Liderança feminina em grandes instituições educacionais: competências, barreiras estruturais e os limites da meritocracia nos cargos de direção

Resumo

Este ensaio teórico discute a liderança feminina em grandes instituições educacionais a partir de uma revisão crítica da literatura recente sobre gênero, governança, competências e desigualdades organizacionais. Parte-se do reconhecimento de que, embora as mulheres estejam amplamente presentes no campo educacional, sua participação diminui nos níveis mais altos de decisão, evidenciando a persistência de barreiras estruturais, simbólicas e culturais. O texto sustenta que a ascensão a cargos de liderança não pode ser explicada apenas por mérito individual, qualificação ou desempenho, devendo ser compreendida à luz das dinâmicas institucionais que regulam visibilidade, legitimidade, confiança, participação colegiada e acesso às redes de poder. Nesse contexto, são analisados desafios como o teto de vidro, os vieses de gênero, a sobrecarga decorrente da conciliação entre vida profissional e pessoal e a exigência recorrente de performances excepcionais para o reconhecimento das mulheres como líderes legítimas. Argumenta-se, ainda, que a gestão de competências femininas em cargos de liderança envolve não apenas atributos técnicos e gerenciais, mas também capacidades relacionais, políticas e simbólicas, fundamentais para a atuação em organizações complexas. Conclui-se que ampliar a presença feminina na liderança educacional exige mudanças organizacionais concretas, capazes de enfrentar culturas masculinizadas de poder e de promover condições mais equitativas de acesso, permanência e reconhecimento.
Palavras-chave: liderança feminina; instituições educacionais; teto de vidro; gestão por competências.

Introdução

A discussão sobre liderança feminina em grandes instituições educacionais tornou-se incontornável porque a expansão da escolarização e da educação superior não foi acompanhada, na mesma medida, pela democratização dos espaços de poder. A própria UNESCO (2024, 2025a, 2025b) tem chamado atenção para o fato de que, embora as mulheres constituam a maioria do magistério em muitos contextos, sua visibilidade diminui progressivamente à medida que se sobe na hierarquia educacional. No ensino superior, o dado é especialmente eloquente: apenas cerca de 30% das lideranças são ocupadas por mulheres, o que evidencia a permanência de um teto de vidro em um setor que, paradoxalmente, se apresenta publicamente como produtor de conhecimento, cidadania e valores de igualdade.

A sub-representação feminina nos cargos de reitoria, pró-reitoria, presidência de mantenedoras, diretorias acadêmicas, superintendências e conselhos universitários revela que a distribuição de autoridade no campo educacional permanece marcada por mecanismos seletivos de gênero. Em universidades e grupos educacionais de grande porte, o acesso às posições de comando depende de trajetórias institucionais, reputação acadêmica, redes informais, capital político, experiência administrativa e reconhecimento simbólico (Chou et al., 2017). Tais critérios, frequentemente descritos como neutros ou meritocráticos, nem sempre operam de forma neutra. Ao contrário, tendem a favorecer sujeitos já integrados às redes históricas de poder, majoritariamente masculinas, reproduzindo assim hierarquias antigas sob uma linguagem contemporânea de desempenho e competência (Carli & Eagly, 2016; Maheshwari, 2023).

Neste ensaio, sustenta-se que a liderança feminina nas grandes instituições educacionais precisa ser analisada a partir da gestão por competências, que permite discutir quais conhecimentos, habilidades e atitudes são socialmente valorizados na formação de dirigentes educacionais, e também das barreiras estruturais de gênero, que evidencia como o reconhecimento da competência não depende apenas de atributos individuais, mas também das condições institucionais de visibilidade, promoção, seleção e permanência. Em outros termos, não basta perguntar se as mulheres estão qualificadas para liderar; é preciso investigar como as organizações definem o que conta como qualificação, quem tem acesso às experiências que geram legitimidade e quais custos recaem sobre as mulheres quando elas tentam ocupar espaços historicamente masculinizados (Tyminski & Owens, 2024).

A relevância desse debate cresce ainda mais quando se observam os dados recentes sobre o ensino superior. Nos Estados Unidos, por exemplo, as mulheres ocuparam 32,8% das presidências de faculdades e universidades no levantamento mais recente do American College President Study, porcentagem superior à de décadas anteriores, mas ainda insuficiente para refletir a composição do corpo discente e do próprio trabalho acadêmico. O fato de que homens continuem a superar mulheres em aproximadamente dois para um no topo da estrutura institucional mostra que houve progresso, mas não ruptura. Em vez de uma transição concluída, o cenário indica uma modernização limitada, capaz de ampliar o acesso feminino sem alterar completamente as regras de consagração do poder universitário (Melidona et al., 2023).

Assim, inicialmente discute-se a especificidade dessas instituições como organizações complexas, colegiadas e politicamente densas. Em seguida, examina-se a noção de competência profissional e sua relação com os cargos de direção. Depois, analisam-se os

principais obstáculos enfrentados por mulheres em percursos de ascensão, com destaque para o teto de vidro, o labirinto organizacional, a divisão sexual do trabalho e os vieses de reconhecimento. Por fim, argumenta-se que a ampliação da presença feminina em posições de comando depende menos de discursos celebratórios e mais de reformas concretas nos processos de recrutamento, promoção, avaliação e sustentação da carreira.

1. Grandes instituições educacionais como organizações complexas

Universidades públicas, sejam elas públicas ou privadas, sistemas universitários, redes privadas, conglomerados educacionais e instituições multicampi combinam funções pedagógicas, científicas, administrativas e políticas. Nelas, a liderança não se reduz à figura de um gestor individual, mas é exercida em arranjos colegiados, disputas de agenda, processos de negociação e mediações permanentes entre interesses distintos (Branson et al., 2016). Reitores, pró-reitores, diretores-gerais e presidentes de mantenedoras precisam operar entre exigências regulatórias, restrições orçamentárias, avaliação externa, pressões internas de departamentos, sindicatos, conselhos superiores, estudantes e mercado educacional. Por isso, a autoridade nessas organizações é simultaneamente técnica, relacional e simbólica.

Em muitas instituições, alcançar cargos elevados exige acumular capital acadêmico, experiência em coordenação, gestão de pessoas, capacidade de comunicação política e inserção em redes decisórias. O problema é que tais requisitos não são produzidos em um terreno plano. O acesso a funções intermediárias, convites para comissões estratégicas, visibilidade em conselhos e patrocínio por líderes seniores é distribuído de modo desigual. Assim, o pipeline de liderança não é um fluxo neutro em que os melhores avançam naturalmente; trata-se de um circuito seletivo em que oportunidades formativas e posições preparatórias podem ser diferencialmente oferecidas a homens e mulheres (Maheshwari, 2023; Thien et al., 2025).

A literatura recente em educação superior reforça esse ponto ao mostrar que a sub-representação feminina não se explica por ausência de formação ou por suposta baixa aspiração para a liderança (Khan et al., 2025; Moodly, 2024; Thien et al., 2025). Ao contrário, mulheres acadêmicas e gestoras frequentemente apresentam interesse, qualificação e experiência, mas encontram barreiras institucionais na transição dos níveis intermediários para os cargos estratégicos (O'Connor, 2023). O próprio diagnóstico de escassez de estudos sobre essa passagem, especialmente do *middle management* para a alta liderança, indica que

ainda se conhece menos do que seria desejável sobre a engrenagem que interrompe ou retarda trajetórias femininas dentro das instituições de ensino superior (Thien et al., 2025).

Desse modo, a análise da liderança feminina em grandes instituições educacionais exige abandonar leituras individualizantes. Não se trata de medir apenas o mérito pessoal de cada gestora, mas de examinar as condições organizacionais que favorecem ou inibem a emergência de lideranças (Kanan, 2010). Em instituições complexas, a liderança é produzida por dispositivos de visibilidade, confiança, delegação, participação colegiada e legitimação simbólica (Silva, 2014). Quando esses dispositivos se articulam a culturas masculinizadas de poder, a ascensão feminina torna-se mais custosa e mais dependente de performances excepcionais (Praun, 2013).

2. Competência, qualificação e gestão por competências

A categoria competência tornou-se central nas discussões sobre gestão e liderança porque deslocou o foco da mera qualificação formal para a capacidade de mobilizar saberes em contextos concretos de ação. Fleury e Fleury (2001) argumentam que a competência não pode ser reduzida a um estoque de conhecimentos acumulados; ela se realiza quando conhecimentos, habilidades e atitudes são articulados em situações de trabalho e geram valor para a organização e para o indivíduo. Em perspectiva convergente, Paiva e Melo (2008) observam que a competência profissional envolve dimensões múltiplas e precisa ser compreendida em conexão com os processos de profissionalização, as expectativas institucionais e os resultados reconhecidos socialmente.

Essa discussão é especialmente produtiva para o tema da liderança feminina em instituições educacionais. Primeiro, porque desmonta a falsa oposição entre competência técnica e competência relacional. Dirigir uma grande instituição educacional exige leitura estratégica, domínio normativo, capacidade de decisão, mediação de conflitos, escuta qualificada, formulação de políticas, gestão de crise e articulação de equipes heterogêneas. Segundo, porque evidencia que a competência não nasce apenas de atributos inatos, mas de trajetórias formativas, experiências institucionais e oportunidades de exercício. Em consequência, não se pode discutir liderança feminina apenas em termos de perfil individual; é necessário investigar como as organizações oferecem, ou negam, experiências que permitam às mulheres desenvolver e demonstrar competências consideradas válidas para cargos superiores.

No material brasileiro sobre gestoras em instituição de ensino superior privada, Brito, França e Barreto (2012) identificaram a valorização de um perfil composto por conhecimentos como psicologia organizacional, informática e processo de tomada de decisão, além de habilidades como planejamento, liderança e comunicação/saber ouvir, e atitudes como ética, autoconfiança e responsabilidade. O achado é relevante porque mostra que, no âmbito educacional, a competência gerencial feminina é percebida não apenas em chave operacional, mas também psicossocial e ética. O dado, entretanto, não deve ser lido de modo ingênuo: o reconhecimento dessas competências não elimina os obstáculos estruturais que condicionam a ascensão das mulheres. Ele apenas evidencia que as mulheres têm desenvolvido perfis compatíveis com a alta gestão muito antes de terem alcançado proporcionalmente esses espaços.

Além disso, Tyminski e Owens (2024), ao explorarem a liderança em ensino superior a partir dessa taxonomia, reforçam que a preparação de futuros líderes universitários não pode depender somente da experiência improvisada ou da sucessão informal. É necessário identificar, formar e acompanhar competências específicas para o contexto institucional. Essa formulação é importante para o debate de gênero porque desloca a discussão do terreno subjetivo da "vocação natural para liderar" para o terreno mais objetivo da aprendizagem organizacional e do desenvolvimento intencional de lideranças.

Todavia, a literatura crítica sobre gestão por competências também impõe um alerta. Paiva e Melo (2008) lembram que esse modelo pode ser apropriado como mecanismo de controle e manutenção das estruturas de poder, caso se limite a nomear competências sem revisar os processos concretos de recrutamento, carreira, avaliação e reconhecimento. Em outras palavras, o discurso das competências pode servir tanto à democratização quanto à reprodução. Quando a instituição enuncia que valoriza liderança, inovação, visão sistêmica e inteligência relacional, mas continua promovendo majoritariamente homens por meio de redes informais e critérios opacos, a gestão por competências converte-se em retórica legitimadora, e não em instrumento de justiça organizacional.

3. Liderança feminina e barreiras estruturais: do teto de vidro ao labirinto

A expressão teto de vidro continua útil para nomear a barreira invisível que impede a ascensão feminina aos cargos superiores mesmo após o acúmulo de qualificação e

experiência. Entretanto, Carli e Eagly (2016) argumentam que a metáfora do labirinto é ainda mais precisa, porque reconhece que as mulheres enfrentam obstáculos em toda a trajetória profissional e não apenas no topo. Há, ao longo do percurso, desvios, paredes laterais, impasses, penalidades e exigências adicionais que tornam a caminhada mais longa, mais incerta e mais desgastante. Para o campo educacional, essa ideia é fundamental, pois as carreiras acadêmicas e administrativas são compostas por vários degraus intermediários nos quais se acumulam vantagens ou desvantagens.

Mulheres continuam sendo associadas, com maior frequência, a funções de cuidado, mediação e acompanhamento, enquanto homens tendem a ser mais prontamente reconhecidos para funções de autoridade, finanças, expansão, negociações externas e gestão estratégica (Apple, 1987; Romero, 1990; Vianna, 2002). O resultado é que trajetórias femininas podem se concentrar em áreas consideradas fundamentais, porém menos prestigiadas para a sucessão ao topo, como apoio estudantil, coordenação pedagógica ou gestão de processos cotidianos. Já as rotas masculinas, com mais frequência, passam por posições de maior visibilidade política e orçamentária, convertendo-se em plataformas para a ascensão (Jesus, 2016).

Dados recentes da UNESCO (2025b) indicam que, em diversos contextos, mulheres precisam demonstrar competência por mais tempo do que homens antes de serem reconhecidas como aptas a liderar. No ensino superior, essa assimetria se combina a critérios de excelência que parecem neutros, mas frequentemente são atravessados por expectativas de disponibilidade integral, produtividade contínua, mobilidade geográfica e *networking* intensivo. Tais exigências penalizam especialmente mulheres que acumulam responsabilidades familiares ou que enfrentam contextos organizacionais pouco sensíveis ao cuidado. Em vez de corrigir essa desigualdade, muitas instituições a tratam como problema privado de gestão do tempo (Thien et al., 2025).

A literatura empírica recente mostra que o problema é global e assume feições contextuais específicas. Maheshwari (2023), em revisão sobre liderança feminina no ensino superior, conclui que países desenvolvidos e o Vietnã ainda compartilham barreiras semelhantes, ainda que com variações de intensidade; entre elas, destacam-se a persistência dos estereótipos, as dificuldades de conciliação entre família e carreira e a importância do apoio de mentores e redes. No estudo de Thien et al. (2025), centrado na transição de mulheres acadêmicas de níveis intermediários para posições superiores, aparecem como facilitadores as políticas gender-neutral efetivas, a gestão de múltiplos papéis, as competências pessoais centrais e a presença de mentores e role models; como barreiras, surgem os papéis tradicionais de gênero, o estigma social e fatores individuais produzidos por

um ambiente institucional excludente. Já a pesquisa de Ghundol e Muthanna (2025), em instituições iemenitas, evidencia a força de barreiras socioculturais, da dificuldade de equilíbrio entre responsabilidades profissionais e familiares e do próprio teto de vidro como fator desmotivador da continuidade na liderança.

Esses resultados permitem afirmar que o debate sobre liderança feminina em instituições educacionais não pode ser reduzido à presença numérica de mulheres. A mera entrada em cargos de chefia não assegura influência, permanência, segurança decisória nem transformação institucional (Pinto et al., 2017). Em muitas organizações, a mulher que chega ao topo continua sendo tratada como exceção, prova simbólica de abertura ou cumprimento mínimo de diversidade. Quando isso ocorre, a inclusão é frágil, pois a estrutura permanece organizada por normas informais masculinizadas. O fenômeno é comparável ao que pesquisas sobre governança corporativa têm demonstrado: a presença feminina pode aprofundar discussões, ampliar a responsabilidade deliberativa e favorecer melhores decisões, mas a participação efetiva depende de processos menos informais de seleção, da redução do isolamento e da existência de massa crítica suficiente para que a voz feminina não opere sob a lógica do tokenismo (Fernandes, 2025).

4. Competências críticas para a liderança feminina em instituições educacionais de grande porte

Embora a crítica às barreiras estruturais seja indispensável, ela não dispensa a análise positiva das competências requeridas ao exercício da liderança. Em grandes instituições educacionais, a primeira competência central é a visão sistêmica. Liderar nessas organizações exige articular missão acadêmica, sustentabilidade financeira, regulação, desempenho institucional, produção científica, gestão de pessoas e legitimidade pública. Não se trata apenas de administrar setores, mas de compreender interdependências. Nesse ponto, a literatura sobre competência e liderança converge ao valorizar a capacidade de mobilizar saberes heterogêneos diante de situações complexas, imprevistas e marcadas por múltiplos atores (Fleury; Fleury, 2001; Tyminski; Owens, 2024).

A segunda competência crítica é a mediação política. Universidades e grupos educacionais não funcionam pela lógica do comando simples. Seu cotidiano envolve colegiados, disputas entre unidades, negociação com mantenedoras, relação com órgãos de controle, interface com docentes, técnicos e estudantes, além de pressões sociais e midiáticas.

Nesse ambiente, liderar significa produzir coordenação sem anular a pluralidade. Por isso, habilidades de escuta, comunicação, negociação e construção de consenso deixam de ser competências acessórias e passam a constituir o núcleo da ação diretiva. O fato de tais habilidades aparecerem de forma recorrente em estudos sobre gestoras educacionais é significativo, pois mostra que a liderança contemporânea exige muito mais do que autoridade hierárquica formal (Brito et al., 2012).

A terceira competência é a capacidade de decisão em ambientes de alta complexidade e informação imperfeita. Barros (2018) lembra que colegiados podem melhorar a qualidade das escolhas, mas também podem reproduzir vieses, conformismo e assimetrias de influência. Em instituições educacionais, onde muitos processos decisórios são colegiados, a presença de perspectivas diversas tende a enriquecer o debate; contudo, isso só ocorre quando a diversidade consegue influir efetivamente sobre o enquadramento dos problemas e não apenas ocupar simbolicamente um assento à mesa. A análise comportamental das decisões coletivas ajuda a compreender por que ampliar a heterogeneidade de experiências pode ser vantajoso para organizações intensivas em conhecimento, desde que sejam criadas condições reais de participação e contestação argumentativa (Barros, 2018; Fernandes, 2025).

A quarta competência é a inteligência ética e institucional. Em organizações educacionais, a liderança é permanentemente observada em termos de coerência entre discurso e prática. Questões como equidade, transparência, escuta, distribuição de oportunidades, prevenção de assédio, inclusão, políticas de permanência e reconhecimento docente não podem ser tratadas apenas como anexos morais. Elas são constitutivas da governança educacional. O estudo da UNESCO sobre liderança na educação destaca que mulheres líderes tendem, em muitos contextos, a priorizar colaboração, inclusão e desenvolvimento profissional das equipes. Não se trata de essencializar mulheres como naturalmente mais colaborativas, mas de reconhecer que experiências históricas de exclusão podem produzir agendas mais sensíveis à justiça institucional, sobretudo quando encontram espaços organizacionais abertos à transformação (UNESCO, 2025a; UNESCO, 2025b).

A quinta competência, por fim, é a de formar outras lideranças. Uma instituição grande não se transforma apenas com a nomeação de uma mulher para o posto máximo. O efeito institucional da liderança depende de sua capacidade de construir equipes, sucessões e circuitos de desenvolvimento. Nesse sentido, mentorias, patrocínio institucional, formação continuada e transparência nos critérios de promoção são elementos da própria competência de governar, e não tarefas periféricas de recursos humanos. A literatura recente em educação superior tem insistido na necessidade de programas formais de mentoria, políticas de

flexibilidade e desenvolvimento profissional orientado para mulheres, exatamente porque o problema da sub-representação não se resolve apenas no momento da escolha do nome para o topo, mas ao longo de todo o percurso que torna alguém elegível para esse topo (Thien et al., 2025; Maheshwari, 2023).

5. Os limites da meritocracia e a armadilha da neutralidade institucional

Um dos pontos mais sensíveis deste debate é a crítica ao uso simplificador da meritocracia. Em tese, nada seria mais legítimo do que ocupar cargos de liderança com base no mérito. O problema reside em que o mérito não é um dado bruto, autoevidente e universal. Ele é construído por critérios institucionais de valoração. Publicações, experiências, funções exercidas, presença em redes decisórias, disponibilidade para viagens, participação em comissões estratégicas, capacidade de captação, domínio de idiomas, visibilidade pública e circulação política tornam-se indicadores de mérito apenas porque determinados grupos os definem como tais. Logo, discutir meritocracia sem discutir a distribuição desigual das oportunidades que alimentam tais indicadores é manter intacta a aparência de neutralidade de um sistema seletivo profundamente atravessado por gênero (Vianna, 2002).

Nas grandes instituições educacionais, esse problema se intensifica porque a cultura organizacional frequentemente confunde neutralidade com indiferença às desigualdades. Políticas ditas universais podem produzir efeitos desiguais quando ignoram as condições concretas de vida e carreira. Exigir disponibilidade integral para reuniões noturnas, viagens imprevistas, sobrecarga de representação e produtividade contínua pode parecer neutro; porém, tais exigências recaem de modo desproporcional sobre mulheres que ainda concentram maior parcela do trabalho de cuidado (Rosemberg, 2001). Por isso, a literatura recente tem valorizado tanto políticas *gender-neutral* substantivas quanto medidas explicitamente *women-oriented,* como flexibilidade, apoio ao cuidado e programas específicos de desenvolvimento. Não se trata de privilégio, mas de correção de assimetrias estruturais que a universalidade abstrata não consegue enxergar (Thien et al., 2025).

Outra armadilha é a da celebração individual da exceção. Quando uma mulher alcança a reitoria, a presidência ou a diretoria-geral, sua trajetória pode ser transformada em prova de que o sistema funciona. Contudo, a existência de casos exemplares não invalida a análise estrutural. Pelo contrário, muitas vezes a excepcionalidade confirma a regra: para chegar ao mesmo lugar, a mulher precisou acumular mais títulos, demonstrar mais resiliência, gerir melhor as ambivalências entre vida profissional e vida doméstica e suportar maior vigilância

sobre seu estilo de liderança. Esse padrão aparece tanto na literatura sobre liderança universitária quanto nas análises mais amplas sobre mulheres em cargos estratégicos. O ponto central, portanto, não é apenas reconhecer trajetórias vitoriosas, mas perguntar por que elas continuam sendo narradas como extraordinárias (Carli & Eagly, 2016; Pew Research Center, 2026).

A própria noção de competência pode ser capturada por essa lógica. Quando instituições afirmam que mulheres ainda não ocupam o topo porque "faltam nomes prontos", frequentemente silenciam o fato de que a prontidão é construída por oportunidades seletivas e por circuitos de confiança. A revisão de literatura sobre liderança feminina no ensino superior indica de forma consistente a importância das redes de mentoria e patrocínio. Em ambientes nos quais a escolha para cargos superiores passa por indicação, reputação e confiança política, a exclusão das redes informais opera como mecanismo tão eficaz quanto uma proibição explícita. O problema, então, não é a ausência de mulheres competentes, mas a desigual distribuição dos contextos em que a competência se torna reconhecível e credível para quem decide (Maheshwari, 2023; Fernandes, 2025).

6. Para além da presença: condições institucionais para uma liderança transformadora

Se a análise anterior estiver correta, a ampliação da liderança feminina em grandes instituições educacionais exige uma agenda de transformação institucional em pelo menos cinco frentes. A primeira é a transparência. Critérios de escolha para cargos de direção, composição de listas, funcionamento de comitês de busca, exigências para progressão e distribuição de funções preparatórias precisam ser tornados explícitos. Processos opacos tendem a favorecer a reprodução de preferências implícitas e círculos de confiança fechados.

A segunda frente é o desenvolvimento intencional da liderança. Programas de formação para gestão acadêmica e administrativa, mentorias formais, experiências rotativas em funções estratégicas, acompanhamento de carreira e feedback estruturado podem ampliar a base de mulheres elegíveis para a alta liderança. Em vez de esperar que as trajetórias surjam espontaneamente, as instituições devem construir deliberadamente um ecossistema de formação de dirigentes. Essa medida é particularmente importante nas passagens entre níveis intermediários e superiores, justamente onde a literatura identifica um dos maiores gargalos (Thien et al., 2025; Tyminski & Owens, 2024).

A terceira frente é a revisão das políticas de trabalho e cuidado. Liderança em grandes instituições não pode pressupor um sujeito abstrato, desprovido de responsabilidades familiares e apoiado por uma divisão doméstica tradicional. Políticas de flexibilidade responsável, apoio a cuidados, organização racional de agendas, previsibilidade de reuniões e redistribuição de encargos podem reduzir a penalização feminina nas trajetórias de gestão. Não se trata de diminuir exigências, mas de eliminar dispositivos que transformam a disponibilidade masculina historicamente privilegiada em padrão universal de liderança.

A quarta frente é o enfrentamento dos vieses de reconhecimento. Formação de comitês, colegiados e mantenedoras sobre vieses implícitos, revisão da linguagem de anúncios e convites, paridade em instâncias de seleção e monitoramento periódico de indicadores são medidas concretas para reduzir a discricionariedade enviesada. A literatura corporativa recente também oferece lições úteis nesse ponto: diversidade sem diligência institucional pode degenerar em *diversity washing,* isto é, em inclusão apenas reputacional. No campo educacional, isso equivaleria a promover mulheres sem lhes assegurar condições de influência real, orçamento, equipe, legitimidade política e proteção contra isolamento institucional (Fernandes, 2025).

A quinta frente é a produção contínua de evidências. Ainda são relativamente escassos estudos que articulem macrofatores estruturais, dinâmicas institucionais meso e experiências individuais micro na análise da sub-representação feminina na liderança acadêmica. Correa, Glas e Opara (2025) observam precisamente essa baixa integração analítica, ao mesmo tempo em que mostram a persistência de obstáculos semelhantes entre contextos regionais distintos, como equilíbrio trabalho-família, falta de modelos de referência e desvantagens percebidas em razão do gênero. Essa constatação sugere que o avanço da agenda depende de pesquisas mais comparativas, interseccionais e ancoradas na diversidade de modelos institucionais, incluindo universidades públicas, privadas, confessionais, multicampi e conglomerados educacionais.

Nesse ponto, é possível formular a posição teórica central deste ensaio. A presença feminina na liderança das grandes instituições educacionais não deve ser tratada como pauta lateral de representatividade, mas como questão constitutiva da qualidade institucional. Organizações responsáveis por produzir conhecimento e formar cidadãos perdem densidade democrática quando suas estruturas de comando permanecem baseadas em filtros implícitos de gênero. Mais do que isso, desperdiçam capacidade decisória, repertório de experiências e legitimidade pública. O problema, portanto, não é apenas a injustiça da sub-representação,

mas a limitação cognitiva e política de instituições que não conseguem reconhecer plenamente a pluralidade de talentos que abrigam.

7. Governança, decisão colegiada e efeitos institucionais da diversidade

Um argumento frequentemente mobilizado em defesa da diversidade de gênero é o de que ela melhora a qualidade da decisão. Embora essa proposição deva ser tratada com cautela para evitar determinismos, há fundamentos plausíveis para sustentá-la no contexto educacional. Grandes instituições educacionais operam por meio de conselhos universitários, câmaras de graduação e pós-graduação, comissões de ética, colegiados de centros, diretorias executivas e órgãos mantenedores. Nesses ambientes, decisões relevantes não decorrem apenas de cálculos instrumentais, mas também da forma como problemas são enquadrados, prioridades são definidas e riscos são percebidos. Quando as instâncias decisórias são excessivamente homogêneas, aumenta a probabilidade de naturalização de pressupostos, estreitamento do repertório interpretativo e reforço de conformidades silenciosas. A diversidade, portanto, não deve ser vista apenas como atributo de justiça distributiva, mas como recurso cognitivo e político da própria governança.

A literatura sobre decisão em grupo mostra que coletivos podem produzir escolhas superiores às decisões estritamente individuais, mas também podem amplificar vieses quando partilham representações estreitas da tarefa ou quando a conformidade se impõe sobre a deliberação. Em termos organizacionais, isso significa que conselhos e equipes diretivas não se tornam melhores apenas por serem colegiados; eles dependem da pluralidade real de experiências, da qualidade do dissenso e da distribuição efetiva da influência. Essa observação é decisiva para o debate sobre liderança feminina. Inserir mulheres em órgãos colegiados pode enriquecer a deliberação, porém tal benefício se reduz drasticamente quando a presença é minoritária a ponto de produzir isolamento, autocensura estratégica ou expectativa de representação universal da "perspectiva feminina". A diversidade gera valor institucional quando a organização aceita rever suas rotinas deliberativas e seus padrões implícitos de autoridade (Barros, 2018; Fernandes, 2025).

Nesse sentido, a comparação prudente com a literatura de governança corporativa é instrutiva. Fernandes mostra que a presença feminina em conselhos e diretorias tende a ser associada ao aprofundamento das discussões, maior responsabilidade e pragmatismo, mas o estudo também alerta para a persistência de vieses inconscientes, resistência de grupos

homogêneos e importância de contar com mais de uma mulher no colegiado para favorecer participação efetiva. Embora instituições educacionais tenham missões distintas das empresas, a analogia é analiticamente útil porque ambas lidam com arenas decisórias de alta complexidade, reputação, accountability e forte peso das redes de indicação. Assim, a lição não é a de transplantar modelos empresariais para a educação, mas a de reconhecer que a qualidade da governança depende tanto da composição do órgão quanto dos mecanismos de acesso e das condições concretas de influência (Fernandes, 2025).

Para o campo educacional, isso implica recusar duas simplificações recorrentes. A primeira é imaginar que a diversidade produzirá automaticamente decisões melhores por uma espécie de virtude intrínseca do gênero. A segunda é supor que a composição dos colegiados é irrelevante, bastando a adesão abstrata a princípios técnicos. Entre esses extremos, parece mais adequado sustentar que instituições educacionais de grande porte se beneficiam de estruturas de comando capazes de combinar excelência técnica, heterogeneidade social e abertura deliberativa. A liderança feminina participa desse arranjo não porque mulheres sejam essencialmente mais aptas ao consenso ou à inclusão, mas porque organizações mais plurais tendem a ampliar o horizonte do discutível, a desafiar certezas sedimentadas e a tornar menos provável a reprodução automática de perspectivas únicas.

A consequência prática dessa formulação é que o avanço da liderança feminina precisa ser pensado em associação com o redesenho da governança. Não basta multiplicar nomes femininos em listas de elegibilidade. É necessário revisar a composição de colegiados, a dinâmica das reuniões, a distribuição de fala, os procedimentos de busca e sucessão, os critérios de avaliação e os mecanismos de a*ccountability* interna. Só assim a diversidade deixa de ser decoração institucional e passa a operar como força organizadora de melhores práticas de governo (Kanan, 2010; Tyminski & Owens, 2024). Em instituições educacionais, onde as decisões impactam trajetórias estudantis, carreiras docentes, produção científica e compromisso social, essa transformação não é periférica; ela diz respeito ao próprio modo de exercer autoridade de maneira intelectualmente mais robusta e democraticamente mais legítima.

Conclusão

O exame da literatura permite afirmar que a liderança feminina em grandes instituições educacionais é marcada por um paradoxo. De um lado, acumulam-se evidências

de qualificação, competências gerenciais, interesse e impactos positivos da participação feminina em ambientes de decisão. De outro, permanecem vigentes barreiras estruturais que dificultam o acesso, a permanência e a influência das mulheres nos cargos superiores. Esse paradoxo não se explica por déficit individual, mas pela combinação entre culturas organizacionais masculinizadas, critérios aparentemente neutros de mérito, sobrecarga de cuidado, redes informais de patrocínio e processos pouco transparentes de seleção e promoção.

A noção de competência, quando criticamente mobilizada, ajuda a desmontar leituras simplistas. Ela mostra que liderar instituições educacionais de grande porte requer muito mais do que titulação ou experiência técnica isolada. Exige visão sistêmica, mediação política, capacidade de decisão colegiada, inteligência ética, comunicação qualificada e compromisso com a formação de novas lideranças. Entretanto, a mesma categoria pode ser esvaziada e instrumentalizada se for utilizada para responsabilizar individualmente as mulheres por um sistema que continua a distribuir desigualmente as oportunidades de demonstrar competência. Por isso, a gestão por competências só terá potencial emancipatório se vier acompanhada da revisão das estruturas de poder que definem quem pode ser visto como competente.

Conclui-se, assim, que a ampliação da liderança feminina nas grandes instituições educacionais depende de deslocar o debate do plano da exceção individual para o plano da responsabilidade institucional. Não basta reconhecer mulheres bem-sucedidas; é necessário transformar os mecanismos que tornam o sucesso feminino mais improvável, mais custoso e mais tardio. Isso implica transparência nos processos de escolha, programas formais de mentoria e desenvolvimento, políticas de apoio ao cuidado, revisão dos vieses de reconhecimento e produção sistemática de dados sobre trajetórias de ascensão. Sem esse conjunto de mudanças, a liderança feminina continuará celebrada no discurso e restringida na prática.

A democratização da liderança educacional não será alcançada apenas pela abertura formal dos cargos às mulheres, mas pela reconstrução das condições materiais e simbólicas que definem a própria autoridade nas organizações educacionais. Em um setor que pretende formar para a igualdade, não há justificativa plausível para manter estruturas de poder que naturalizam a desigualdade. O futuro da liderança em educação, portanto, não depende de descobrir se as mulheres podem liderar. A literatura já mostrou que podem. O desafio real está em saber se as instituições estão dispostas a reorganizar-se para que essa liderança deixe de ser exceção e se torne parte ordinária da vida organizacional.

Referências

Apple, M. W. (1987). Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, (60), Artigo 60.

Barros, L. A. B. D. C. (2018). Decisões corporativas em grupo: Uma abordagem comportamental. *Revista de Administração de Empresas*, *58*(6), 576–580. https://doi.org/10.1590/s0034-759020180606

Branson, C. M., Franken, M., & Penney, D. (2016). Middle leadership in higher education: A relational analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, *44*(1), 128–145. https://doi.org/10.1177/1741143214558575

Brito, L. M. P., Andrade de França, D. S., & Barreto, M. A. (2012). Mulheres gestoras – qual o perfil de competência profissional para conciliação vida pessoal e trabalho? *Gestão & Planejamento - G&P*, *13*(1). https://doi.org/10.53760/g&p

Carli, L. L., & Eagly, A. H. (2016). Women face a labyrinth: An examination of metaphors for women leaders. *Gender in Management: An International Journal*, *31*(8), 514–527. https://doi.org/10.1108/GM-02-2015-0007

Chou, M.-H., Jungblut, J., Ravinet, P., & Vukasovic, M. (2017). Higher education governance and policy: An introduction to multi-issue, multi-level and multi-actor dynamics. *Policy and Society*, *36*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/14494035.2017.1287999

Correa, A., Glas, M. G., & Opara, J. (2025). Females in higher education and leadership: Insights from a multi-method approach. *Frontiers in Education*, *9*, 1485395. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1485395

Fernandes, F. M. (2025). *Mulheres em conselho: Um estudo de empresas listadas na B3* [Mestrado Profissional em Administração de Empresas, Fundação Getulio Vargas]. https://hdl.handle.net/10438/37223

Fleury, M. T. L., & Fleury, A. (2001). Construindo o conceito de competência. *Journal of Contemporary Administration*, *5*, 183–196. https://doi.org/10.1590/S1415-65552001000500010

Ghundol, B., & Muthanna, A. (2025). Perceptions and experiences of female academics on barriers in obtaining and continuing leadership roles at higher education. *International Journal of Educational Research*, *130*, 102534. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102534

Jesus, M. S. de. (2016). *A participação da mulher no mercado de trabalho no Brasil* [Dissertação (Mestrado em Economia), Universidade de Brasília]. http://repositorio.unb.br/handle/10482/22621

Kanan, L. A. (2010). Poder e liderança de mulheres nas organizações de trabalho. *Organizações & Sociedade*, *17*, 243–257. https://doi.org/10.1590/S1984-92302010000200001

Khan, M., Sulaiman, R., Nazir, O., Khan, S., & Awan, S. (2025). The unseen in the glass ceilings: Examining women's career advancement in higher education institutions through a multi-level institutional lens. *Human Resource Development International*, *28*(5), 799–826. https://doi.org/10.1080/13678868.2024.2342762

Maheshwari, G. (2023). A review of literature on women's leadership in higher education in developed countries and in Vietnam: Barriers and enablers. *Educational Management Administration & Leadership*, *51*(5), 1067–1086. https://doi.org/10.1177/17411432211021418

Melidona, D., Cecil, B. G., Cassell, A., & Chessman, H. M. (2023). The American College President: 2023 Edition—Executive Summary. *American Council on Education.*

Moodly, A. L. (2024). Exercising positional power to advance and support women in leadership – conversations with men in higher education. *Management in Education*, *38*(4), 180–188. https://doi.org/10.1177/08920206221097479

O'Connor, P. (2023). Is gendered power irrelevant in higher educational institutions? Understanding the persistence of gender inequality. *Interdisciplinary Science Reviews*, *48*(4), 669–686. https://doi.org/10.1080/03080188.2023.2253667

Paiva, K. C. M. D., & Melo, M. C. D. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: Perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, *12*(2), 339–368. https://doi.org/10.1590/S1415-65552008000200004

Pew Research Center. (2026). *Women college presidents, 1986-2023*. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/chart/women-college-presidents/

Pinto, É. J. S., Carvalho, M. E. P. D., & Rabay, G. (2017). As relações de gênero nas escolhas de cursos superiores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, *10*(22), 47–58. https://doi.org/10.20952/revtee.v10i22.6173

Praun, A. G. (2013). Sexualidade, gênero e suas relações de poder. *Revista Húmus*, *1*(1), Artigo 1. https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/1641

Romero, E. (1990). *Estereótipos masculinos e femininos em professores de educaçäo fisica* [Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo]. https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-96250

Rosemberg, F. (2001). Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Revista Estudos Feministas*, *9*, 515–540. https://doi.org/10.1590/S0104-026X2001000200011

Silva, M. P. D. (2014). *Mulher e poder: Percepções de líderes femininas nas organizações* [Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em Comunicação Social – Relações Públicas)]. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação.

Thien, L. M., Lim, H. L., Ahmad Shabudin, A. F., Che Aman, R., Ismail, A., Zuharah, W. F., & Muftahu, M. (2025). Women leadership in higher education: Exploring enablers and challenges from middle-level academics' perspective. *Humanities and Social Sciences Communications*, *12*(1), 95. https://doi.org/10.1057/s41599-024-04278-6

Tyminski, Q., & Owens, G. B. (2024). An exploration of higher education leadership competencies: Knowledge, skills and attitudes. *International Journal of Educational Management*, *38*(7), 1990–2001. https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2024-0126

UNESCO. (2024). *Global Education Monitoring Report, 2024/5, Leadership in education: Lead for learning*. GEM Report UNESCO. https://doi.org/10.54676/EFLH5184

UNESCO. (2025a). *Global education monitoring report 2025: Gender report: women lead for learning*. GEM Report UNESCO. https://doi.org/10.54676/DEOD4878

UNESCO. (2025b). *Global education monitoring report 2025: Gender report: Women lead for learning: Executive summary*. GEM Report UNESCO. https://doi.org/10.54676/EOQI4835

Vianna, C. P. (2002). O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, (17–18), 81–103. https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003