao plano institucional ou circunstancial da disputa eleitoral. Ela alcança a dimensão subjetiva, inscrevendo-se como cicatriz na narrativa de si e produzindo efeitos duradouros na forma como a entrevistada compreende e reconstrói essa experiência.

Essa comparação perversa configura uma forma de violência, na qual a integridade ética da candidata é atacada sob a acusação de oportunismo (“como se eu tivesse usado a situação”). Ao sugerir que a docente instrumentalizou o câncer para obter votos (“pra me favorecer”), o grupo opositor retira a humanidade da candidata, transformando uma experiência traumática de perda familiar e cirurgias mutiladoras em instrumento de propaganda. Esse tipo de ataque visa desestabilizar emocionalmente a mulher, atingindo-a em seus pontos de maior vulnerabilidade psíquica, tática que se mostrou eficaz dado o relato de profundo abalo da entrevistada (“Quase morri, foi horrível”).

Um aspecto particularmente doloroso evidenciado na narrativa refere-se à prática de desqualificação, hostilidade ou sabotagem entre mulheres — ou entre sujeitos situados em

posição hierárquica semelhante. Essa dinâmica, contudo, não pode ser interpretada de forma isolada ou individualizante, pois não descaracteriza o fato de que essas práticas são produzidas e atravessadas por uma estrutura patriarcal mais ampla, que molda disposições, valores e formas de reconhecimento.

Essa dimensão torna-se explícita na afirmação: “[...] quem fez o post foi um monte de mulher”. A frase não apenas identifica as autoras da ação, mas revela o impacto de perceber a agressão partindo de pares. O sofrimento, nesse caso, é intensificado pela expectativa de solidariedade frustrada, evidenciando como a lógica patriarcal pode ser internalizada e reproduzida também nas relações horizontais, convertendo mulheres em agentes — ainda que não necessariamente conscientes — da manutenção da própria estrutura que as subordina.

O fato de a campanha difamatória ter sido operacionalizada por mulheres demonstra como a polarização política pode sobrepor-se à solidariedade de gênero. Neste caso, as próprias mulheres atuaram como agentes do patriarcado, vigiando e punindo o corpo de outra mulher, negando-lhe a autoridade para falar sobre sua própria saúde e história. O episódio ilustra como o ambiente político institucional é capaz de romper laços de empatia, convertendo tragédias pessoais em munição para o ataque público.

Nesse mesmo sentido, Alice narra situação em que uma outra mulher foi autora:

Não, durante você sente, eu senti violência, para mim a pior violência que eu senti foi a cometida pela própria colega sindicalista que também era mulher. Eu fui, o marido era candidato. Veja que contradição, né? Eu fui, chegando lá, num espaço reservado para fazer a fala com os servidores. Ela estava lá informando que aquele espaço ali era um espaço reservado naquele momento para [outro candidato], que eu não tinha sido comunicado aqui, não sei o que, criando um fuzuê que o pessoal da comissão teve que ir lá para poder falar, para poder explicar que já estava tudo agendado, tudo certinho e que pedi na licença dela para poder sair. Só que nesse momento aí, você já tem um monte de docente e discente sem entender nada, né? Já desqualificam porque você está ali. Agora, isso por quê? Por uma mulher sindicalista, né? Então, assim, foi tranquilo, eu falo tranquilo no sentido de que não houve para mim nenhum tipo de frustração, não houve para mim nenhum tipo de... eu saí tranquila assim. (Alice).

O relato expõe uma situação de violência que é inicialmente minimizada (“foi tranquilo”), revelando a tendência a atenuar conflitos e a relativizar o impacto emocional da violência sofrida.

Ao ser interrompida e contestada por outra mulher — uma colega sindicalista — em um espaço institucional previamente organizado, a participante é exposta à dúvida, ao constrangimento e à necessidade de justificar sua presença diante de docentes e de discentes. Esse embaraço público opera como um mecanismo de desqualificação da, então, candidata.

Um ponto importante e semelhante a narrativa anterior, a da docente Renata: o fato de a agressão ocorrer entre mulheres. Essa surpresa traduz uma expectativa de solidariedade feminina em ambientes marcados por desigualdades de gênero — expectativa que, quando frustrada, tende a ser vivida como ainda mais dolorosa. Entretanto, mesmo identificando a violência como “a pior que senti”, ela rapidamente a minimiza, descrevendo que “saiu tranquila”, indicando um processo de autoproteção e uma forma de evitar a posição de vítima.

Outro aspecto relevante é o impacto institucional do episódio: a intervenção da comissão para “explicar” a situação reforça que a disputa não era pessoal, mas se transformou em um episódio de exposição pública, com efeitos imediatos — “um monte de docente e discente sem entender nada” — que podem gerar danos à imagem profissional.

A docente Renata, relatando outra situação:

Vou dar um exemplo que se você puder colocar, é um exemplo assim que as pessoas não vão acreditar. Eu, na época da eleição, eu passei pelo pessoal da limpeza, pelas meninas da limpeza, e aí, eu falei, tá fazendo o quê? Pintando, viu? Falei, é, vocês vão ver, viu? Eu com os meninos, brincando. Deixa eu ganhar. Eu tinha alguns que eu tinha muita intimidade. Os meninos da limpeza, né? Serviços gerais e tal. Vocês vão ver, viu? Quando eu ganhar. Vamos fazer você limpar isso aí direitinho. Passei. Eles riram... [...]. Brinquei, os meninos. kkkkkkkk. Eles, eu quero que você ganha. Eles, o grupo adversário, né? O oponente, sei lá. Falou que eu, soltaram em um grupo do WhatsApp que eu disse que, se eu ganhasse, eles iam arrancar uma tinta... porque o contexto é o seguinte, a escola tinha uma cor, aí [o gestor], quando eu estava perto da eleição, pintou a escola de outra cor. E aí foi uma crítica, todo mundo achou horrorosa, tal, tal, tal. Aí eu brinquei, eu falei, essa cor tem que tirar. Eles falaram que eu falei que, se eu ganhasse, o pessoal da limpeza dos serviços gerais ia arrancar a tinta com as unhas, descascando com as unhas. Diz que eu falei, colocaram em grupo, eu tenho print, eu tenho todos os prints da eleição, todas as conversas eu tenho, para nunca mais me candidatar. [...]. Primeiro, observe, é tão essa questão, é tão forte essa questão da que atribuições de limpeza, é uma atribuição da mulher, historicamente da mulher, mulher que cuida da empregada da casa, cuida da limpeza da casa, entendeu? Eles jamais iam falar isso de [outro candidato] ou de qualquer outro homem. Falou que vai limpar com a unha, vai arrancar a tinta com a unha. Não é uma fala do homem, nunca é uma fala do homem, é uma fala sempre atribuída à mulher. E aí falaram, e aí reverberou os alunos, jogou pra frente, etc, etc, etc. Então, assim, eu acho que o fato de eu ser mulher, os meus ataques, eles criaram uma proporção muito grande. E me deixaram em momentos, eu fiquei muito vulnerável, em momentos muito delicados. (Renata).

A narrativa de Renata ilustra a sofisticação da violência simbólica em contextos eleitorais, nos quais a distorção de fatos é utilizada como arma política. A candidata narra um episódio em que uma interação informal com a equipe de limpeza foi manipulada pelos opositores e disseminada via redes sociais (*WhatsApp*), transformando uma brincadeira em uma acusação de crueldade (a ordem fictícia de “arrancar a tinta com as unhas”). Esta estratégia de

difamação não ataca apenas a reputação da candidata, mas mobiliza imaginários sociais específicos para construir a figura da "mulher gestora" como tirana ou insensível, um arquétipo frequentemente utilizado para deslegitimar a liderança feminina.

A própria entrevistada realiza uma análise precisa ao identificar o viés de gênero na construção do boato. A especificidade da imagem criada — limpar "com as unhas" — remete diretamente à esfera do trabalho reprodutivo e doméstico, historicamente atribuído às mulheres. Como observa Renata, tal acusação dificilmente recairia sobre um candidato homem, pois o universo da limpeza minuciosa e manual não compõe o imaginário da masculinidade hegemônica. Ao vincular a candidata a uma suposta ordem de limpeza humilhante, os agressores a reconduzem, simbolicamente, ao espaço doméstico, ainda que numa posição de "patroa carrasca", reforçando a ideia de que a relação da mulher com o poder é, por natureza, conflituosa ou abusiva.

Podemos, mais uma vez, tratar da noção de memória (Ricoeur, 2007), uma vez que se refere a uma lembrança que não se reduz à evocação cognitiva de um fato passado, o episódio de deslegitimação vivenciado durante a disputa eleitoral não apenas remete a uma experiência anterior de violência, como também a reativa e a reconfigura.

A afirmação “[...] eu tenho print, eu tenho todos os prints da eleição, todas as conversas eu tenho, para nunca mais me candidatar” evidencia a materialização da memória ferida em suportes concretos, que operam como dispositivos permanentes de reatualização da experiência vivida. À luz do conceito de *reminders*, em Ricoeur (2007), esses registros não são apenas arquivos passivos de um evento passado, mas funcionam como lembretes que mantêm a recordação em estado de latência ativa, sempre disponível para irromper no presente.

Nesse sentido, os “prints” assumem a função de mediadores da memória, transformando-se em suportes materiais que não apenas preservam o ocorrido, mas também o reinscrevem continuamente na experiência subjetiva da entrevistada. Trata-se de uma forma de *reminding* que não depende da evocação espontânea, pois está ancorada em vestígios materiais que sustentam e, ao mesmo tempo, intensificam a permanência da dor.

Além disso, ao associar a posse desses registros à decisão de “nunca mais me candidatar”, a docente revela como a memória não atua apenas no plano da recordação, mas orienta práticas e delimita horizontes de ação. O passado, assim, não é apenas lembrado — ele condiciona o futuro, evidenciando que a violência política de gênero produz efeitos duradouros que ultrapassam o momento da ocorrência e se projetam como mecanismo de retração e autocontenção. Desse modo, os *reminders* funcionam, aqui, como uma dinâmica que articula

memória, afeto e ação: ao mesmo tempo em que mantêm viva a experiência da violência, contribuem para a internalização de seus efeitos, revelando como a memória ferida se prolonga na constituição de limites subjetivos e políticos impostos à trajetória dessa mulher.

Do mesmo modo, o episódio evidencia o impacto devastador da violência digital na trajetória política das mulheres. A viralização das difamações entre discentes e colegas gerou uma vulnerabilidade extrema, levando a docente a considerar o abandono definitivo da vida política. Esse desfecho confirma a eficácia da violência política de gênero: seu objetivo final não é apenas vencer a eleição, mas expulsar a mulher do espaço público, impondo um custo emocional e reputacional tão alto que inviabiliza a permanência ou o retorno à disputa por cargos de poder. Como reitera a docente em outro trecho da entrevista:

Eu nunca mais passo por um processo eleitoral. Eu até tenho vontade de ser [menciona o cargo], se [presidente] me nomear. Ou se [gestor] me nomear ou quem quer que seja. Mas eu tenho pra mim, hoje, eu nunca mais acho... Hoje, amanhã eu posso mudar, mas hoje eu te digo com muita tranquilidade, eu não passo por um processo eleitoral, porque o que eu vivi foi algo assim inimaginável, que nenhum homem... Primeiro que eu fui a primeira mulher candidata aqui no *campus*, nunca teve. Sabe a quantidade de... de humilhação, de ameaças, de termos chulos, sabe? Tudo que você imaginar, eu vivi. Eu lembro perfeitamente que um dia, eu tava gravando uns stories, eu gravei os stories, eu postei, aí o [marido da entrevistada] veio correndo do quarto e falou, apaga, olha pra tu! tá acabada (aparência da entrevistada). Eu tava horrorosa nos stories. E olha, eu tava com filtro. que esse Instagram que a gente colocou para a gente ficar melhor e tal. E aí assim, eu tive um desgaste emocional e eu acredito, eu tenho total certeza, eu acho que o processo eleitoral é desgastante para qualquer candidato, em qualquer circunstância. Eu não sou um alecrim dourado. Todos nós sofremos, né? [candidato], que era meu oponente, né? Eu não gosto de falar a palavra adversária, era meu oponente, que é um cara que eu respeito. Trabalhei com ele, obviamente, com respeito. É desgastante para os dois lados, mas ele não viveu 10% do que eu vivi, por ser mulher. A quantidade de ataques que eu sofri foi muito superior ao que ele sofreu toda fala, toda vez que ele se referiu a mim, ele se referiu com as falas assim: desequilibrada, grosseira, ditadora, entende? Eu nunca tive nenhum tipo de ataque, eu não me lembro de ter tido esse tipo de ataque, ela é incompetente, ou ela não trabalha direito, ou ela já faltou. (Renata).

O desabafo inicial da docente (“Eu nunca mais passo por um processo eleitoral”) ilustra as consequências eficientes do uso da violência política. Renata não rejeita o exercício do poder ou da gestão em si — visto que admite o desejo de ser nomeada —, mas rejeita o processo de disputa, que se revelou traumático e desumanizador. Isso confirma que a violência de gênero atinge seu objetivo pedagógico: ela disciplina a mulher, ensinando-lhe que o custo pessoal, emocional e físico para ocupar o espaço público é insuportável, forçando-a a recuar para a esfera privada ou para cargos de nomeação (onde a exposição pública é menor), empobrecendo a representatividade democrática na instituição.

Embora a entrevistada reconheça que o processo eleitoral gera desgaste universal, ela identifica com precisão a assimetria de gênero na natureza dos ataques (“ele não viveu 10% do que eu vivi”). Enquanto o candidato homem enfrenta opositores políticos, a mulher enfrenta um sistema de aniquilação simbólica. A docente destaca que a violência sofrida por ela foi desproporcional em quantidade e distinta em qualidade: o oponente masculino foi preservado em sua integridade pessoal, enquanto ela foi alvo de “humilhação, ameaças e termos chulos”. Essa distinção prova que, para o homem, a eleição é uma disputa de propostas; para a mulher, é uma disputa pela própria legitimidade de existir naquele espaço.

O trecho final do relato é fundamental para compreender a morfologia da violência política. Renata observa que os ataques nunca se dirigiram a sua competência técnica (incompetente, não trabalha, faltou), mas sempre a sua estabilidade psíquica e moral (desequilibrada, grosseira, ditadora). Essa estratégia de patologização visa enquadrar a mulher no estereótipo da histeria. Ao atacar o “ser” da candidata (sua personalidade, sua saúde mental) e não o seu “fazer” (sua gestão, suas aulas), os agressores reforçam a ideia patriarcal de que as mulheres são regidas por emoções descontroladas e, portanto, inaptas para a racionalidade exigida pela chefia institucional.

A passagem sobre a gravação dos vídeos e a intervenção do marido (“apaga, olha pra tu! tá acabada”) evidencia a somatização da violência. O desgaste emocional transborda para o físico, tornando-se visível a ponto de nem mesmo os filtros digitais conseguirem mascarar o abatimento. O corpo da mulher na política torna-se um alvo: a aparência de exaustão funciona como a materialização do sofrimento psíquico imposto pela campanha, sinalizando o limite da resistência humana diante de um ambiente institucional hostil.

O desejo expresso pela entrevistada de ocupar o cargo apenas por meio de nomeação (“se me nomear... eu tenho vontade”), rejeitando a via eleitoral, ilustra as críticas de Flávia Biroli (2018) sobre os limites da democracia para as mulheres. A pesquisadora argumenta que, enquanto o custo da participação política for desproporcionalmente alto para as mulheres (envolvendo risco à saúde mental e destruição de reputação), não há igualdade democrática real. Para a autora, a igualdade política não se realiza apenas pela garantia legal de elegibilidade, mas exige que os custos da participação não sejam assimetricamente distribuídos.

O relato evidencia que a estrutura partidária e eleitoral é tão hostil que a mulher prefere a dependência de uma indicação hierárquica à autonomia da conquista pelo voto, pois o processo democrático se tornou sinônimo de dor e de sofrimento, revelando que o processo eleitoral, para o gênero feminino, converteu-se em sinônimo de tortura psicológica e de

violência moral, impondo um preço subjetivo que os homens não precisam pagar. De tal modo, quando uma candidata qualificada opta pelo refúgio da indicação burocrática, em detrimento da disputa democrática, evidencia-se um déficit de representatividade: a hostilidade do espaço público expulsa as mulheres, provando que o ambiente eleitoral ainda opera sob lógicas patriarcais de intimidação que comprometem a própria legitimidade do regime democrático. A lei diz que ela pode ser candidata (formal), mas a violência a impede de querer ser (substancial).

Retomamos às narrativas da docente Alice apresentadas na segunda seção deste trabalho, nas quais ela relata a saída da instituição, tentando compreender a partir das situações que serão relatadas esse processo doloroso, absurdo e violento que a docente experienciou:

O meu processo de saída do IF Baiano foi assim. Bolsonaro³⁹ assumindo a presidência da República. E a gente tinha um colega que ele simplesmente, enquanto eu era [cargo de gestão], ele já usava o veículo de email institucional para detonar comigo enquanto gestora, né? [...]. Detonar com qualquer pessoa que tivesse ideias feministas. Tudo que ele queria desqualificar dentro de uma servidora, principalmente mulheres, que ele atacava mais mulheres, ele ia para a rede institucional, né? Isso é... E muitos colegas diziam, não responda, deixa lá, não vai dar palco para maluco, não vai dar palanque para maluco, beleza. E a gente segurando, segurando, porque sabia que ele realmente era desequilibrado, psiquicamente, mas cobranças, várias cobranças à gestão anterior, que a gente já tinha tido uma cobrança em relação a essa questão do uso do e-mail institucional dentro do ambiente do nosso trabalho, né? E depois do que ganhou as eleições também, a gente cobrando que houvesse algum tipo de regulação dentro da perspectiva de um email institucional. Mas continuava, os assédios continuavam. E aí eu lembro, isso aí eu não esqueço nunca desse dia, um dia que, na semana em que o Bolsonaro ganha eleição, eu estava na sala dos professores sentada, eu, uma colega, e uma outra colega. Três colegas sentadas de frente para a sala, na chegada da sala dos professores. Esse professor, ele abre a porta com um datashow embaixo do braço, como se fosse uma metralhadora, e aí chega e faz assim, ta ta ta ta ...Ficou segurando o Datashow. Quero ver agora esses discursos feministas, não sei o quê... Na hora, a minha reação foi... O sangue gelou, né? O sangue gelou porque diziam que ele andava armado dentro do carro. Inclusive, um colega tinha visto já a arma dele. E aí, eu fui saindo... Não, primeiro saiu uma colega e foi para o banheiro. Depois que ela saiu, eu saí também e fui para o banheiro. Eu ficava fora da sala. E aí quando eu cheguei lá a colega se acabou de chorar... eu disse... esse homem é louco... ele vai matar a gente... aí eu fiz... calma... que não é por aí não! segura a onda... que não é assim não... entra [nome da outra colega] também... entrou... a gente trancou a porta... ficamos trancadas... dentro do banheiro... com medo dele que estava lá fora... então assim... cria-se dentro da própria instituição um ambiente extremamente perverso, um ambiente em que a gente estava vivendo, um país com tantas ideias extremistas, com tanta... E a gente acuada. A verdade é essa. A gente estava

³⁹ O cenário político brasileiro entre 2019 e 2022, sob a gestão de Jair Messias Bolsonaro, caracterizou-se pela ascensão de uma retórica de extrema-direita que elegeu as instituições públicas de ensino e as pautas de gênero como alvos prioritários de um projeto de desmonte simbólico e material. No contexto dos Institutos Federais, como explicitado na segunda seção esse clima político não se limitou ao desfinanciamento, mas operou como um catalisador de violência, criando um ambiente de vigilância ideológica.

vivendo já num ambiente de forma acuada. [...]. Por mais que a gente tivesse coragem, por mais que a gente sempre partisse por frente... Mas chega uma hora que você já está Começo a sentir a vulnerabilidade mesmo. Primeiro pela perspectiva, naquele momento, naquele contexto, de você ter um país que ia ser governado por uma extrema-direita, com aval da população. (Alice).

A narrativa de Alice denuncia, primeiramente, a permissividade institucional como fator agravante da violência. O relato evidencia que o episódio do datashow não foi um evento isolado, mas o ápice de uma série de agressões virtuais prévias que foram negligenciadas pela gestão. Ao recomendar o silêncio e tratar o agressor sob a ótica da loucura ou do desequilíbrio pessoal — a estratégia de não dar palco —, a instituição falhou em impor limites éticos e administrativos. Essa omissão criou uma situação de impunidade que validou o comportamento do agressor, permitindo que a violência transbordasse do ambiente virtual (e-mail) para a ameaça física no espaço presencial, expondo as servidoras a riscos que poderiam ter sido mitigados por uma intervenção institucional precoce e rigorosa.

Observamos, também, uma permeabilidade perigosa entre o cenário político nacional e as relações interpessoais no ambiente de trabalho. A performance do agressor, ao simular uma metralhadora com um equipamento pedagógico (o datashow) e reproduzir a onomatopeia “ta ta ta”, mimetiza, diretamente, o discurso armamentista que marcou a ascensão da extrema-direita no período eleitoral mencionado. O agressor sente-se legitimado pelo resultado das urnas, utilizando o aval da população como permissão para exteriorizar seu ódio. Esse episódio demonstra como os discursos de ódio macroestruturais invadem outros ambientes sociais, transformando divergências ideológicas em ferramentas de terror psicológico e intimidação direta.

A violência descrita por Alice possui um recorte de gênero nítido e intersecciona com as relações de poder hierárquico. Os ataques não eram aleatórios; direcionavam-se, especificamente, à figura da mulher em posição de gestão e àquelas identificadas com pautas feministas. Há, na postura do agressor, uma tentativa de restauração da dominação masculina através da desqualificação profissional e moral das servidoras. Ao atacar Alice enquanto gestora, ele busca subverter a hierarquia institucional, recusando-se a aceitar a autoridade feminina. A violência, aqui, opera como um mecanismo de disciplina e punição contra mulheres que ocupam espaços de decisão, utilizando o medo e a ameaça velada (o rumor da arma de fogo) para desestabilizá-las emocionalmente e profissionalmente.

Por fim, o relato revela uma dinâmica espacial de exclusão e confinamento. A sala dos professores, que deveria figurar como um espaço de convivência, diálogo e segurança, é apropriada pelo agressor e transformada em um cenário de hostilidade. Diante da ameaça, as

docentes são compelidas a abandonar esse espaço público e buscar refúgio no banheiro, trancando-se para garantir a integridade física. Simbolicamente, esse movimento representa a expulsão da mulher da esfera pública e profissional, encurralando-a no oculto e no privado. A imagem de três educadoras trancadas em um banheiro, chorando, ilustra a falência da proteção institucional e o triunfo momentâneo da violência, que consegue impor o silenciamento e a segregação espacial às vítimas.

A continuação do relato de Alice revela uma nova faceta da violência, que deixa de ser apenas administrativa ou política e invade a mobilidade e a liberdade de ir e vir da docente:

Então, assim, a gente estava extremamente fragilizado. E aí o colega chega e endossa essas questões. Tranquilo. Quando eu ia para lá... para [menciona o *Campus*]... eu já estava morando em [outra cidade] nesse período... aí eu fiquei... eu ficava em uma casa com mais quatro colegas... a gente alugou a casa... e dessa casa para o *campus*... eu andava em torno de uns dez minutinhos... porque às vezes eu ia com o carro... às vezes eu atravessava com os colegas... então... nessa semana... uma das três semanas eu estava sem o carro... aí eu fui andando... E aí, esse colega ali parou, né? Ele tinha uma caminhonete, ele parou. Eu vi que ele tava parando. Percebi que era o barulho de uma caminhonete e eu continuei andando. Não olhei pra trás, nem pro lado, nem nada. Aí, ele andava mais um pouquinho pra frente e eu continuei andando. Aí, ele parou, buzinou. Eu olhei pro lado e ele fez... Professora, quer uma carona? Eu fiz... Não, professor, muito obrigada. Eu estou seguindo ordens médicas, eu preciso caminhar. Tem certeza, professora? Só uma carona, só que o olhar, você percebia que era aquele olhar, sabe, que queria que você entrasse, que ele tinha uma psicose comigo, uma psicose grande comigo. Aí eu disse, não, professor, muito obrigada, pode ir, são ordens médicas. E aí eu não sabia, naquele momento eu não sabia se eu corria pra trás, se eu ia pra frente, o que eu fazia. Fiquei parada, né? E ele seguiu, seguiu retado. Foi para o *campus*. Só que assim, eu percebi que minha vulnerabilidade ali era grande. (Alice).

A narrativa de Alice demonstra que a violência vivenciada no IF Baiano não se restringiu aos limites geográficos da instituição, transbordando-a para o espaço público e para a vida privada da docente. A gravidade da situação se intensifica diante da informação mencionada, segundo a qual a docente foi alertada por um colega de que o agressor possuía uma arma de fogo e a mantinha dentro do carro. Esse dado agrava o cenário de cerco e de vigilância, no qual o agressor monitora a rotina de deslocamento da vítima. Ao abordá-la no trajeto entre sua residência e o *campus*, ele rompe a barreira entre o profissional e o pessoal, instaurando um estado permanente de alerta. A sensação de estar sendo observada (percebi que era o barulho de uma caminhonete) transforma o simples ato de caminhar em uma experiência de tensão e de medo, evidenciando a onipresença da ameaça.

A situação descrita é marcada por uma profunda assimetria de poder e de força física,

simbolizada pela relação entre o veículo e o corpo feminino. O agressor conduz uma caminhonete — veículo de grande porte, associado à força e à virilidade — enquanto a docente está a pé, exposta e desprotegida na via pública. Essa desproporção materializa a vulnerabilidade da vítima: ele está blindado, portando uma arma de fogo e no controle de uma máquina capaz de causar dano letal, enquanto ela conta apenas com o próprio corpo. A insistência dele em acompanhar o passo dela com o veículo (“ele andava mais um pouquinho pra frente”) configura uma tática de intimidação espacial, reforçando a dominação masculina sobre o espaço público.

É fundamental analisar a oferta de carona não como um ato de gentileza, mas como uma estratégia de captura. O convite (“Quer uma carona?”) mascara a intenção de controle e de aproximação forçada, criando uma armadilha social: recusar uma “gentileza” pode ser lido socialmente como grosseria, justificando uma reação agressiva do homem. Alice, ciente do perigo e percebendo o subtexto do olhar e da obsessão (psicose), utiliza a polidez defensiva. Ao invés de confrontá-lo ou de expressar seu medo, ela recorre a uma justificativa externa e neutra (ordens médicas). Essa negociação discursiva é uma tática de sobrevivência comum a mulheres em situação de risco, que tentam desarmar o agressor sem ferir seu ego, evitando a escalada da violência.

O desfecho da interação revela a fragilidade do ego do agressor e o impacto psicossomático na vítima. A reação dele (seguir retado), irritado com a recusa, confirma que a oferta de carona não era desinteressada, mas uma demanda de submissão. Quando a vontade dele é negada, a máscara da gentileza cai, dando lugar à agressividade. Por outro lado, Alice experimenta a paralisia traumática: diante da ameaça iminente e da incerteza sobre a reação do outro, ela não consegue fugir (“não sabia se corria... fiquei parada”). Esse congelamento é uma resposta fisiológica ao terror, evidenciando que, mesmo sem agressão física consumada, a violência psicológica já havia instalado um profundo sentimento de vulnerabilidade e de impotência.

A sequência dos acontecimentos narrados pela docente demonstra uma escalada dos sentimentos de insegurança, vulnerabilidade, impunidade, abandono e da profunda dor e dos sofrimentos por ela vivenciados:

E aí, não podia falar para o meu marido o que eu estava passando naquele momento, naquele período, porque eu tinha medo também de uma reação. Qual é o homem que vai estar [cidade] vendo sua esposa passar por uma situação dessa e não fazer nada. Então, eu fiquei muito tempo calada, inclusive com medo da reação. E falei para os meus colegas. Conversei com [nome], que era diretor da época, e conversei com mais três colegas, que eram homens,

né, que eu tinha mais a proximidade. Mas aí, conversando com eles, [nome do docente], chegou para mim e disse assim, tome cuidado. Tome cuidado, porque esse cara é meio paranóico e ele já me falou algumas coisas sobre você que ia fazer e ia acontecer com você, e ele é paranóico. Não deixe nem [nome] de saber, que é o meu marido. Aí quando eu vi isso, eu disse, e o que foi, [nome do colega]? Não, não tenho nem coragem de repetir. Aí pronto, quando ele me falou isso, eu fiz, olha, em meu tempo aqui, sabe? Já deu. Eu não ia ficar lá esperando que alguma coisa ruim acontecesse comigo. E aí, vendo que eu tentei, né? Aí o pessoal falou, ah, comitê de ética, não sei o que. Gente, o cara que faz um negócio desse. (Alice).

O relato de Alice expõe uma camada profunda de sofrimento: a gestão solitária da violência. A decisão de ocultar a situação do marido revela o peso das expectativas de gênero. Ao questionar “Qual é o homem que vai ver sua esposa passar por uma situação dessa e não fazer nada?”, a docente demonstra receio de que a masculinidade do companheiro, ao ser confrontada com a vitimização da esposa, reaja com violência retaliatória. Assim, Alice assume um fardo duplo: proteger-se do agressor no trabalho e proteger o marido de se envolver em um conflito potencialmente trágico. Esse silenciamento doméstico isola ainda mais a vítima, retirando-lhe sua principal rede de apoio afetivo e obrigando-a a processar o trauma sozinha.

A conversa com o colega de trabalho introduz a dimensão do indizível na construção do sentimento de muito medo. Quando o colega afirma não ter coragem de repetir as ameaças proferidas pelo agressor, ele valida a gravidade do risco sem nomeá-lo. O silêncio sobre o conteúdo exato da ameaça (“ia fazer e ia acontecer”) alimenta a imaginação do medo, sugerindo uma violência tão brutal que rompe com a civilidade da linguagem. O aviso de que o agressor é paranóico retira o conflito da esfera racional e o coloca no campo da imprevisibilidade patológica, sinalizando para Alice que não há negociação possível, apenas o risco iminente.

Embora Alice busque apoio em colegas homens (o diretor e outros três), a resposta obtida é a do alerta passivo, não da proteção ativa. O colega que a avisa cumpre um papel ambíguo: ele confirma o perigo real (“tome cuidado”), mas, ao mesmo tempo, reforça o pacto de silêncio ao aconselhar que o marido dela não saiba. Ao invés de a rede masculina de colegas confrontar o agressor ou acionar mecanismos de segurança, eles transferem para a vítima a responsabilidade de se cuidar (“tome cuidado”), naturalizando a presença do perigo no ambiente de trabalho como algo imutável.

O desfecho da narrativa marca o colapso da confiança nas instituições. A sugestão de recorrer ao Comitê de Ética soa para Alice como uma desconexão total com a realidade do perigo que ela enfrenta. Ela percebe que a burocracia institucional (lenta, formal e processual) é ineficaz contra um agressor percebido como desequilibrado e perigoso (“o cara que faz um negócio desse”).

Essa percepção encontra respaldo no próprio ordenamento jurídico-administrativo brasileiro, uma vez que inexistente, na legislação federal, um protocolo ou procedimento específico que considere as peculiaridades das situações de violência de gênero no âmbito das instituições públicas. Assim, qualquer forma de apuração administrativa é conduzida segundo as normas gerais dos Processos Administrativos Disciplinares (PADs), concebidas para infrações funcionais ordinárias e marcadas por uma lógica formalista, probatória e temporalmente dilatada. Tal inadequação normativa contribui para a revitimização das mulheres, ao desconsiderar a dimensão do risco, do medo e da urgência que atravessam as experiências de violência de gênero.

A decisão de sair da instituição (“em meu tempo aqui, já deu”) não deve ser lida como desistência, mas como uma estratégia de autopreservação. Alice compreende que o IF Baiano não possui ferramentas para garantir sua sobrevivência física e psíquica, restando-lhe a evasão como única saída para interromper o ciclo de violência:

A gente fez uma atividade para falar sobre masculinidade tóxica, feminismo e a questão racial na feira de cultura que a gente fazia o São João com a feira de cultura. E nessa feira de cultura a gente trazia temas também para abrir a feira. Então a gente falou sobre a questão do racismo, a questão da masculinidade tóxica e do feminismo nesse período da feira de cultura. E ele estava lá participando e ouvindo, né? E eu, outros professores na organização do evento. Dois de história e eu de língua portuguesa e cultura. Aí, simplesmente, no dia seguinte, tinha um e-mail no IF Baiano, acabando comigo, me chamou de feminista, de todas as listas possíveis, que isso aí não me agrediu em nada, nem até deu risada, fiz isso aí, ele acertou, tá me elogiando, pra mim elogiou, mas escrachando, entendeu? Com a minha figura mesmo, escrachando comigo enquanto profissional, uma desqualificação terrível, e aí manda pra lista todos, porque é em todos os *campi* que isso circula, sabe? E aí eu fiz, rapaz, e aí você não vê. Nós já estamos fazendo nada, absolutamente nada sobre isso, sabe? Então, nenhuma manifestação de Reitor, nenhuma manifestação de nada, nada de ninguém. [a entrevistada começa a chorar]. E aí, você começa a perceber que você dedicou uma parte muito grande da sua vida acreditando num projeto. [chorando]. E você não sai feliz por isso. Sabe? Você não sai feliz. Você sai no sentido assim. Fui vencida. Fui vencida por um monstro, entendeu? Porque essa figura é um monstro. [chorando] então, eu não ia ficar esperando acontecer o pior, porque depois acontece o pior, e aí... “Mas ela não disse nada, mas ninguém sabia”. Nunca tem culpado para as questões, as violências que a gente sofre. Sabe? Aí a culpa sempre vai recaindo. A culpa ainda ia recair sobre mim. A culpa ia recair sobre mim, porque não entrou no comitê de ética, porque não entrou com processo, porque não fez... Sabe? Mas eu sei que nada dá em nada ali. Nada dá em nada. Eu ia entrar com o processo pra quê? Pra ficar de frente a frente com assediador e depois esse assediador que não tem um equilíbrio mental ficar me fragilizando mais ainda emocionalmente. (Alice).

O relato inicia situando a violência como uma reação direta ao exercício da docência crítica. Ao abordar temas como masculinidade tóxica, feminismo e racismo em um evento

cultural, Alice e seus colegas desafiaram o *status quo* conservador. A resposta do agressor — um e-mail disseminado para todas as listas possíveis e circulando em todos os *campi* — configura uma tentativa de linchamento virtual e público. Não se tratou apenas de uma crítica, mas de uma punição exemplar: o agressor utilizou a infraestrutura de comunicação da própria instituição para transformar a desqualificação profissional da docente em um espetáculo, visando intimidar não apenas ela, mas qualquer outro servidor que ousasse pautar tais temáticas.

Talvez mais devastador que o ataque do agressor seja a omissão absoluta da hierarquia institucional. A frase “nenhuma manifestação de Reitor, nenhuma manifestação de nada” denuncia o que podemos chamar de cúmplice silêncio institucional. Ao não intervir publicamente diante de um ataque que circulou em toda a rede do IF Baiano, a gestão validou tacitamente a agressão. Para a vítima, esse silêncio comunica que a instituição não possui compromisso real com os valores que prega (“como o combate ao racismo e machismo”), gerando um sentimento profundo de desamparo.

A interrupção da fala pelo choro marca o ponto de ruptura da entrevistada. A frase “fui vencida por um monstro” carrega um peso simbólico imenso: ela reconhece que sua saída não foi uma escolha de carreira, mas uma derrota imposta pela violência. O choro revela o luto pela perda de um projeto de vida profissional no qual ela acreditou e dedicou parte de sua existência. A figura do monstro não apenas desumaniza o agressor, mas ilustra a dimensão do terror que ele impôs, algo tão grande e incontrolável que a docente sentiu que a única opção era render-se (sair) para sobreviver psiquicamente.

Por fim, Alice articula uma crítica lúcida e amarga aos mecanismos oficiais de denúncia. Sua recusa em acionar o Comitê de Ética não advém de desconhecimento, mas de uma consciência política sobre a ineficácia e a perversidade do sistema. Ela antecipa a lógica da culpabilização da vítima (“a culpa ia recair sobre mim”) e identifica o processo administrativo como um espaço de revitimização institucional. A perspectiva de ficar frente a frente com o assediador é rejeitada como uma violência adicional inaceitável.

Alice opta por proteger o que resta de sua saúde mental em detrimento de buscar uma justiça que ela sabe ser inócua (“nada dá em nada”), denunciando a falência dos canais institucionais de proteção à mulher:

Público, já era público, né? E se ninguém tomou providência, se a própria instituição não achou aquilo um absurdo e não tomou providência, ela normatizou a violência. É um processo de normatizar mesmo a violência, né? Está normatizada. O que é engraçado, é que, enquanto eu estava [no cargo de gestão] e isso acontecia, a gente ainda dizia assim, atacam diretamente o [cargo]. É uma posição hierárquica. Mas, a partir do momento em que você

está como docente em uma sala de aula, você não tem mais nada a ver com a gestão, E você continua sendo atacada, sabe? E ninguém percebe isso. E não foi só eu. Foi eu. Foram outras pessoas também que estavam ali sendo atacadas, né? Com nomes sendo ditos e tal. E nada foi feito. Então, assim... E não foi só eu que não fiz. Por que não fiz? Ah... Na verdade... Porque a gente tinha medo mesmo. (Alice).

Enquanto gestora, havia uma racionalização de que a agressividade era apenas resultante da ocupação do cargo, como um efeito colateral da disputa de poder político (“atacam diretamente o cargo”). Contudo, a continuidade e a virulência dos ataques após o retorno dela à sala de aula revelam a verdadeira natureza da violência: trata-se de uma perseguição personalizada e generificada. O agressor não visava apenas a destituição política da servidora, mas a aniquilação moral da mulher. A mudança de função não cessou a violência.

Alice admite, com franqueza, que a inércia (“não foi só eu que não fiz”) não decorreu de desconhecimento dos direitos ou de apatia, mas de terror real. A pergunta retórica “Por que não fiz?” seguida da resposta “Porque a gente tinha medo mesmo” encerra qualquer discussão sobre a culpabilização da vítima. O medo atua como um dispositivo de controle social dentro da instituição. Ele paralisa não apenas a vítima direta, mas também as testemunhas (“outras pessoas também”), criando um silenciamento coletivo no qual a sobrevivência individual se sobrepõe ao dever de denúncia. O sistema venceu pelo medo.

O sofrimento manifestado na narrativa da docente, como observa Vera Malaguti Batista (2014, p. 14), mostra o medo opera como um potente “[...] condutor de subjetividades”, um fio invisível que atravessa o cotidiano e molda as reações dos sujeitos. No cenário de hostilidade política, esse medo foi institucionalizado para paralisar a resistência e produzir silenciamentos. Segundo a autora, o medo não opera apenas como uma emoção individual, mas como um condutor de subjetividades que disciplina corpos e silencia dissidências.

No contexto do IF Baiano, a violência perpetrada pelo agressor — e a subsequente inércia institucional — instaurou uma política do medo. Esse mecanismo produziu o que Batista (2014) denomina de adesão subjetiva à barbárie: o coletivo, amedrontado, normaliza a violência e se retrai, permitindo que a agressão se perpetue. Assim, o silêncio de Alice e de seus/suas colegas deve ser lido como o resultado eficaz de um dispositivo de poder que utiliza o medo para manutenção do poder androcêntrico.

Nos trechos seguintes, a docente encerra a narrativa com uma reflexão profunda sobre identidade e sobrevivência:

É o que mais desqualifica a gente enquanto mulher, enquanto servidora, entendeu? Enquanto está ali... Como é que eu ia para uma sala de aula falar

sobre o projeto feminista, sobre uma questão do que é ser mulher, das dificuldades que a gente enfrenta, das mulheres na literatura, E, ao mesmo tempo, por dentro, tá tão calada, né? Tá tão ressentida e tá tão sufocada. Então, é uma situação que é difícil pra gente, psicologicamente, administrar. E isso tirava minha paz, sabe? Me colocava naquele estado mesmo de interrogação. Quem você é naquilo que você diz? [...]. Então... a gente desistiu. Foi a minha maior... Minha maior frustração, na verdade, foi essa. Eu desisti. Eu não gosto de desistir de nada. Mas, como eu lhe falei inicialmente, eu sou espírita, né? E eu tive orientação espiritual. Quando os guias disseram, né? Mentores espirituais disseram assim... saia desse ambiente de trabalho, seu lugar já deu. E eles disseram assim que ia ser muito fácil sair de lá. E foi fácil. [...]. Exatamente. Porque a gente luta contra tudo, mas quando você se sente num lugar, numa situação dessa, você via todos os dias nos jornais mulheres que morriam, mulheres que eram atacadas, mulheres que... E não dá em nada, entendeu? Não dá em nada. Então sim, eu fiz, não, não vou entrar pra estimativa não, vou cair fora disso aqui. Sabe? Agora, assim, ninguém sabe da gravidade. Poucos sabem, como eu lhe falei. Dois, três colegas sabem. (Alice).

O relato revela uma profunda fragmentação da identidade profissional. Alice descreve o sofrimento ético de vivenciar uma incoerência forçada: como ocupar a posição de educadora que ensina sobre feminismo, empoderamento e literatura feminina, enquanto, na sua vivência subjetiva, encontra-se “calada, ressentida e sufocada?” A violência institucional não atingiu apenas o corpo ou a segurança da docente, mas golpeou a essência mais profunda de sua *práxis* pedagógica. A pergunta “Quem você é naquilo que você diz?” denota uma crise existencial, na qual a violência retira a legitimidade da fala da professora, fazendo-a sentir-se uma impostora em sua própria sala de aula. O silenciamento imposto pelo medo anulou a potência de seu discurso emancipatório.

Diante da ausência absoluta de suporte institucional (RH, direção, colegas), Alice recorre à dimensão espiritual como instância de deliberação. É revelador que a orientação de segurança venha de mentores espirituais e não de protocolos de segurança do trabalho. O fato de a saída ter sido fácil burocraticamente (“foi fácil sair”)⁴⁰ contrasta com a dificuldade emocional da decisão. Isso evidencia que a instituição não oferece resistência à perda de seus quadros; o sistema facilita a exclusão, mas não cria mecanismos de retenção ou de proteção. A espiritualidade preenche o vácuo deixado pelo Estado, autorizando a docente a priorizar sua vida em detrimento da carreira.

A decisão de auto-exclusão é fundamentada em uma leitura lúcida e aterrorizante da realidade social brasileira. Ao afirmar “não vou entrar pra estimativa”, Alice conecta sua experiência individual (micro) com o cenário macroestrutural de feminicídio e de violência letal

⁴⁰ Conforme apresentado na segunda seção, a saída da docente do IF Baiano deu-se por meio de sua participação em um edital de redistribuição, mecanismo institucional que viabilizou seu afastamento para outra instituição.

contra mulheres. A violência midiática (“via todos os dias nos jornais”) reforça o medo real de que as ameaças do agressor se concretizem. A docente compreende que a impunidade (“não dá em nada”) é a regra, e que esperar por justiça ou proteção institucional é uma aposta de alto risco. Sair do IF Baiano torna-se, portanto, um ato radical de biopolítica: a gestão da própria sobrevivência física diante de um Estado que deixa morrer.

Conforme enfatiza Malaguti Batista (2014), no contexto brasileiro, essa gestão da vida não se distribui de maneira neutra. Os dispositivos de medo e de controle incidem de forma desigual sobre determinados grupos sociais, particularmente sobre sujeitos racializados, historicamente posicionados em lugares de maior exposição à violência institucional. Nesse sentido, a biopolítica no Brasil articula-se com uma dimensão racial que hierarquiza vidas e produz diferentes níveis de proteção, reconhecimento e legitimidade. Ou seja, o Estado promove a vida de certos grupos ao mesmo tempo que expõe outros à morte sistemática — seja pelo braço armado, pela negligência na atuação para garantia de direitos básicos, pela precarização do trabalho etc.

Assim, quando a docente reconhece que “não fez” por medo e que “não dá em nada”, sua narrativa evidencia não apenas uma experiência individual de sofrimento, mas também os efeitos de uma racionalidade política que produz silenciamento e desmobilização. O medo institucionalizado opera como mecanismo de regulação das condutas e de contenção das dissidências, sobretudo quando estas partem de sujeitos que desafiam hierarquias estabelecidas de gênero e de raça. Desse modo, a decisão de deixar a instituição pode ser interpretada como uma estratégia de autopreservação diante de um cenário em que as garantias institucionais de proteção se mostram frágeis ou seletivas, revelando os limites de um sistema que administra a vida de forma desigual e racialmente marcada.

O trecho final da narrativa reforça a internalização do trauma vivenciado. A afirmação de que “ninguém sabe da gravidade” e de que apenas “dois, três colegas sabem” evidencia o êxito da estratégia de intimidação e de silenciamento. Trata-se de uma violência extrema, que envolve ameaça à vida, mas que permanece submersa e invisível à comunidade acadêmica mais ampla. O segredo, nesse contexto, opera como um mecanismo de proteção institucional: preserva-se a aparência de normalidade enquanto a vítima assume, de forma solitária, o peso da memória ferida (Ricoeur, 2007), do medo e das razões que a levaram a se afastar. A desistência, longe de ser uma escolha individual ou fracasso profissional, configura-se como o custo imposto para não se tornar mais um número nas estatísticas da violência de gênero.

Nessa perspectiva, o que se apresenta como experiência individual conecta-se a

dinâmicas estruturais que perpetuam desigualdades e silenciam conflitos. Os episódios de violência política narrados pelas docentes podem ser compreendidos como expressões da violência simbólica, conforme formulada por Bourdieu (2020). Essas violências operam no plano da linguagem, das classificações e dos significados, impondo às mulheres uma posição de subalternidade frequentemente naturalizada no cotidiano institucional. Quando uma gestora é chamada de “novinha” ou de “Hitler de saia”, não se trata de ofensas isoladas, mas de dispositivos de interdição simbólica. No primeiro caso, a violência atua por meio da infantilização, esvaziando a autoridade técnica da mulher; no segundo, sugere que o exercício do poder feminino constitui uma anomalia perigosa.

Como adverte Bourdieu (2020), a força da violência simbólica reside em seu poder de nomeação e de instituição da realidade. Ao associar mulheres à limpeza doméstica, à histeria ou à irracionalidade, os agressores reforçam um imaginário que delimita o espaço “natural” feminino ao âmbito privado, enquanto constrói sua presença nos espaços públicos de gestão como ilegítima ou inadequada. Desse modo, a violência simbólica opera como uma barreira invisível, porém altamente eficaz, voltada a constranger, a silenciar e, em última instância, a expulsar as mulheres das esferas de decisão, evidenciando a precariedade de sua presença nesses espaços, como assinala Biroli (2018).

Em última análise, a narrativa de Alice não trata de uma desistência profissional, mas de uma estratégia de sobrevivência. O IF Baiano, nesse episódio, deixa de se configurar como espaço de produção de saber e passa a assumir a forma de um território de risco, no qual a única política de proteção efetivamente disponível foi a autoexclusão da vítima. O afastamento, portanto, não revela fragilidade individual, mas expõe o fracasso institucional em garantir condições mínimas de segurança, legitimidade e permanência para mulheres que ousam ocupar espaços de poder.

À luz da questão que orientou esta pesquisa — compreender, a partir das relações de gênero, as memórias e as experiências vivenciadas por educadoras no exercício da docência —, as narrativas aqui analisadas evidenciam que os percursos profissionais das docentes não podem ser dissociados das dinâmicas institucionais que regulam o acesso, a permanência e o reconhecimento nos espaços de poder. As experiências vivenciadas pelas mulheres docentes, revelam um padrão de funcionamento no qual a proteção institucional é seletiva e, muitas vezes, inexistente para mulheres que tensionam hierarquias estabelecidas.

Desse modo, a desigualdade de gênero emerge não apenas como uma condição estrutural, mas como uma experiência vivida e rememorada, inscrita nos corpos, nas trajetórias

e nas narrativas das docentes. Ao evidenciar os mecanismos — formais e informais — que produzem silenciamentos, afastamentos e autoexclusões, podemos entender como a exclusão feminina dos espaços de poder se reproduz de maneira relacional, social e historicamente situada.

Os relatos evidenciaram a desigualdade de gênero como um fenômeno sustentado por mecanismos sutis, persistentes e interdependentes, que atravessam diferentes momentos da trajetória profissional e operam de forma continuada na exclusão das mulheres dos espaços de poder e de decisão. Essas dinâmicas, frequentemente naturalizadas no cotidiano institucional, dificultam não apenas o reconhecimento das práticas discriminatórias, mas também sua nomeação e problematização.

Assim, julgamos pertinente às reflexões de Bell Hooks ao afirmar que: “[...] não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir desse lugar” (Hooks, 2019, p. 103). A autora chama atenção para o caráter profundamente subjetivo e, ao mesmo tempo, coletivo da dor produzida pelo sexismo, ressaltando que a dominação masculina engendra experiências recorrentes de angústia, de sofrimento e de infelicidade, muitas vezes difíceis de serem traduzidas em discurso. Essa dificuldade contribui, frequentemente, para o silenciamento dessas vivências, reforçando a permanência das desigualdades de gênero ao deslocar a dor do campo político para o âmbito do individual. Nesse sentido, evidencia a complexidade do processo de elaboração narrativa das docentes, cujas experiências de opressão, embora intensamente sentidas, nem sempre encontram condições institucionais para serem plenamente expressas.

Contudo, para que a identificação desse cenário não resulte em um diagnóstico de imobilismo, é no pensamento de Hooks (2019) que encontramos as ferramentas para superar a paralisia política:

Fazer essa teoria é o nosso maior desafio. Em sua produção jaz a esperança da nossa libertação; em sua produção jaz a possibilidade de darmos nome a toda a nossa dor — de fazer toda a nossa dor ir embora. Se criarmos teorias feministas e movimentos feministas que falem com essa dor, não teremos dificuldade para construir uma luta feminista de resistência com base nas massas. Não haverá brecha entre teoria feminista e prática feminista. (Hooks, 2019, p. 104).

A autora explicita uma concepção de teoria feminista profundamente comprometida com a experiência vivida e com a dimensão política do conhecimento. Ao afirmar que “[...] fazer essa teoria é o nosso maior desafio”, a pensadora desloca a teoria do campo abstrato e elitizado para situá-la como prática ética e política, enraizada na dor histórica das mulheres e, sobretudo, das mulheres subalternizadas. A teoria, nesse sentido, não é concebida como um

exercício distante da realidade social, mas como um instrumento de nomeação da violência, do sofrimento e das opressões silenciadas, condição indispensável para a construção de processos de libertação.

Ao sustentar que a produção teórica carrega a possibilidade de “[...] dar nome a toda a nossa dor”, Hooks (2019) destaca o papel da linguagem e do pensamento crítico na ruptura com o silenciamento e com a naturalização das desigualdades. Nomear a dor significa torná-la inteligível, politizá-la e inseri-la no campo da luta coletiva. Essa perspectiva rompe com a dicotomia entre teoria e prática ao afirmar que uma teoria feminista que dialogue com as dores concretas das mulheres cria as bases para uma *práxis* feminista capaz de articular resistência e transformação social.

Dessa forma, a autora propõe uma concepção de feminismo em que busca a aproximação entre produção intelectual e ação política: a teoria nasce da experiência, retorna a ela e se realiza como prática de enfrentamento às estruturas de dominação. Essa compreensão é especialmente relevante para pesquisas que se propõem a analisar desigualdades de gênero em contextos institucionais, pois reafirma a centralidade das narrativas, das memórias e das experiências como fundamentos epistemológicos e políticos da produção do conhecimento feminista.

Para Hooks (2019), a manutenção das estruturas de opressão depende da disseminação do desespero entre os oprimidos. Portanto, cultivar a esperança não é um ato de otimismo passivo, mas uma disciplina política rigorosa. Ao recusar a inevitabilidade da dominação e apostar na construção de comunidades pautadas por uma ética amorosa, transformamos a esperança em uma prática de resistência capaz de desafiar, simultaneamente, o patriarcado e o capital.

Nessa perspectiva, compreendemos que, para Hooks (2019), a esperança não é ingenuidade nem otimismo abstrato, mas uma disposição ética que reconhece a realidade da opressão ao mesmo tempo em que aposta na possibilidade de transformá-la. Enxergarmos a esperança como método — “um ato de resistência”, como afirma a estudiosa — permite interpretar os gestos de permanência, denúncia, estudo, solidariedade e reinvenção presentes nos relatos das docentes entrevistadas não apenas como reações individuais, mas como movimentos que tensionam as estruturas e afirmam a viabilidade de outras perspectivas e de futuros institucionais.

5 CONCLUSÃO

A pesquisa ora desenvolvida nos leva não a conclusões, mas a amadurecimentos de certas reflexões e de análises e ao surgimento de outras originadas a partir da análise teórica empreendida ao longo do percurso.

A análise realizada durante este estudo permitiu entender, de forma densa e articulada, as múltiplas dimensões que atravessam a atuação das educadoras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. O resgate histórico do ensino profissional no Brasil e o papel desempenhado pela Rede Federal mostraram que tais instituições não são apenas ambientes de formação técnica e tecnológica, mas espaços que condensam tensões históricas, disputas simbólicas e dinâmicas de poder que incidem diretamente sobre as trajetórias profissionais das mulheres. Assim, a estrutura institucional não se apresenta como um cenário neutro, mas como parte constitutiva dos modos pelos quais desigualdades são produzidas, atualizadas e contestadas, socialmente.

As leituras de Saviani (2021), Frigotto (2007; 2018) e Ciavatta (2013) possibilitaram situar o campo da educação profissional dentro das contradições mais amplas entre Estado, trabalho e projeto formativo. A convergência entre esse referencial e as narrativas das entrevistadas revelou que o IF Baiano é um território atravessado por ambivalências: ao mesmo tempo em que promove condições de acesso, de reconhecimento e de afirmação profissional, também sustenta práticas institucionais que aprofundam tensões e expõem limites impostos às mulheres no exercício da docência e, sobretudo, nos espaços de gestão. Nesse entrelaçamento entre acolhimento e conflito, pertencimento e exclusão, as docentes constroem identidades profissionais marcadas por negociações permanentes, resistências sutis, disputas por legitimidade e por violência.

A incorporação do referencial de memória de Paul Ricoeur (2007) foi fundamental para compreender essas narrativas como construções simbólicas que ultrapassam a dimensão factual e revelam sentidos atribuídos às vivências profissionais. A memória, entendida como trama que articula temporalidades e experiências compartilhadas, permitiu reconhecer o IF Baiano como um “lugar da memória” (Ricoeur, 2007), no qual acontecimentos individuais se entrelaçam a processos institucionais mais amplos.

Nesses registros, a experiência laboral adquire densidade simbólica e passa a concentrar sentidos, afetos e disputas. As lembranças das docentes — o que é lembrado e o que é silenciado — não apenas reconstróem o passado, mas o reconfigura, evidenciando como a experiência laboral é continuamente ressignificada de acordo com as condições sociais, culturais e políticas

que atravessam a trajetória dessas mulheres.

Nesse sentido, o exercício de recordar, de narrar e de atribuir significado, tal como observa Ricoeur (2007), revela posturas distintas diante do passado, compondo um repertório identitário que se atualiza à medida que as docentes interpretam seus percursos no presente. O referencial teórico utilizado, portanto, não apenas contextualizou o objeto, mas ampliou a capacidade de compreender os mecanismos pelos quais as mulheres reelaboram experiências de desigualdade e constroem sentidos de permanência e de resistência dentro da instituição.

Ademais, ao considerar o dado de que a maioria das docentes entrevistadas se autodeclara negra (preta ou parda) – Alice, Ivonete, Maria e Maria Felipa. Os silêncios recorrentes presentes em suas narrativas tornam-se ainda mais significativos, pois revelam a persistência de uma ordem racial que regula acessos, permanências e possibilidades de reconhecimento nos espaços institucionais. Tais evidências permitem compreender que as desigualdades raciais não se expressam prioritariamente por meio de episódios explícitos de discriminação, mas operam de forma estrutural, difusa e naturalizada nos contextos educacionais. Nesse sentido, a exclusão não se efetiva apenas pela negação formal de direitos, mas pela produção cotidiana de limites simbólicos que delimitam quem pode ocupar legitimamente os espaços de saber e poder.

O conceito de dispositivo de racialidade, formulado por Carneiro (2023), mostrou-se central para a interpretação dos resultados. O referido dispositivo opera como um conjunto articulado de práticas, de discursos e de regimes de visibilidade que produzem hierarquias raciais e instituem o lugar do “não-ser” para sujeitos negros. Esse mecanismo atua mesmo quando o racismo não é explicitamente nomeado, produzindo efeitos concretos de exclusão sob a aparência de neutralidade institucional, meritocracia e consenso. Assim, a ausência de conflitos abertos ou de denúncias explícitas não indica a inexistência da violência racial, mas, ao contrário, a eficácia de um sistema que transforma a desigualdade em norma não questionada.

As contribuições de Gonzalez (2020) permitiram aprofundarmos o entendimento dessa dinâmica ao evidenciar que o racismo no Brasil assume, predominantemente, a forma de um racismo cultural, sustentado por representações sociais que naturalizam a subalternização das mulheres e, de modo mais acentuado, das mulheres negras. Ao articular raça, gênero e classe, Gonzalez (2020) demonstra que as opressões não se somam mecanicamente, mas se entrecruzam, produzindo experiências específicas de invisibilização e de silenciamento. Essa perspectiva mostrou-se fundamental para compreender por que, nas narrativas analisadas, o

racismo aparece diluído, muitas vezes confundido com outras formas de violência institucional, como o sexismo, a sobrecarga de trabalho e a deslegitimação simbólica.

As análises das entrevistas evidenciaram, portanto, que os silêncios não constituem lacunas acidentais, mas elementos analiticamente relevantes. À luz das formulações de Carneiro (2023) e Gonzalez (2020), o não dito emerge como uma dimensão constitutiva da experiência racializada em contextos institucionais marcados pelo racismo estrutural. A dificuldade das próprias docentes em reconhecer determinadas vivências como racismo revela não fragilidade analítica, mas o sucesso de um regime de poder que opera precisamente ao dificultar a autopercepção da violência, deslocando-a para o campo da normalidade e da experiência individualizada.

Esses achados tornam-se ainda mais significativos quando analisados à luz das limitações estruturais dos dados institucionais. A ausência de informações étnico-raciais nos sistemas oficiais de gestão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica inviabiliza a adoção de uma abordagem interseccional, conforme formulada por Crenshaw (2002). Essa omissão impede a identificação das múltiplas camadas de exclusão que incidem sobre as mulheres negras, reforçando uma lógica de neutralidade racial que, na prática, perpetua desigualdades históricas e dificulta a formulação de políticas públicas equitativas.

Enquanto a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) silencia sobre a informação de cor/raça de servidores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) — e, portanto, do IF Baiano —, os dados qualitativos captados revelam que 57,1% das docentes entrevistadas se autodeclaram negras (pretas ou pardas). Como alerta Gomes (2017), o apagamento da variável raça/cor na gestão pública não constitui mera limitação técnica, mas expressa uma decisão política e epistemológica que compromete o enfrentamento do racismo estrutural nas instituições educativas. Ao desconsiderar a centralidade da questão racial, o Estado contribui para a reprodução de um modelo universalista que invisibiliza trajetórias marcadas por desigualdades racializadas, especialmente aquelas vivenciadas por mulheres negras nos espaços de poder e de decisão.

Nessa perspectiva, a ausência de dados raciais nos registros institucionais também pode ser compreendida não apenas como uma lacuna administrativa, mas como parte de um processo mais amplo de produção de memórias oficiais que selecionam o que deve ser lembrado e o que pode permanecer invisível. Conforme argumenta Jelin (2002), toda memória é resultado de disputas em torno dos sentidos do passado e das formas legítimas de narrá-lo, de modo que os silêncios presentes nos documentos também expressam relações de poder. Ao não registrar

sistematicamente a dimensão racial, o Estado contribui para a construção de uma narrativa aparentemente universal e neutra, que obscurece as experiências específicas de mulheres negras e dificulta o reconhecimento das desigualdades que atravessam suas trajetórias profissionais. Sob a ótica dos “deveres da memória”, essa ausência demanda um exercício crítico de visibilização, capaz de questionar os mecanismos institucionais de apagamento e de reivindicar o reconhecimento de sujeitos historicamente sub-representados, fortalecendo processos de justiça, de reparação e de democratização da memória institucional.

Ao investigar a presença — e sobretudo a ausência — de mulheres nos cargos de gestão e nos colegiados do IF Baiano, com base nos dados da Plataforma Nilo Peçanha, evidenciou-se a persistência do chamado teto de vidro. Embora representem parcela significativa do corpo docente, as mulheres permanecem sub-representadas nas posições de liderança. Tal fenômeno, como argumentam autoras como Biroli (2018), não deve ser interpretado como resultado de escolhas individuais, mas como expressão de desigualdades que operam de forma estrutural e relacional. A autora destaca que as barreiras ao acesso das mulheres ao poder são mantidas pela combinação entre desigualdades de gênero, de padrões de sociabilidade masculinizados e de dinâmicas institucionais que naturalizam procedimentos excludentes.

Essa leitura articula-se diretamente às metáforas analíticas – teto de vidro, solo pegajoso, penhasco de vidro, *leaky pipeline* (efeito tesoura) –, discutidas na terceira seção. As narrativas das participantes demonstram que os obstáculos à progressão profissional das mulheres não se concentram em um momento específico da trajetória, mas se distribuem de maneira contínua, cumulativa e persistente.

Ao longo da trajetória, esses entraves contribuem para processos de desaceleração, de descontinuidade ou de redirecionamento da carreira, fenômeno que se aproxima do *leaky pipeline* e do efeito tesoura. Os dados empíricos revelam afastamentos temporários, adiamentos na qualificação acadêmica e renúncias às oportunidades institucionais, frequentemente associados à maternidade, à ausência de políticas de apoio e à desigual distribuição das responsabilidades familiares. Essas experiências corroboram a compreensão de que a permanência e a progressão das mulheres na carreira acadêmica não se explicam apenas pelo mérito individual, mas são profundamente condicionadas por estruturas que afetam de modo desigual suas possibilidades profissionais.

Mesmo entre aquelas que alcançam posições de maior visibilidade ou de funções de gestão, os relatos indicam a persistência de mecanismos associados ao teto de vidro e ao penhasco de vidro. As entrevistadas descrevem contextos marcados por intensa vigilância sobre

seus desempenhos, exigência permanente de comprovação de competência e convites para assumir cargos em cenários institucionais tensionados, com poucos recursos e elevada cobrança por resultados. Nessas circunstâncias, a ascensão feminina tende a ocorrer sob condições mais instáveis e arriscadas, ampliando os custos simbólicos, emocionais e profissionais da permanência nesses espaços.

Dessa forma, as trajetórias analisadas permitiram aprofundar a compreensão das metáforas discutidas, evidenciando como elas se materializam no cotidiano institucional das docentes. Nesse contexto, portanto, a presença de mulheres em cargos de gestão revela tensões históricas entre a ampliação de oportunidades e a persistência de estruturas de desigualdade que moldam o acesso ao poder, restringindo a ascensão a posições superiores mesmo quando as competências técnicas e acadêmicas estão plenamente consolidadas. A trajetória dessas docentes em cargos de gestão demonstra que o avanço institucional não ocorre de maneira linear: ele é atravessado por disputas, vigilâncias e expectativas paradoxais, que simultaneamente valorizam e questionam sua presença. Nesse sentido, a própria estrutura organizacional perpetua modos de gestão historicamente masculinizados, enquanto naturaliza hierarquias e padrões de autoridade.

O pensamento de Saffioti (1997) auxilia na compreensão de como essas dinâmicas se inscrevem na estrutura patriarcal das instituições, nas quais gênero, classe e raça operam de maneira interdependente. As análises revelam que essas desigualdades não atingem todas as mulheres da mesma forma, o entrecruzamento entre marcadores sociais – raça, classe social, idade, local de atuação, maternidade e outros marcadores – se articulam para produzir experiências diferenciadas de exclusão, de silenciamento e de resistência. Assim, as narrativas coletadas revelam padrões comuns, mas também singularidades que emergem dessas interações.

Desta forma, pensar o teto de vidro, especificamente no IF Baiano, exige reconhecer que algumas mulheres enfrentam camadas adicionais de barreiras, ampliando a necessidade de políticas institucionais sensíveis a essa complexidade. Diante desse cenário, torna-se evidente que o enfrentamento da sub-representação feminina nos espaços de gestão requer mais do que iniciativas pontuais ou ações isoladas. É indispensável promover uma revisão crítica da cultura institucional, reconhecer as desigualdades que estruturam o cotidiano da gestão educacional e implementar estratégias duradouras de equidade. Entre essas estratégias, destacam-se a formação de lideranças femininas, a promoção ativa da diversidade nos espaços decisórios, a distribuição equitativa de tarefas e a criação de ambientes que valorizem múltiplas formas de

participação.

Ademais, a partir das narrativas das docentes, podemos verificar como a maternidade e o cuidado em relação a família seguem sendo fatores estruturantes — e limitantes — das trajetórias profissionais femininas, demandando redes amplas para que o exercício da liderança seja possível.

Birolli (2018, p. 91) afirma que discutir família no âmbito dos debates feministas é, inevitavelmente, lidar com ambivalências no campo da realidade social, pois “[...] o universo das relações familiares é feito de afetos, cuidado e apoio, de exploração do trabalho, do exercício da autoridade e da violência”. Essa coexistência de dimensões positivas e opressivas torna a maternidade um espaço de tensões constantes entre experiência subjetiva e estrutura social.

Nesse sentido, a discussão sobre maternidade no campo dos estudos feministas exige reconhecer sua natureza profundamente ambivalente. Ao articular essa interpretação com a análise de Kergoat e Hirata (2007) sobre a persistência da divisão sexual do trabalho doméstico, percebe-se que a maternidade se torna um dos pontos de maior condensação das desigualdades de gênero. Isso ocorre porque a chegada dos filhos intensifica a distribuição assimétrica das responsabilidades reprodutivas, reforçando o lugar das mulheres como gestoras do cuidado e administradoras da vida doméstica.

Mesmo entre mulheres com discursos igualitários e consciência sobre a opressão, a maternidade tende a reatualizar padrões tradicionais da divisão sexual do trabalho. A interiorização da responsabilidade materna — fortemente naturalizada — se combina a expectativas sociais e familiares que delegam às mulheres o papel de “eixo” da vida doméstica. Assim, a maternidade opera como um dispositivo que articula afetos, moralidades e desigualdades, ao mesmo tempo em que revela o quanto a consciência política não é suficiente para romper com a materialidade das relações de cuidado.

Desse modo, compreender a maternidade exigiu analisá-la não apenas como experiência íntima ou vínculo afetivo, mas como categoria central na produção das relações sociais de sexo, atravessada por disputas simbólicas, desigualdades e processos de naturalização que persistem mesmo em contextos de avanço feminista.

Os aportes de Birolli (2018) e García de León (2020) permitiram, ainda, compreender, com maior profundidade, como as experiências relatadas pelas docentes se inscrevem em dinâmicas estruturais de desigualdade de gênero nos espaços institucionais.

García de León (2020) reforça essa perspectiva ao conceituar a “discriminação

sofisticada” como elementos centrais na reprodução das assimetrias de poder nas instituições acadêmicas. As narrativas das docentes apontam precisamente para esses mecanismos menos visíveis: processos de deslegitimação, vigilância intensificada, atribuição desigual de responsabilidades e expectativa de disponibilidade total — aspectos frequentemente associados ao modelo masculino de liderança. Trata-se de formas de desigualdade que não violam regras formais, mas que limitam o acesso e a permanência das mulheres nos espaços de decisão e produzem trajetórias marcadas por interrupções, tensões e custos subjetivos elevados.

A convergência dessas autoras revela que a exclusão das mulheres não é acidental, tampouco resultado de competências individuais, mas expressão de um regime institucional que normaliza hierarquias de gênero, naturaliza a violência e fragiliza a permanência feminina nos espaços de decisão. Assim, os relatos analisados não apenas exemplificam essas dinâmicas, mas também convocam a necessidade de políticas institucionais capazes de enfrentar os padrões de invisibilização e resistência estrutural que Biroli (2018) e García de León (2020) tão precisamente descrevem.

A análise das experiências relativas à conciliação entre vida profissional e privada, bem como dos relatos de violência política, de ameaças, de desqualificações, de perseguições e de assédio moral, evidencia que a presença das mulheres em espaços de poder e de decisão ainda é marcada por desafios significativos.

Nos relatos analisados, destacamos a assimetria evidente no uso do termo “louca/doida” para qualificar mulheres e “louco/doido” para justificar homens. Enquanto as entrevistadas são chamadas de “louca” em um sentido deslegitimador — insinuando histeria, irracionalidade ou falta de equilíbrio —, o agressor masculino é descrito como “louco” em chave exculpatória, como alguém momentaneamente fora de si, cuja violência seria fruto de descontrole emocional episódico e, portanto, menos passível de responsabilização.

A patologização opera de maneira desigual conforme o gênero. Quando atribuída ao homem, ela funciona como mecanismo de justificação da impunidade, deslocando a responsabilidade individual para supostas fragilidades emocionais ou transtornos momentâneos, o que tende a atenuar a gravidade das condutas e a reforçar narrativas exculpatórias. Já quando direcionada às mulheres docentes, a mesma lógica atua de forma inversa: a patologização é mobilizada para prejudicar sua credibilidade, insinuando instabilidade, irracionalidade ou incapacidade de exercer funções de liderança. Em ambos os casos, a estratégia produz efeitos de poder, mas de sentidos radicalmente distintos — ela protege e absolve o homem agressor, ao passo que desqualifica e silencia mulheres, reforçando

hierarquias de gênero e dificultando o acesso e a permanência feminina nos espaços públicos – especialmente em lugares de poder.

A violência também produz desdobramentos que incidem negativamente sobre o cotidiano institucional, ainda que nem sempre seja possível mensurá-los de maneira precisa. Entre os casos analisados, o episódio mais extremo foi o da docente que decidiu sair da instituição em razão das ameaças e das agressões sofridas. Nesse sentido, o relato de quase morte vivenciado por Alice se articula diretamente com a “morte consumada” das servidoras do Cefet-RJ — mencionada na introdução —, evidenciando que a percepção de risco expressa pela docente não se tratava de temor infundado, mas de uma leitura acurada do contexto de violência que atravessa o serviço público federal. Assim, a decisão de Alice ganha outra densidade interpretativa: ela não se afastou por medo de um “fantasma”, mas para escapar de um destino provável que, infelizmente, se materializou em outra instituição da mesma rede.

Ao justapor a narrativa da saída de Alice – do IF Baiano –, com os trágicos assassinatos de servidoras ocorridos no Rio de Janeiro, estabelecemos uma linha de continuidade na violência de gênero dentro das Instituições Federais. O caso do Cefet-RJ funciona, na análise, como a concretização do cenário hipotético que aterrorizava Alice. Enquanto no relato da docente do IF Baiano a arma de fogo era um rumor e o “tiro” era simulado (a onomatopeia 'ta ta ta' com o datashow), no caso do Rio de Janeiro, a violência rompeu a barreira do simbólico e atingiu o real. Alice, ao afirmar “ele vai matar a gente”, não estava delirando; ela estava lendo corretamente os sinais de um feminicídio em curso, cujo desfecho fatal só foi evitado pela sua auto-exclusão do espaço institucional.

A analogia entre os dois casos ilumina a ineficácia letal da burocracia institucional. As servidoras assassinadas, assim como Alice, estavam inseridas em uma estrutura federal regida por leis, comitês e hierarquias. No entanto, esses mecanismos administrativos falharam em proteger a vida das vítimas no Rio, assim como Alice previu que falhariam na Bahia. Quando a docente questiona “Eu ia entrar com processo pra quê?”, ela ecoa o silêncio deixado pelas mortes no Rio de Janeiro. A decisão de Alice de não confiar no Comitê de Ética ou no sistema judicial revela uma sabedoria de sobrevivência: ela compreendeu que, diante de um agressor determinado e de uma masculinidade tóxica inflamada, o papel (processo/norma) não serve de escudo contra a bala.

O medo de Alice de “entrar para a estatística” deve ser lido à luz do desfecho trágico das servidoras do Cefet-RJ. Ali, a estatística foi materializada. A comparação nos permite ver a saída de Alice como um ato de recusa ao martírio. Se as servidoras do Cefet-RJ representam

o trágico extremo da violência patriarcal dentro da instituição, Alice representa a evasão compulsória como única rota de fuga. O IF Baiano perdeu uma docente qualificada; o Cefet-RJ perdeu vidas.

Ambos os casos denunciam instituições que, por omissão ou incapacidade, tornaram-se territórios hostis onde a permanência da mulher pode custar sua própria existência. O medo narrado por Alice constitui uma previsão social acertada, isto é, uma leitura precisa do risco letal.

Assim como em um sistema de dutos que perde fluxo em cada fissura, rachadura ou micro vazamento, o percurso profissional feminino é marcado por pontos de desgaste contínuo — interrupções, hostilidades, descredibilizações e sobrecargas — que, acumulados, corroem as condições de permanência. Esses “vazamentos” não resultam de escolhas individuais isoladas, mas de um ambiente institucional que, ao naturalizar a impunidade masculina, cria pressões estruturais que as expulsam de maneira gradual e silenciosa. Desse modo, as saídas relatadas não são eventos excepcionais, mas manifestações concretas do funcionamento de um “efeito tesoura” institucional que, ao invés de promover trajetórias de ascensão, produz perdas sistemáticas de talentos femininos ao longo do caminho.

A metáfora dos dutos com vazamento associada ao efeito tesoura, nos permite compreender de forma mais estrutural os processos pelos quais as mulheres são progressivamente afastadas dos espaços de poder e de decisão. Longe de se tratar de escolhas individuais ou de trajetórias interrompidas por fatores isolados, os relatos evidenciaram como a acumulação de experiências de violência, de deslegitimação institucional e de patologização dos corpos e das emoções femininas opera como um mecanismo contínuo de expulsão. Trata-se de um processo difuso, porém persistente, que atua tanto por meio de práticas explícitas quanto por dispositivos sutis de desgaste, de desencorajamento e de silenciamento.

As experiências narradas pelas docentes ilustram como esses mecanismos incidem diretamente sobre a disposição subjetiva para a permanência e a disputa por cargos de liderança.

No caso de Maria, as interpelações indevidas e o questionamento de sua legitimidade como candidata quase resultaram na desistência do processo eleitoral, revelando como a hostilidade do ambiente político-institucional funciona como estratégia de contenção da participação feminina. Diferentemente, embora também tenha sido atravessada por experiências de violência, Maria não chegou a se retirar da disputa, o que evidencia formas distintas de enfrentamento e permanência diante dessas dinâmicas.

Já Renata, por sua vez, ainda que manifeste o desejo de almejar o cargo, passa a rejeitar

novas candidaturas após vivenciar diversas formas de violência em um processo eleitoral, afirmando, inclusive, que não pretende mais se candidatar. Essa diferença é significativa: enquanto, no primeiro caso, a violência quase produz a desistência, no segundo, ela gera um efeito duradouro de afastamento, indicando que a experiência, mais do que o resultado imediato, produz marcas que se projetam no tempo e reconfiguram as possibilidades de participação política futura.

A exoneração de Ana de um cargo de confiança, ocorrida durante o período de licença-maternidade, explicita a articulação entre gênero, maternidade e precarização do vínculo institucional, evidenciando como a maternidade segue sendo tratada como incompatível com posições de poder. Já Ivonete, ao afirmar discursivamente não ter sofrido violência de gênero, adota uma estratégia de neutralização que, no entanto, não impede a materialização dos efeitos estruturais: a sobrecarga de trabalho e a dificuldade de conciliação com as demandas da maternidade resultam na desistência do cargo ocupado. Por fim, no caso de Alice, esse conjunto de experiências culmina na exclusão — a saída da própria instituição —, evidenciando o ponto extremo do vazamento do duto.

Assim, o que se observa não é a ausência de ambição ou de competência, mas a atuação sistemática de um regime institucional que produz o esgotamento, o recuo e a exclusão das mulheres, reafirmando a desigual distribuição de poder e a persistência das hierarquias de gênero no interior da instituição.

Desse modo, se o “efeito tesoura” institucional opera produzindo vazamentos contínuos, as narrativas aqui analisadas também revelam frestas pelas quais emerge uma prática de esperança que, ao nomear a violência, reivindicar reconhecimento e construir coletividades, abre espaço para imaginar e exigir instituições mais igualitárias. As considerações apresentadas apontam, portanto, para a necessidade de políticas efetivas de enfrentamento à violência de gênero, de responsabilização institucional e de fortalecimento de redes de apoio que sustentem a permanência das mulheres nos espaços públicos. A transformação começa quando se recusa a naturalização da opressão e se insiste em cultivar a esperança como horizonte crítico para a ação coletiva.

Essa reflexão sobre a esperança como prática crítica reascende também a escolha da docente pelo nome fictício “Alice” e a analogia de que continuará “procurando o coelho”. Em **Alice no País das Maravilhas**, a busca pelo coelho branco inaugura uma travessia que desestabiliza lógicas estabelecidas e revela outras possibilidades de existência; no relato da docente, essa imagem é ressignificada como gesto de persistência política. Assim como Hooks

(2019) compreende a esperança não como ingenuidade, mas como movimento que reconhece a dor sem capitular diante dela, a metáfora adotada pela docente expressa a decisão de seguir adiante apesar das violências sofridas, insistindo na possibilidade de transformação da realidade a partir de sua atuação docente, ainda que, em outra instituição de educação profissional. “Continuar procurando o coelho” torna-se, portanto, uma forma narrativa de enunciar a recusa ao silenciamento e a afirmação de um horizonte onde outras rotas — mais justas e menos hostis — possam ser construídas.

Nesse horizonte, a partir das análises aqui desenvolvidas, tornou-se imprescindível formular ações que não apenas devolvessem à comunidade os resultados do estudo, mas que contribuíssem para fortalecer redes de enfrentamento e promover reflexões sobre a necessidade de mudanças institucionais efetivas.

Como desdobramento prático deste trabalho de pesquisa, e com vistas à devolutiva social dos dados produzidos e à divulgação de seus resultados, já foram realizadas algumas ações, a exemplo de palestras e mesas-redondas voltadas à discussão das desigualdades de gênero no IF Baiano.

Além das intervenções presenciais, buscou-se ampliar o alcance dos debates por meio dos canais digitais institucionais. Nesse contexto, destacamos a entrevista concedida ao *podcast Oriki: Vozes e Saberes do IF Baiano*⁴¹, que possibilitou socializar os achados da pesquisa com um público mais amplo, apresentando, de forma acessível e dialógica, as vivências de violência e desigualdade de gênero, no episódio intitulado: Mulheres, política e IF Baiano: memórias que desafiam o silêncio.

Essa realização de palestras, mesas-redondas e rodas de conversa direcionadas à comunidade do IF Baiano têm como objetivo não apenas divulgar os diagnósticos sobre as relações de gênero e as desigualdades vivenciadas pelas educadoras, mas também propor ferramentas de enfrentamento à violência. Nesse sentido, destaca-se a apresentação e análise do protocolo contra o assédio⁴² integrante do Plano de Igualdade da Universidade de Santiago de Compostela (USC)⁴³, sugerido como referência para a construção de políticas institucionais

⁴¹ BRITO, C. S. **Mulheres, política e IF Baiano**: memórias que desafiam o silêncio. Oriki Podcast [Entrevista], Spotify, 2025. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/3z3E16vv9FM12s8yJue6dQ>. Acesso em: 04 dez. 2025.

⁴² USC. Protocolo fronte ás violencias sexuais e o acoso por razón de sexo, orientación sexual e identidade ou expresión de xénero na USC. USC, on-line, 2024. Disponível em: https://assets.usc.gal/sites/default/files/paragraphs/more_info_service/2024-12/protocolo-fronte-ao-acoso-sexual-da-usc-2024.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

⁴³ USC. III Plan estratéxico de igualdade de oportunidades entre mulleres e homes da USC (2021-2024). USC, on-line, 2021. Disponível em: https://assets.usc.gal/sites/default/files/documents/2024-01/III_PElgualdadeUSC.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

mais seguras e equitativas no contexto brasileiro.

As análises realizadas mostram que experiências narradas pelas docentes não constituem episódios isolados, mas expressões de uma dinâmica institucional em que a violência de gênero, a deslegitimação discursiva e a patologização assimétrica atuam como mecanismos estruturais de expulsão. As docentes entrevistadas do IF Baiano constroem suas trajetórias em um campo marcado simultaneamente por oportunidades e por desigualdades. Suas narrativas revelam tanto a força de suas práticas profissionais quanto os limites impostos por estruturas institucionais historicamente masculinizadas. Reconhecer essas tensões é passo fundamental para pensar políticas que democratizem a gestão, ampliem o acesso das mulheres aos espaços de poder e promovam um ambiente educacional verdadeiramente comprometido com a igualdade de gênero.

Dessa forma, reafirmamos que o enfrentamento das desigualdades na educação pública federal exige mais do que a ampliação numérica da presença feminina em cargos de liderança. Implica tensionar criticamente as estruturas raciais e de gênero que definem quem pode acessar, permanecer e ser reconhecida como sujeito legítimo de saber e de autoridade. Reconhecer os silêncios, nomear os dispositivos de exclusão e produzir dados que revelem as desigualdades ocultas constituem passos fundamentais para a construção de instituições efetivamente democráticas, comprometidas com a equidade racial e de gênero.

Assim, este estudo reafirma a importância de compreender as relações de gênero como chave analítica central para interpretar a dinâmica interna do IF Baiano e da Rede Federal como um todo. Ao evidenciar as vozes, as memórias e as experiências das docentes, contribuímos para o fortalecimento de debates que visam a equidade, a democratização da gestão e a construção de ambientes institucionais mais justos, plurais e acolhedores. Esperamos que os resultados apresentados possam subsidiar reflexões futuras, orientar políticas institucionais e estimular novas pesquisas comprometidas com a promoção da igualdade de gênero na educação profissional, científica e tecnológica.

Entendemos, ainda, como evidente a necessidade de ampliação de estudos futuros que aprofundem a análise das desigualdades raciais e de gênero no interior das instituições públicas de ensino, especialmente a partir de abordagens interseccionais e metodologias qualitativas sensíveis aos silêncios, às sutilezas e às formas não enunciadas da violência. Investigações que incorporem de modo sistemático a variável étnico-racial, tanto nos registros institucionais quanto na produção acadêmica, são fundamentais para tornar visíveis as múltiplas camadas de exclusão que afetam, de maneira particular, as mulheres negras. Ademais, pesquisas

comparativas entre instituições, níveis de ensino e de regiões podem contribuir para identificar padrões estruturais e especificidades locais do racismo institucional, fortalecendo a formulação de políticas públicas comprometidas com a equidade racial e de gênero. Nesse sentido, a continuidade e o aprofundamento das investigações se apresentam como uma necessidade ética, política e epistemológica para o enfrentamento efetivo das desigualdades que atravessam a educação pública brasileira.

E, sob a égide da epígrafe que inaugura esta tese — a canção que adverte sobre o risco de ser lida como “triste, louca ou má” —, observamos como tais estigmas não são meras figuras de linguagem, mas sentenças que se atualizam no cotidiano institucional do IF Baiano. O percurso analítico revelou que a atuação das mulheres ocorre sob a vigilância de lentes disciplinadoras: tal qual na música, os rótulos emergem exatamente quando a mulher ousa recusar a submissão e a docilidade historicamente prescritas. Ao contestarem assimetrias, exporem violências ou reivindicarem direitos, as docentes enfrentam a desqualificação moral e emocional — um mecanismo de dominação que transmuta a resistência em desvio, a coragem em irracionalidade e a denúncia em histeria.

Nesse entrelaçamento entre arte e vida, o verso “ela quem recusar seguir receita tal, a receita cultural” ecoa, nas experiências daquelas que rompem com as expectativas rígidas da instituição. A “receita cultural” materializa-se nos relatos como uma demanda por disponibilidade infinita, lealdade silenciosa e a aceitação tácita de violências. A recusa dessa receita não é impune: quem questiona a norma enfrenta reações que tentam cimentar, mais uma vez, a rigidez dos papéis de gênero no ambiente acadêmico.

A letra avança e a realidade a acompanha: “a receita do marido, da família, cuida, cuida da rotina” ressoa nas estruturas do Instituto. A divisão sexual do trabalho, embora gestada na esfera privada, ignora os muros institucionais e impõe às docentes um “cuidar” contínuo — uma sobrecarga de trabalho emocional, pedagógico e administrativo invisível aos olhos do poder acadêmico androcêntrico. O que se espera delas em casa reconfigura-se no espaço público: cobra-se que cuidem da rotina institucional, sob intensa vigilância e escasso reconhecimento.

Contudo, a música nos lembra que “só mesmo rejeita, bem conhecida receita, quem não sem dores aceita que tudo deve mudar”. Este verso traduz a dialética entre sofrimento e transformação presente nas narrativas. A maioria das docentes não oculta a dor das violências vividas — da perseguição à patologização —, mas insistem que a rejeição da norma é vital. Rejeitar a receita deixa de ser um ato isolado de rebeldia para tornar-se um movimento coletivo de sobrevivência e enfrentamento das desigualdades.

Quando a voz canta “eu não me vejo na palavra fêmea, alvo de caça, conformada vítima”, ela oferece a chave interpretativa para as resistências mapeadas. Embora atravessem a dor das violências institucionais, estas mulheres recusam a definição pelo trauma. Elas reivindicam competência e autonomia, rejeitando leituras que as infantilizam ou as reduzem a alvos frágeis. É uma recusa fundante: elas não são vítimas passivas, são cidadãs em disputa pelo poder decisório.

Diante de caminhos construídos por e para homens, a metáfora da letra da canção de “queimar o mapa, traçar de novo a estrada” dialoga diretamente com as estratégias de reinvenção das docentes. Onde não havia caminho, elas o fizeram ao caminhar: negociando tempos, tecendo redes de apoio e articulando resistências. Queimar o mapa é romper com a cartografia da dominação masculina para abrir clareiras de gestões mais plurais e democráticas.

É nesse movimento de insistência que se aprende a “ver cores nas cinzas e a vida reinventar”. As narrativas revelam que as docentes não apenas sofrem as cinzas do cotidiano — o teto de vidro, o *leaky pipeline*, a deslegitimação sistemática —, mas as utilizam como pigmento para uma nova presença. Ao ressignificarem experiências traumáticas para construir permanência, elas operam uma verdadeira alquimia institucional: transformam a aridez do estigma na cor da ação política. Essa capacidade de transmutação revela a potência dessas mulheres que, ao recusarem as cinzas do silenciamento, não apenas sobrevivem à estrutura, mas a tensionam e a transformam por dentro.

A afirmação categórica de que “um homem não me define” alinha-se à constatação de que a legitimidade feminina, para estas docentes, não aceita mais a mediação masculina. Seja ao contestar gestores ou ao afirmar sua capacidade técnica, elas rompem com a lógica que naturaliza o cuidado como destino e a liderança como exceção. “Minha casa não me define, minha carne não me define”: é o rompimento com a moralização de seus corpos e a domesticação de seus intelectos.

Por fim, ao declararem “eu sou meu próprio lar”, a canção e a tese se encontram na conclusão derradeira: a construção de um lugar de igualdade de condições entre os gêneros e de pertencimento que independe da validação externa. As docentes constroem esse “lar” nas brechas da instituição, através da solidariedade e da resistência.

Assim, este estudo evidencia que a presença das mulheres nos espaços de decisão não é concessão, mas uma conquista em permanente disputa, tecida entre a dor, a coragem e a esperança crítica. A sua continuidade depende da capacidade coletiva de sustentar essa recusa ativa, fortalecendo políticas de equidade e laços de cuidado. É um movimento duplo e

necessário: insistir, por exemplo, como Alice, na curiosidade de “procurar o coelho” — lançando-se ao desconhecido — e, ao mesmo tempo, encarnar a ousadia proposta na canção para rejeitar os roteiros prescritos. Afinal, somente quem tem a coragem de queimar os velhos mapas e recusar a receita cultural está, de fato, livre para traçar novos caminhos e reinventar os futuros da educação pública.

REFERÊNCIAS

- ACCO, Marco Antônio de Castilhos; BERBARDES, Franco César; MOURA, Marcelo Gameiro de. **Diagnóstico da situação da mulher na administração pública federal**. Brasília: ENAP, 1998. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/813>. Acesso em: 08 abr. 2023.
- ARAÚJO, Rhoberta Santana de; KATO, Fabíola Bouth Grello; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária. **Revista Eletrônica de Educação**, on-line, v. 14, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4543>. Acesso em: 26 fev. 2026.
- ARIÉS, Philippe: **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: 70, 2016.
- BATISTA, Vera Malaguti. **O medo na cidade do Rio de Janeiro**: dois tempos de uma história. Rio de Janeiro: Revan, 2014.
- BECHTOLDT, Myriam N.; BANNIER, Christina E.; ROCK, Björn. The glass cliff myth? Evidence from Germany and the UK. **The Leadership Quarterly**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 273-297, 2019.
- BENHABIB, Seyla. Feminismo e pós-modernismo: uma aliança complicada. In: BENHABIB, Seyla; BUTLER, Judith; CORNELL, Drucilla; FRASER, Nancy. (Org.). **Debates feministas** – um intercâmbio filosófico. Trad. Fernanda Veríssimo. São Paulo: Unesp, 2018.
- BERGMANN, Carolina Giordano. **“Eu nunca pedi licença para estar nesses espaços. Eu só fui ocupando”**: reitoras na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2025. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/265496>. Acesso em: 20 nov. 2025.
- BIERNACKI, Patrick; WALDORF, Dan. Snowball Sampling—Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. **Sociological Methods & Research**, v. 10, p. 141-163, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>. Acesso em: 28 nov. 2025.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades**: os limites da democracia no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BORDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Trad. Maria Helena Bertrand Brasil. 17. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2020.
- BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Florianópolis: UFSC, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira e Jaime A. Clasen. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm/. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Decreto 53.666, de 5 de março de 1964. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53666-5-marco-1964-393685-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Decreto 60.731, de 19 de maio 1967. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d60731.pdf>. Acesso: 05 dez. 2023.

BRASIL. Decreto 7952, de 12 de março de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Decreto/D7952.htm. Acesso: 05 dez. 2023.

BRASIL. Decreto 7952, de 12 de março de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Decreto/D7952.htm. Acesso: 05 dez. 2023.

BRASIL. Decreto n. 83.935, de 04 de setembro de 1979. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/443018.pdf>. Acesso: 05 dez. 2023.

BRASIL. Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. D.O.U de 24/07/1987, pág. nº 11768. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d94664.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Decreto nº. 7.566 de 23 de setembro de 1909. Cria nas Capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices para o ensino profissional primário e gratuito. Coleções de Leis do Brasil. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 31 dez. 1909. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 1.821, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-normaatualizada-pl.html#:~:text=Lei%201821%2F1953&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20regime%20de,colegial%20e%20nos%20cursos%20superiores>. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Lei de nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Lei de nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º

e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.328, de 29 de julho de 2016. Cria, transforma e extingue cargos e funções; reestrutura cargos e carreiras; altera a remuneração de servidores; altera a remuneração de militares de ex-Territórios Federais; altera disposições sobre gratificações de desempenho; dispõe sobre a incidência de contribuição previdenciária facultativa sobre parcelas remuneratórias; e modifica regras sobre requisição e cessão de servidores. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113328.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.670, de 30 de junho de 1993. Disponível em
<http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109461/lei-8670-93>. Acesso: 05 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 05 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Portaria. 1, de 3 de janeiro de 2018. Institui a Plataforma Nilo Peçanha – PNP, a Rede de Coleta, Validação e Disseminação das Estatísticas da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Revalide. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 3, p. 10, 4 jan. 2018. Disponível em:
http://www.divulgacaoalex.com.br/legis_27597925_PORTARIA_N_1_DE_3_DE_JAN_EIRO_DE_2018.aspx. Acesso em: 24 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Disponível em:
<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 20 mar. 2023.

BRASIL. Portaria MEC/SETEC Nº 331, de 23 de abril de 2013. Disponível em:
<http://portal.datalegis.inf.br/action/ActionDatalegis.phpacao=detalharAtoArvorePortal&tipo=POR&numeroAto=00000331&seqAto=000&valorAno=2013&orgao=MEC>. Acesso: 05 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/L12772compilado.htm. Acesso em: 24 jul. 2024.

BRISOLLA, Sandra Negraes; VASCONCELLOS, Elza da Costa Cruz; PIMENTEL, Rafael. A presença feminina no estudo e no trabalho da ciência na Unicamp. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 20 a 26 de agosto de 2007. Opinião, p. 2. Disponível em: https://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/jornalPDF/ju368pag02.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres em movimento**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 44, n. 30, p. 51-68, 2012.

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional: questões históricas e teórico-conceituais. In: MOURA, Dante. (Org.). **Educação Profissional**: fundamentos, políticas e práticas. Natal: IFRN, 2013. p. 25-56.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. In: BRASIL. **Estudos feministas**: textos de referência. Brasília: CFEMEA; UNIFEM, 2002.

CUNHA, Tânia Rocha Andrade. **O preço do silêncio**: mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: UESB, 2007.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; VITAL, Tainara Rayanne da Silveira. A construção da profissionalidade docente para a Educação Profissional: análise de concursos públicos para docente. **HOLOS**, [S. l.], v. 2, p. 37-46, 2014. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1999>. Acesso em: 02 jul. 2026.

DORIA, Palmerio. **Golpe de estado**: o espírito e a herança de 1964 ainda ameaçam o Brasil. São Paulo: Geração, 2015.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2017.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação Afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

FORTUNATO, Ivan; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Gênero e formação docente: Uma revisão (as)sistemática da literatura. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26673/tes.v18i00.17486>. Acesso em: 14 nov. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 537-563, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Institutos Federais e sua relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3a. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 15-40.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 84-102, 2005.

GALLEGO-MORÓN, Nazareth; MATUS-LÓPEZ, Mauricio. Techo de cristal en las universidades españolas. Diagnóstico y causas. **Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, on-line, v. 22, n. 3, p. 209-229, 2018. Disponível em: 10.30827/profesorado. v22i3.7999. Acesso em: 20 nov. 2024.

GARCÍA DE LEÓN, María Antonia Álvarez. Biografía, género y poder. Mujeres élites profesionales. **TSN. Transatlantic Studies Network**: Revista de Estudios Internacionales, [S.l.], v. 5, n. 9, p. 121-125, 2020.

GARCÍA DE LEÓN, María Antonia Álvarez. **Cabeza moderna / Corazón patriarcal (Un diagnóstico social de género)**. Barcelona: Anthropos, 2011.

GARCÍA DE LEÓN, María Antonia Álvarez. **Élites Discriminadas - Sobre El Poder de las Mujeres**. Barcelona: Anthropos, 1994.

GARCÍA DE LEÓN, María Antonia Álvarez. Trayectorias Bioprofesionales. In: GARCÍA DE LEÓN, María Antonia Álvarez; COTÁZAR, Marisa García de. (Codirectoras). **Las Académicas: profesorado universitario y género**. Madrid: Instituto de la Mujer, 2001.

GAUDÊNCIO, Eliane Kelli; QUIRINO, Raquel. O efeito tesoura: a participação feminina na pesquisa científica nas áreas de matemática. In: **Anais...** Desfazendo Gênero, 5. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79278>. Acesso em: 27 nov. 2025.

GODOY, Arlida. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HIRATA, Helena. Teorias e Práticas do care: estado suscito da arte, dados de pesquisa e pontos de debate. In: FARIA, Nalu; MORENO, Renata. (Org.). **Cuidado, Trabalho e Autonomia das Mulheres**. São Paulo: SOF, 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/344>. Acesso em: 28 mar. 2026.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

JELIN, Elizabeth. Los trabajos de la memoria. **Social Science Research Council**, Madrid: Siglo XXI de España, 2002.

LOMBARDI, Maria Rosa. Engenheira e gerente: Desafios enfrentados por mulheres em posições de comando na área tecnológica. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena. (Orgs.). **Mercado de trabalho e gênero**: comparações internacionais. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 387- 402.

MANNE, Kate. **Down girl, the logic of misogyny**. New York: Oxford University, 2018.

MARÍN, Jorge Garcia. **Novas masculinidades**: o feminismo a (de) construir o homem. Santiago de Compostela: Através, 2018.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **A Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **A Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINTZBERG, Henry. **Estrutura e dinâmica das organizações**. São Paulo: Atlas, 2003.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres**: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

RYAN, Michelle K.; HASLAM, S. Alexander. The glass cliff: Evidence that women are over-represented in precarious leadership positions. **British Journal of Management**, v. 16, n. 2, p. 81–90, 2005.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2018.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Carolina Vergara. Mulheres em cargos de gestão na rede de educação profissional e tecnológica. In: **Anais...** Desfazendo Gênero, 5. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/79340>. Acesso em: 25 mai. 2025.

SABOYA, Maria Clara Lopes. Relações de gênero, ciência e tecnologia: uma revisão da bibliografia nacional e internacional. **Educação, Gestão e Sociedade**: revista da Faculdade Eça de Queirós, on-line, v. 3, n. 12, 2013. Disponível em: www.faceq.edu.br/regs. Acesso em: 12 out. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovan. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovan. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovan. Violência doméstica ou a lógica do galinheiro. In: KUPSTAS, Marcia. (Org.). **Violência em debate**. São Paulo: Moderna, 1997.

SANTOS, Jailson Alves dos. A trajetória da educação profissional. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SANTOS, João Diogenes Ferreira. **Desvelando a violência: um diálogo com os clássicos da Sociologia Brasileira**. [S. n.; s. l.], 2012 (mimeo).

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SCHUTZ, Alfred. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SCHWEITZER, S. As mulheres e o acesso às profissões superiores: uma comparação europeia, séculos XIX e XX. In: COSTA, Albertina de Oliveira; SORJ, Bila; BRUSCHINI, Cristina; HIRATA, Helena. (Org.). **Mercado de trabalho e gênero: comparações internacionais**. Rio de Janeiro: FGV, 2008. p. 371-385.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Amp Realidade**, on-line, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SEVERO, Ricardo Gonçalves. Gaudêncio Frigotto: um diálogo sobre o contexto político e educacional brasileiro. **Conjectura: filos. e Educ.**, Caxias do Sul, v. 24, e019021, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122019000100030&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2025.

SILVA, Josias Benevides da. **Gestão das Universidades Estaduais Baianas: mulheres, memória e representações sociais**. Orientadora: Luci Mara Bertoni. 2020. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Disponível em: <https://www2.uesb.br/ppg/ppgmls/wp-content/uploads/2021/03/Tese-de-Josias-Benevides-da-Silva-1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2025.

SILVA, Mirna Ribeiro Lima da. **Contextos, (in)definições e sentidos do trabalho docente nos Institutos Federais**. Curitiba: Appris, 2024.

UMBELINO, Luís Antônio. Espaço e Narrativa em P. Ricoeur. **Revista Filosófica de Coimbra**, Coimbra, n. 39, p. 141-162, 2011.

VAZ, Daniela Verzola. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, [S. l.], v. 22, n. 3, p.765-790, 2013.

VAZ, Daniela Verzola. **Segregação hierárquica de gênero no setor público brasileiro.** Nota Técnica do Repositório de Conhecimento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2015. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/4047>. Acesso em: 22 abr. 2024.

WEBER, Max. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: UnB, 1999.

ANEXO A – Cópia do Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

Portal do Governo Brasileiro

Plataforma Brasil  [principal](#)  [sair](#)

Público **Pesquisador** [Alterar Meus Dados](#)

Cadastros Catia Brito dos Santos Nunes - Pesquisador | V4.0.7_RC03
Sua sessão expira em: 39min 01

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESIGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE EDUCADORAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO- IFBAIANO.
 Pesquisador Responsável: Catia Brito dos Santos Nunes
 Área Temática:
 Versão: 1
 CAAE: 74902023.6.0000.0055
 Submetido em: 06/10/2023
 Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
 Situação da Versão do Projeto: Aprovado
 Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
 Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2184581

LISTA DE PESQUISADORES DO PROJETO

CPF/Documento ^	Nome ^	Atribuição	E-mail ^	Curriculo	Tipo de Análise ^	Ação
513.772.335-53	JOAO DIOGENES FERREIRA DOS SANTOS	Equipe do Projeto	jdiogenes69@gmail.com	Lattes CV	PROPONENTE	
001.190.615-46	Catia Brito dos Santos Nunes	Contato Público, Contato Científico, Pesquisador principal	cbsnunes@gmail.com	Lattes CV	PROPONENTE	

LISTA DE COMITÊS DE ÉTICA DO PROJETO

Comitê de Ética ^	Tipo de Vínculo ^	Ação
55 - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA	COORDENADOR	

LISTA DE INSTITUIÇÕES DO PROJETO

CNPJ da Instituição ^	Razão Social ^	Tipo de Instituição ^	Comitê de Ética ^	Ação
13.069.489/0001-08	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	PROPONENTE	55 - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA	

LISTA DE PROJETOS RELACIONADOS

Tipo ^	CAAE ^	Versão ^	Pesquisador Responsável ^	Comitê de Ética ^	Instituição ^	Origem ^	Última Avaliação ^	Situação ^	Ação
P	74902023.6.0000.0055	1	CATIA BRITO DOS SANTOS NUNES	55 - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB/BA	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB	PO	PO	Aprovado	

ANEXO B – Portaria 1/2024 - OS-CONSUP/IFBAIANO, de 28 de maio de 2024



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
Conselho Superior

PORTARIA 1/2024 - OS-CONSUP/IFBAIANO, de 28 de maio de 2024

O PRESIDENTE SUBSTITUTO DO CONSELHO SUPERIOR DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO, no uso das suas atribuições legais previstas no inciso §1º, do art. 4º e art. 5º, do Regimento Interno do Conselho Superior, considerando:

- o [Processo Eletrônico SUAP nº 23327.250735.2024-81](#).

RESOLVE:

Art. 1º Nomear os membros Titulares e Suplentes do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Biênio 2024-2026, para um mandato de 02(dois)anos, a contar da data da posse, conforme prevê o Regimento Interno do CONSUP.

CATEGORIA - DOCENTE	
Nome	Condição
Luciana Helena Cajas Mazzutti	Titular
Aurélio José Antunes de Carvalho	Titular
Camila Lima Santana e Santana	Titular
Elen Sonia Maria Duarte Rosa	Titular
Alisson Jadavi Pereira da Silva	Titular
Aísamaque Gomes de Souza	1º Suplente
Diogo Pinho Santos Macedo	2º Suplente
José Aurimar dos Santos Angelim	3º Suplente
José Rodrigues de Souza Filho	4º Suplente
Wilson Fábio de Oliveira Bispo	5º suplente

CATEGORIA - TÉCNICO ADMINISTRATIVO EM EDUCAÇÃO	
Nome	condição
Acácia Batista Bastos Cunha	Titular

Johnathan da Silva Bonfim	Titular
Otávio de Oliveira Santos	Titular
Carlos Eduardo Santos Aragão	Titular
Joacyr Silva dos Santos	Titular
Mariana Muniz Sampaio	1º Suplente
Sirlane Silva Oliveira	2º Suplente
Eduardo Perovano Santana	3º Suplente
Rosane Silva dos Santos	4º Suplente
Pedro Henrique Silva Santos Machado	5º suplente

CATEGORIA - SEÇÃO SINDICAL	
Nome	condição
Caio Lincoln Santos Araújo	Titular

CATEGORIA - COLÉGIO DE DIRIGENTES - CODIR	
Nome	condição
Genilda de Souza Lima	Titular
Leandro dos Santos Damasceno	Titular
Lívia Tosta dos Santos	Titular
Carlito Jose de Barros Filho	Titular
João Luis Almeida Feitosa	Titular
Francisco de Assis dos Santos Silva	1º Suplente
Geângelo de Matos Rosa	2º Suplente
Georgia Silva Xavier	3º Suplente
Pedro Queiroz Junior	4º Suplente
Robson Cordeiro Ramos	5º Suplente

CATEGORIA - EGRESSOS	
Nome	condição
Emerson Alencar Balieiro Silva	Titular
Jérsica Moreira da Cruz	Titular

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Marcelito Trindade Almeida, Presidente Substituto do Conselho Superior**, em 28/05/2024 09:27:18.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 27/05/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifbaiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código 570009
Verificador: 6f1ce0b64b
Código de
Autenticação:



Rua do Rouxinol, 115, Imbuí, Salvador / BA, CEP 41720-052

Fone: None

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MEMÓRIA: LINGUAGEM E SOCIEDADE

TÍTULO DA PESQUISA: DESIGUALDADE DE GÊNERO E VIOLÊNCIA: MEMÓRIAS E VIVÊNCIAS DE EDUCADORAS NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO- IFBAIANO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Nome:	
Idade:	
<i>Campus</i> que exerce a docência:	
Nível na carreira:	
Formação acadêmica:	
Identidade ético-racial (cor):	
Identidade de gênero (sexo):	
Orientação sexual:	
Religião:	
Estado civil:	
Tem filhos (as): qual idade?	
Composição familiar:	

- 1- Como iniciou sua trajetória acadêmica antes de ingressar no IF Baiano?
 - 2- Fale de seu ingresso como educadora no IF Baiano.
 - 3- Comente como se dá a conciliação da carreira no IF Baiano com a vida privada?
 - 4- Você já fez alguma transferência de *campus*? Se sim, qual foi o motivo dessa transferência?
 - 5- Comente sobre sua atuação docente no espaço de trabalho do IF Baiano?
(Especifique as atividades docentes: ensino, pesquisa, extensão, gestão e representação institucional⁴⁴)
 - 6- Você já ocupou ou ocupa cargo de direção, coordenação, assessoramento ou chefia? (Por que não? Quais desafios para que a mulher ocupe)
 - 7- Para você no IF Baiano há estímulo para as docentes ocuparem cargos de direção, coordenação, assessoramento ou chefia? Qual estímulo?
- Considera que o IF Baiano possui alguma política para garantir a igualdade de gênero na instituição? Qual a política do IF Baiano?

⁴⁴ Definição consoante os termos da regulamentação das atividades docentes IF Baiano - Resolução Consup 22/2019.

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Prezada servidora,

Você está sendo convidada como voluntária a participar da pesquisa “**Desigualdade de gênero e violência: memórias e vivências de educadoras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**”, que está sendo desenvolvida por Cátia Brito dos Santos Nunes, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Garcia Marín e do Prof. Dr. João Diogenes Ferreira dos Santos. Neste estudo pretendemos analisar investigar a violência e as desigualdades de gênero a partir das memórias e vivências de educadoras no IF Baiano, buscando, também entender como se configuram as memórias e vivências dessas educadoras sobre a carreira profissional.

O motivo que nos leva a estudar este tema é que, houve uma indiscutível ampliação da escolarização e do crescimento da presença e participação das mulheres no mundo do trabalho. Com isto, as discussões e as lutas por igualdade de gênero tornaram-se pauta permanente do e no movimento feminista. Além disso, podemos verificar que, apesar de o ordenamento jurídico criminalizar a violência cometida contra mulheres (e também a despeito do combate empreendido pelos meios de comunicação contra esta prática nociva), a violência é praticada contra mulheres cotidianamente.

Este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa. Para tanto, sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, que será gravada em áudio, e realizada individualmente, por aproximadamente uma hora. Os locais e horários das entrevistas serão combinados com você, respeitando sua disponibilidade e preferência. Deste modo, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendida pela pesquisadora que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificada em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, apenas pode gerar algum desconforto, no caso do participante não se sentir à vontade para declarar ou questionar algumas situações acerca do seu contexto de trabalho. Contudo, reafirmamos que será resguardada a identidade das participantes, e os dados serão analisados priorizando os fundamentos teóricos. Além disso, você tem assegurado o direito a compensação ou indenização no caso de quaisquer danos

eventualmente produzidos pela pesquisa. Os benefícios desta pesquisa são colaborar com os estudos sobre a violência e as desigualdades de gênero, assim como contribuir para pensarmos sobre os fatores de ordem institucional e de ordem social que possam influenciar no fenômeno.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você.

Nesses termos, solicitamos autorização para utilizar os dados da pesquisa dentro dos padrões éticos em eventos científicos e publicações. Salientamos a garantia da confidencialidade das informações geradas, bem como da privacidade do seu nome na pesquisa, sendo estes representados no relatório final por nomes fictícios. Você será esclarecida em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Eu, _____, declaro que, além de ter sido informada sobre os objetivos e procedimentos da referida pesquisa, concordo em participar como voluntária e que também recebi uma cópia deste termo de consentimento.

Respeitosamente, agradecemos a sua participação e presteza em colaborar com esta pesquisa. Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: **Pesquisadora responsável:** Cátia Brito dos Santos Nunes. Endereço: Av. Guanambi, 2377. Bairro: Brasil. Vitória da Conquista/ BA. Fone: (**) * **** **** / E-mail: cbsnunes@gmail.com. **CEP/UESB- Comitê de Ética em Pesquisa:** CAP - 1º andar. Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho. CEP: 45.206510. Jequié – Bahia (73)3528- 9727 cepuesb.jq@gmail.com ou cepjq@uesb.edu.br

Vitória da Conquista, BA, ____/____ de 2024.

Assinatura da participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável