

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Claudia Cristina da Silva Nascimento

**Diretoras negras de escola da rede municipal de São Paulo:
narrativas de racismo**

**SÃO PAULO
2024**

Claudia Cristina da Silva Nascimento

**Diretoras negras de escola da rede municipal de São Paulo:
narrativas de racismo**

Trabalho Final apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE PROFISSIONAL em **Educação: Formação de Formadores**, sob a orientação da **Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos**.

SÃO PAULO

2024

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos

Profa. Dra. Clarilza Prado de Souza

Prof. Dra. Alcielle dos Santos

Ao meu mais novo!

Ao meu mais velho!

À ancestralidade!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Força Divina, Deus, Oxalá ou o nome que você, leitor, prefere chamar, pela proteção, força e inspiração.

Minhas reverências às minhas e aos meus ancestrais, aos que conheci e aos que não conheci: vocês pavimentaram os caminhos com resistência e luta para que hoje eu continuasse esse percurso.

Aos meus pais, Geraldo Neves da Silva (*in memoriam*), que, com certeza, iria querer uma cópia do diploma para colocar em um quadro, e Mamede Nunes da Silva, por me mostrar, com sua simplicidade e humildade, a todo momento, a força da mulher negra.

Ao meu marido, Gilson Paulo Nascimento, meu companheiro de vida e de estudos, obrigada por me amar e apoiar, por compartilhar seus livros e saberes e por comemorar e se emocionar muito mais do que eu nas minhas conquistas.

À minha filha, Julia da Silva e Nascimento, minha mini pessoa, que me encanta todos os dias com seu carinho, carisma e alegria contagiantes e por quem eu tenho forças para lutar todos os dias por um mundo melhor.

À minha orientadora, Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos, pela sua orientação e seu acompanhamento assertivo e humano, agradeço sobretudo por acreditar em mim e nesta pesquisa e não me deixar esmorecer diante de um tanto de tempestades.

À Prof. Dra. Clarilza Prado de Sousa e à Profa. Dra. Alcielle dos Santos, membros da banca examinadora, pela generosidade das contribuições no Exame de Qualificação.

À Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Formação de Formadores, pelas experiências formativas e pelos saberes compartilhados.

Ao Humberto Febras, assistente de coordenação do Formep, pela atenção, pelo cuidado e pela competência com nossas demandas acadêmicas.

À tutoria do Formep, principalmente à minha tutora, Sandra Santella, por me auxiliar na construção de um texto tão significativo.

Às diretoras participantes desse estudo, gratidão por compartilharem conosco as narrativas de si e contribuírem com seus saberes advindos da experiência.

A todos/as os/as professores/as que passaram em minha vida e que foram fontes de inspiração.

À minha irmã Regina e ao meu cunhado Clóvis, pelo apoio e incentivo e por estarem presentes sempre presentes em minha caminhada.

À minha enteada Luísa, pelo apoio e carinho.

Ao meu irmão José Carlos, à minha cunhada Nelize (*in memoriam*) e ao meu sobrinho Junior, pelo carinho e incentivo.

À minha madrinha Eusébia, fundamental na minha trajetória, minhas primas-irmãs, Valquiria, Vanessa, Vanilda e Sonia, minha tia Maria José e minhas primas/os-sobrinhas/os, Bia, Isabella, Helena, Daniel e Hector, pelo carinho.

A todas as diretoras negras da Rede Municipal de São Paulo, em especial à Jacqueline Taveira, Patrícia Rocha, Olivia, Rute Marcondes, Alessandra, por fortalecerem meus passos.

Às supervisoras escolares da DRE Santo Amaro, Rose e Rita, pelo apoio e parceria e por reconhecerem meu trabalho frente à gestão escolar.

À minha sogra, dona Isabel; ao meu sogro, Seu João (*in memoriam*); e às minhas cunhadas e cunhados, Dilma, Nilza, Franco, Nilson, Pedro e Adriana, pelo carinho e incentivo em minha trajetória de estudos.

Às minhas amigas-irmãs, Denise, Isabel, Alessandra, Alexandra, Ariane, Leticia e Adriana, que, mesmo distantes, estamos sempre juntas, tecendo nossos caminhos.

Às amigas da Thurma do Barulho, por todo o carinho e risadas ao longo da caminhada de vida, à Ana Lucia (*in memoriam*).

Aos alunos da Turma 11/2022 do Formep, pelas aprendizagens e andanças. Agradeço especialmente às colegas Magali, que nas horas mais difíceis me falava: “Lembra de Oxóssi caçador, vai caçar o que é seu”; e Gabriela Romera, pelas trocas, apoios, desesperos, incentivos e risos nessa na reta final.

Aos integrantes da disciplina/grupo de estudos em Pesquisa Narrativa, pelo conhecimento proporcionado nas aulas sobre narrativas, e agradecimento especial à Renata, mulher negra, mestranda do curso de Psicologia da Educação pela generosidade nas trocas e conversas sobre a temática.

À revisora Elaine, pela disponibilidade, pelo cuidado e carinho com meu trabalho.

Aos meus assistentes, Fabiane e Itaguara, por todo apoio e incentivo, por me assessorarem tão bem na administração da escola, enquanto estava imersa em minha pesquisa.

Às minhas Coordenadoras Pedagógicas, aos professores, à equipe de apoio – em especial Cassia e Luciana, minhas secretárias –, aos demais funcionários e estagiários da EMEF Amelia Rodrigues pelas trocas, aprendizagens e parcerias.

Aos estudantes, sobretudo às estudantes negras, que elas levantem belos e longos voos...

A todos que entendem a importância e estão na luta por uma educação antirracista.

Essa não é uma conquista só minha! É de muitas!

Meu muito obrigada!

Ao reivindicar nossa diferença enquanto mulheres negras, enquanto amefricanas, sabemos bem o quanto trazemos em nós as marcas da exploração econômica e da subordinação racial e sexual. Por isso mesmo, trazemos conosco a marca da libertação de todos e todas. Portanto, nosso lema deve ser: organização já!

(Lélia González)

RESUMO

NASCIMENTO, Claudia Cristina da Silva. **Diretoras negras da rede municipal de São Paulo: narrativas de racismo**. 161 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

Esta pesquisa foi mobilizada por minhas inquietações relacionadas à forma como as relações étnico-raciais na escola acontecem a partir da perspectiva da diretora negra. Considerando que o/a diretor/a é a maior figura hierárquica do espaço escolar e é peça fundamental na articulação administrativa e pedagógica e que o racismo marca as relações sociais no Brasil – e a escola está inserida nesse contexto –, o objetivo foi investigar, nas interações entre a diretora escolar negra da rede municipal de ensino de São Paulo e a comunidade escolar, situações que podem ser definidas como racismo ou que demonstrem como, na dinâmica escolar, ele se mantém estruturado na trajetória das diretoras. Os objetivos específicos assim se desdobram: Observar como as situações de racismo repercutem na trajetória das diretoras; e perceber as repercussões emocionais e profissionais do racismo em sua prática gestora. A fundamentação teórica dessa investigação está embasada em estudos sobre as bases do racismo, sobre ser mulher negra no Brasil e sobre o papel do/a diretor/a de escola, suas atribuições e pertencças. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, tem como participantes duas diretoras negras de escolas da Rede Municipal de Educação de São Paulo, e a produção de dados foi pautada na pesquisa narrativa. A pesquisa narrativa é uma abordagem que valoriza as experiências vividas, narradas e interpretadas, da qual emergem subjetividades e sentidos, e possibilita a reconstrução de memórias. A análise dos dados pautou-se na Análise de Prosa, e a articulação entre o conteúdo das narrativas das duas diretoras e a fundamentação teórica apoiaram a produção e a discussão dos dados, que evidenciaram que, nas trajetórias educacionais e profissionais das diretoras negras, percebem-se experiências com situações de racismo bem como sinalizações de que esses acontecimentos trazem repercussões emocionais e ocupacionais. Os resultados indicaram que o racismo e suas mazelas perpassam o espaço escolar e que a diretora negra encontra barreiras para se firmar em sua trajetória profissional, enfrentando ocorrências racistas que afetam sua saúde mental e emocional. Mesmo com esse cenário, pode-se observar que a diretora negra encontra diferentes formas de resistência no combate ao racismo e fomenta práticas antirracistas.

Palavras-chave: Diretoras negras. Racismo. Pesquisa Narrativa. Racismo na escola.

ABSTRACT

NASCIMENTO, Claudia Cristina da Silva. **Black female principals from the Public System of Education in the city of São Paulo: narratives of racism.** 161 p. Final Assignment (Professional Master's in Education: Training of Trainers) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2025.

This research was driven by my concerns about how ethnic-racial relations occur in schools from the perspective of a Black female principal. Considering that the principal is the highest hierarchical figure in the school environment and plays a fundamental role in administrative and pedagogical coordination – and that racism shapes social relations in Brazil, with schools embedded in this context –, this study aimed to investigate whether interactions between Black female principals from the Public System of Education in the city of São Paulo and the school community involve situations that can be defined as racism or demonstrate how racism remains structured in the principals' professional trajectories. The specific objectives are: to observe how situations of racism impact the principals' trajectories; and to understand the emotional and professional repercussions of racism on their managerial practice. The theoretical framework of this investigation is based on studies addressing the foundations of racism, the experience of being a Black woman in Brazil, and the role of school principals, including their responsibilities and affiliations. This qualitative research includes two Black female principals from schools belonging to the Public System of Education in the city of São Paulo, with data production grounded in narrative research. Narrative research is an approach that values lived, narrated, and interpreted experiences, allowing for the emergence of subjectivities and meanings, and enabling the reconstruction of memories. Data analysis was conducted using Prose Analysis, and the articulation between the narratives of the two principals and the theoretical framework supported the production and discussion of findings. The results highlighted that the educational and professional trajectories of Black female principals are marked by experiences of racism and that these experiences have emotional and occupational repercussions. The findings demonstrated that racism and its consequences permeate the school environment and that Black female principals face barriers to establishing themselves in their professional trajectories, encountering racist occurrences that affect their mental and emotional health. Despite this challenging scenario, it was observed that Black female principals find various forms of resistance to combat racism and promote anti-racist practices.

Keywords: Black female principals. Racism. Narrative research. Racism in schools.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1 – Resultado das buscas por pesquisas correlatas..... | 29 |
| TABELA 2 – Perfil racial dos profissionais da educação | 88 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| QUADRO 1 – Pesquisas correlatas | 31 |
| QUADRO 2 – Categorias, tópicos e temas | 99 |
| QUADRO 3 – Tópicos e temas da categoria A | 104 |
| QUADRO 4 – Tópicos e Temas da Categoria B | 132 |

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------------------|--|
| ATE | Auxiliar Técnico de Educação |
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| Cais | Centro de Atenção à Inclusão Social |
| CAPC | Comissão de Análise e Compatibilidade com a Política de Cotas |
| Capes | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDA | Cargos de Direção, Chefia e Assessoria |
| Cefam | Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| CPIR | Coordenação de Promoção da Igualdade Racial |
| DRE | Diretoria(s) Regional(is) de Ensino |
| Emei | Escola Municipal de Educação Infantil |
| EOL | Escola on-Line |
| Fies | Financiamento ao Estudante do Ensino Superior |
| Formep | Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores |
| Jeif | Jornada Especial Integral de Formação |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGPD | Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais |
| Mobral | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| NAAPA | Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem |
| Neabi | Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PEC Municípios | Programa de Formação de Professores |
| Pibic/CNPq | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| Prouni | Programa Universidade para Todos |
| PUC-Camp | Pontifícia Universidade Católica de Campinas |
| PUC/SP | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| Scielo | <i>Scientific Electronic Library Online</i> |
| SIGPEC | Sistema Integrado de Gestão de Pessoas e Competências |

| | |
|----------------|--|
| SMDHC | Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| Unesc | Universidade do Extremo Sul Catarinense |
| Unesp | Universidade Estadual Paulista |
| Uninove | Universidade Nove de Julho |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 1.1 “É sobre mim, mas também é sobre as minhas!” | 15 |
| 2 PESQUISAS CORRELATAS: “O QUE TEM SOBRE MIM NOS OUTROS” | 27 |
| 3 ESTUDOS TEÓRICOS: “ENTENDENDO AS BASES DO RACISMO” | 53 |
| 3.1 Ser mulher negra no Brasil | 57 |
| 4 DIRETOR/A ESCOLAR: “PAPÉIS, ATRIBUIÇÕES, PERTENÇAS E CONTRIBUIÇÕES” | 63 |
| 4.1 Perspectivas atuais em gestão escolar..... | 71 |
| 4.2 Identidade e atribuições do diretor de escola | 76 |
| 4.3 O diretor de escola na Prefeitura Municipal de São Paulo..... | 78 |
| 4.4 Perfil racial dos profissionais da educação da rede municipal de São Paulo .. | 86 |
| 5 METODOLOGIA | 90 |
| 5.1 Narrativas como método: falas sobre si..... | 91 |
| 5.2 Participantes da pesquisa..... | 95 |
| 5.3 Procedimento de análise dos dados..... | 97 |
| 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 103 |
| 6.1 Categoria A – Racismo | 103 |
| 6.1.1 Infância..... | 104 |
| 6.1.2 Percurso educacional..... | 113 |
| 6.1.3 Percurso profissional..... | 121 |
| 6.2 Categoria B – Repercussões do racismo | 131 |
| 6.2.1 Reações frente ao racismo sofrido..... | 132 |
| 6.2.2 Estratégias de sobrevivência | 137 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 146 |
| REFERÊNCIAS | 150 |
| APÊNDICES | 159 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 “É sobre mim, mas também é sobre as minhas!”

“Minha bagagem são meus sonhos”, diz Iberê Camargo¹ (1994). Quantos sonhos carregamos, quantos sonhos carreguei, quantos sonhos ainda carrego... A educação para mim sempre foi um mundo de sonhos. Sonhos de um futuro melhor, sonhos de ter melhores condições econômicas, sonhos de ajudar as pessoas, sonhos.

Penso que minha trajetória profissional começou com meu processo de alfabetização. Da menininha louca para aprender a ler e que se alfabetizou vendo o irmão mais velho fazer as lições de casa enquanto “cuidava” de mim. Alfabetizei-me aos 5 anos, antes mesmo de iniciar a escolarização obrigatória, lá nos anos 1980, quando iniciávamos na antiga 1ª série com 7 anos. Lembro-me de parar embasbacada embaixo dos outdoors e lê-los, fascinada com as mensagens.

Anos iniciais e algumas dificuldades, minha trajetória escolar sempre foi marcada por esforço e dedicação. Ouvia dos meus pais em casa que “o melhor que posso fazer por vocês é dar o estudo”. E sempre fizeram de tudo para isso. Todas as possibilidades. Sobretudo para a filha que adorava estudar. E a filha que adorava estudar sempre respondia com dedicação e boas notas.

Algo importante a se pontuar é a questão racial. Ela sempre esteve presente. Latente. Agressões psicológicas travestidas de “brincadeiras”. Falta de representatividade. Invisibilidade. Construção identitária complicada: você sabe que é preta e sabe que não é bom ser, sofre por não se ver ou se ver em papéis estereotipados nas propagandas, nas TVs, nas pessoas.

Após a conclusão do ensino médio, parti para o mercado de trabalho. Sonho de faculdade adiado devido às dificuldades de acesso ao ensino superior: preços altos e instituições distantes de onde eu morava, Jandira, cidade da grande São Paulo. Mas, a busca sempre esteve em meus planos: comecei a procurar por cursinhos, algo também quase inacessível para uma família pobre. Fiquei sabendo dos cursinhos propostos para estudantes de baixa renda, alguns também complicados para fazer, pois a distância da residência dificultava o acesso. No entanto, era minha chance de tentar uma universidade pública. Descobri o cursinho do Núcleo de Consciência

¹ Fala de Iberê Camargo. In: LAGNADO, Lisette. **Conversações com Iberê Camargo**. São Paulo: Iluminuras, 1994, p. 35-54.

Negra, dentro do *campus* da Universidade de São Paulo (USP) que, além de ser voltado para estudantes de baixa renda, era voltado preferencialmente para estudantes negros. Essa nuance, de ser um cursinho com o objetivo de fomentar a presença de mais pessoas negras no ensino superior, foi o que me atraiu, pois eu iniciava minha trajetória de estudos e militância nas questões raciais e, diferentemente do meu processo educativo até então, conseguia me enxergar naquele espaço. E era na USP. Sonho.

O cursinho foi um marco em minha vida, pois acentuou-se meu desejo de estar num espaço universitário como pessoa negra. Ocupar lugares negados historicamente. Nessa época, por meio das aulas no cursinho e de outras leituras, comecei a entender melhor os mecanismos de manutenção do racismo estrutural, que sabia que existia; observava e vivenciava a existência e os seus efeitos na minha vida e na das pessoas pretas a minha volta, mas tínhamos dificuldades em combater, principalmente porque tínhamos dificuldades em acessar espaços acadêmicos e de proposição de políticas públicas. “O racismo é um fenômeno presente em diversas sociedades contemporâneas, latentes na cultura, nas instituições e no cotidiano das relações entre os seres humanos” (Munanga, 2017, p. 33).

As aulas no cursinho iam além dos conteúdos para provas e vestibulares. Traziam histórias e debates sobre negritude e empoderamento. Paralelo a todo esse desenvolvimento interno, acontecia a necessidade da escolha profissional. Para qual curso prestar o vestibular? Qual profissão seguir? Sempre soube que não tinha perfil para algumas profissões, como engenharia ou direito. Também não me encontrava na área administrativa, mesmo trabalhando em escritórios, então, Administração ou Contabilidade também estavam fora de questão. Minha certeza era que a de que gostava de algo mais dinâmico e que lidasse diariamente e diretamente com pessoas.

Era nítido para mim a ideia de trabalhar auxiliando as pessoas. Sempre gostei de ver os avanços dos outros diante das intervenções realizadas pelos profissionais e sempre acreditei que todos tinham potencial e mereciam tratamento digno. Durante minha adolescência, participava de visitas a projetos sociais, visitava orfanatos, abrigos e asilos, e eu me indignava com a situação na qual aquelas pessoas viviam. Abandono físico e afetivo. Isso me entristecia, e sentia uma vontade de desenvolver trabalhos que lhes trouxessem um pouco de dignidade.

Em uma dessas visitas, observei que havia pessoas com deficiência que nos seguiam com seus olhares, que tentavam se comunicar conosco. Observava que era

importante um trabalho de reabilitação que lhes proporcionasse uma vida com mais qualidade. Foi quando surgiu o desejo de trabalhar com essa clientela ficou mais forte. Pensar e propor estratégias que contemplassem suas necessidades e possibilitassem uma vida com mais qualidade, mesmo com restrições, passou a ser um desejo. Havia possibilidades?! Era uma pergunta, mas também era uma afirmação. Assim, pesquisei sobre alternativas de trabalho com a pessoa com deficiência: fonoaudiologia, fisioterapia, e, assim, conheci o trabalho da Terapia Ocupacional. Encantei-me com a possibilidade de trabalhar na reabilitação da pessoa com deficiência, possibilitar que tivessem possibilidades de estarem inseridas em todos os contextos. No entanto, era um curso de extrema dificuldade de acesso e em período integral. Além disso, na época, existiam apenas três universidades que ofereciam o curso em São Paulo: USP, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp).

Nessa época, percebi que, para trabalhar com o público que queria, pessoas com deficiência, talvez fosse necessário trilhar um outro caminho que não fosse o da Terapia Ocupacional. A educação poderia ser uma opção viável, uma vez que, havia várias opções além da sala de aula para quem cursasse Pedagogia. Decidi, então, partir para o curso de Pedagogia, no qual havia habilitação para trabalhar com pessoas com deficiência. E assim veio a inscrição para o vestibular da Universidade Estadual Paulista (Unesp). *Campus* escolhido: Marília, pois possuía habilitações para as quatro áreas da deficiência: intelectual, física, auditiva e visual. Nem procurei descobrir qual a distância de São Paulo. Na minha mente, a ideia era fazer as quatro habilitações. Doce ilusão, pois ficar distante da família não é fácil.

Vestibular realizado e aprovação. Alegria! A primeira universitária da família. Orgulho! Universidade pública ainda! Não precisava pagar. Mas lá vieram os primeiros entraves. Teria que me mudar para a cidade. Onde morar? Por que não prestou para Ribeirão Preto ou São José dos Campos onde havia familiares? Como me sustentar lá? O pai resiste: “Como vamos ficar longe dela?”. Melhor fazer uma faculdade por aqui mesmo. E, aqui, a força da mulher preta. Minha mãe diz: “Não! Ela vai! Ela passou, se esforçou, teve crise de stress, levantava às cinco horas da manhã e voltava à meia-noite. Ela vai!”.

Outro entrave: a empresa em que trabalhava não queria me mandar embora, nem fazer acordo. Novamente, minha mãe: “Se não querem te ajudar a ter o seguro-desemprego por seis meses para que possa estudar, é porque não querem que você

creança. Não te merecem! Vai pedir as contas com gosto!”. Assim o fiz e assim parti. Marília, Pedagogia, Noturno.

A ida para Marília proporcionou um crescimento pessoal e intelectual. Conheci pessoas maravilhosas e tenho uma irmã de consideração desses tempos. Sofri, tive medo, inseguranças mescladas com estudos, pesquisas, novas perspectivas, novos lugares, velhas situações, como dificuldades financeiras, adaptação a uma nova cidade, novos amigos. Mas tenho lembranças lindas, maravilhosas. Militância retomada, atividades extracurriculares. Filas para se inscrever para bolsas de pesquisa. Passei. Iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Pibic/CNPq). Excelente orientadora, pesquisadora na área da Educação Infantil, Formação de Professores e da Teoria Histórico-Cultural: a Prof. Dra. Suely Amaral Mello.

Na Unesp-Marília vivi e aprendi a importância das relações interpessoais no ambiente acadêmico. Uma orientadora e um grupo de estudos que ensina, cuida, orienta, encanta. Fora as outras pessoas e outros grupos dos quais tive o prazer de participar, como o Grupo de Educadores Negros.

Cursar Pedagogia ampliou meus horizontes. Eu me apaixonei pela Educação. Percebi o seu alcance na sociedade e o quanto ela pode/deve ser libertadora. Ao mesmo tempo, angustia-nos ver o quão perverso podem ser as políticas públicas que, em sua maioria, não atendem às necessidades do “chão da escola”. Ainda assim, compreender e relacionar a teoria com a prática tornou-se um aspecto que sempre busquei em minhas formações.

Finalizada a faculdade. Primeira universitária da família! Formatura com direito a van para a família poder acompanhar a cerimônia. Antes de terminar o curso, prestei o primeiro concurso público para a prefeitura de São Bernardo do Campo. Leituras na madrugada para finalizar o curso e para o concurso. Aprovada e convocada para assumir o cargo rapidamente e desafios do magistério iniciados: gestão de sala de aula, planejamento, reflexão sobre os processos de aprendizagem, entre outras questões que permeiam nossa prática.

Posteriormente, fui aprovada no concurso para a Prefeitura de Diadema, como professora de educação especial, área na qual eu tinha escolhido me formar. Ingressei e iniciei no Centro de Apoio à Inclusão Social (Cais), atuando na Sala de Recursos para Deficientes Físicos.

Também fui aprovada no concurso para professor da rede estadual, mas não assumi, pois o foco era entrar na Prefeitura de São Paulo devido ao plano de carreira. Autorizado concurso para professor na Rede Municipal de São Paulo, prestei a prova e fiquei bem classificada, sendo chamada na segunda convocação. Lecionei dois anos como professora de sala regular e, depois, assumi a regência da Sala de Recursos, também nessa rede, e atuei neste espaço até acessar o cargo de diretor de escola, no qual estou até hoje.

Na Rede Municipal de Educação de São Paulo, atualmente, para atuar nos cargos de gestão, é necessário já estar na rede como professor, sendo esses cargos constituídos por concursos de acesso. Nos concursos de acesso, também existem políticas de ações afirmativas para pessoas negras e afrodescendentes. Minha classificação no concurso foi boa, mas as cotas foram essenciais para que eu assumisse o cargo na primeira chamada.

Ir para a gestão foi uma escolha. Uma escolha profissional, porque sentia a necessidade de alçar novos caminhos, mas também uma escolha pessoal, como mulher preta que sabe a necessidade de ocupar espaços de poder – mesmo que o micropoder da direção escolar. Segundo Paro (2015), o diretor escolar exerce o cargo de hierarquia mais elevado do contexto escolar, de modo que tanto o administrativo da escola quanto o pedagógico estão sob sua responsabilidade.

Dessa forma, mais do que atuar na organização da escola, gestão escolar é um espaço de luta, de crescimento profissional e pessoal, pois lidamos com diferentes frentes, pessoas, conceitos e contextos, cada uma com suas especificidades e características.

A gestão me trouxe novos olhares. Sobre educação. Sobre meu papel como pessoa, como profissional e como formadora. Minha ação é formativa, minha atuação é formativa, meu olhar (sobre mim e sobre eles) é formativo. E, nesse processo de formação, na reflexão sobre o que sou e o que quero, é que voltei ao meu objetivo de continuidade dos estudos, investigando questões que me afligem e inquietam no meu viver e fazer profissional e pedagógico.

Essas inquietações me trouxeram ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores (Formep), por meio da indicação de um ex-servidor da escola em que atuo. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) já era uma opção de Mestrado, e o Formep, com seus horários de aulas, viabilidade financeira, currículo das/os professoras/es e fomentado por duas colegas

que cursaram esse mestrado profissional na instituição, fizeram-me perceber a grande oportunidade de pesquisa e estudos que eu teria.

Como pontuei anteriormente, ir para a gestão foi uma escolha. Mas não foi uma escolha apenas profissional. Foi, sobretudo, uma escolha pessoal, que envolveu aspectos de nossa vida em sociedade, em que as pessoas pretas têm problemas históricos para acessar cargos e funções de chefia, devido à exclusão social que marginaliza boa parte da população preta. Assim, quando decidi que iria ser diretora, foi, também, uma escolha baseada nas questões raciais que permeiam a vida de toda pessoa preta no Brasil. Algumas pessoas talvez consigam ignorar ou relevar essas questões. Eu não. Por isso, estudar e aprimorar meus conhecimentos nas relações étnico-raciais no ambiente escolar e na luta antirracista sempre foi uma necessidade, a qual entendo como uma forma de resistência.

Essa resistência sempre pautou a questão racial no Brasil. Lutamos contra um sistema que nos subjuga e que também torna invisível e desqualifica nosso discurso, nossas lutas, nossas causas, sob a ótica do país miscigenado, da falsa democracia racial e meritocracia.

(...) o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial a qual pertencem (Almeida, 2020, p. 32).

Saí da sala de aula direto para a direção. Não cheguei a atuar em outros cargos de gestão. Mas fui com o propósito de fazer o melhor pelos estudantes e pelos profissionais que atuam na escola que escolhi. Um mundo desconhecido em vários aspectos. Na primeira semana, já o peso de uma nova responsabilidade: refazer uma prestação de contas. O primeiro mês foi um mês longo: de apropriação do espaço, de apropriação da linguagem, de apropriação das responsabilidades etc.

Estar na direção requer estudo constante. Revisitar legislações sempre que necessário. Apropriar-se das novas legislações. Acompanhar e orientar a parte administrativa, seja da vida funcional dos profissionais que ali trabalham, seja da vida escolar dos estudantes. O burocrático é algo intrínseco ao trabalho do diretor escolar. Mas não se esgota nele, apesar de demandar muito tempo.

Também é atribuição do diretor acompanhar a parte pedagógica junto com a coordenação, de acordo com alguns teóricos de gestão escolar e também como

premissa das legislações municipais. Entretanto, entender as necessidades formativas do grupo de professores e demais profissionais é preciso para que o desenvolvimento das atividades pedagógicas aconteça de maneira mais qualitativa, possibilitando reflexão e transformação na prática pedagógica.

Como diretores escolares, temos uma relação com a comunidade escolar, tanto os estudantes como os responsáveis. Fomentar a participação nos órgãos colegiados, vivenciar o que acontece em suas relações com a aprendizagem e com o outro é mais um campo de atuação do diretor, do meu papel, do papel que pretendo refletir ao longo desta dissertação.

Uma das tarefas mais complexas do diretor escolar se dá no campo das relações. As relações interpessoais são um dos aspectos fundamentais dentro do contexto escolar, e constituem-se em um dos aspectos mais complicados para gerenciar, uma vez que lidamos com as subjetividades das pessoas.

A educação se estabelece no campo das relações. Relações com o outro e com a aprendizagem. Invariavelmente, damos mais atenção às relações estabelecidas com a aprendizagem, pois elas são vistas como o principal mote da atuação da educação. No entanto, consideramos que a educação não acontece sem o outro. O outro também é importante e essencial para a aprendizagem. E esta relação com o outro está permeada por concepções e conceitos.

Penso que minha prática profissional é permeada pelas minhas vivências. Minhas vivências me constituem como pessoa e como profissional. Elas permeiam meu olhar e minhas decisões, as quais, obviamente, são baseadas nas orientações e nos direcionamentos dados pelos órgãos reguladores da rede de ensino.

Em minhas experiências nesses últimos anos como diretora escolar, percebo que ainda temos um longo caminho a percorrer no que se refere às relações étnico-raciais no âmbito escolar. A luta por uma educação antirracista ainda é mais do que necessária. Trilhamos alguns caminhos e alcançamos alguns voos, mas ainda temos um longo caminho a percorrer.

A pauta da educação antirracista e para as relações étnico-raciais sempre me inquietou no ambiente escolar, uma vez que, o racismo e a falsa ideia da democracia racial sempre permeiam as situações escolares, pois, conforme salienta Almeida (2020), o racismo é resultado do funcionamento das instituições, que confere, ainda que de forma indireta, desvantagens e privilégios baseados na raça.

Como diretora preta, já observei alguns olhares enviesados e cochichos quando descobrem minha atuação na escola. Mesmo sendo uma escola periférica, parece-me que as pessoas têm dificuldades de me reconhecer, em um primeiro momento, como a diretora da escola. E isso me parece acontecer pelo fato de ser uma mulher preta. Acontece pelo fato de as pessoas terem dificuldades de identificar as pessoas pretas nas hierarquias mais altas de poder pela falta de representatividade.

Tenho na memória algumas situações vivenciadas que atestam esse fato. Uma mãe – detalhe, mulher preta – que já havia conversado outras vezes comigo sobre o desenvolvimento do seu filho na escola, chega ao guichê e pede para ser atendida pela diretora e, que, dessa vez, só poderia ser a diretora. Coincidentemente, eu estava na secretaria orientando outra funcionária, e a Auxiliar Técnico de Educação (ATE) que atuava na secretaria atendeu a mãe. Ela veio até mim e falou sobre a necessidade da mãe. Virei na direção do guichê e falei: “Um minuto, mãe, assim que resolver aqui eu atendo”. A mãe nem conseguiu disfarçar o espanto e perguntou, com ar confuso: “Ela é a diretora? Eu pensei que fosse a fulana”, referindo-se à minha assistente na época, uma pessoa branca.

Observamos, assim, que as diretoras escolares negras podem vivenciar situações diferenciadas em sua atuação, as quais parecem demonstrar como a sociedade entende e trata as pessoas negras: com preconceitos, racismo, falta de representatividade, invisibilidade.

Assim, fica o questionamento: que fatores levaram essa mãe a se espantar com o fato de eu, uma mulher preta, ser a diretora da escola, sendo que já havia resolvido comigo outras questões apresentadas por seus filhos? Qual cargo seria a mim atribuído por ela, uma vez que, de modo geral, sempre que buscava atendimento, ela me encontrava na secretaria?

Sabemos que a resposta a esse questionamento está no racismo estrutural e institucional que permeia nossa sociedade. Almeida (2020, p. 50) pontua: “(...) do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural.”

Sendo algo que estrutura nossa sociedade, o racismo pode ser vivenciado pelas pessoas negras tanto de forma explícita como de forma implícita, por meio de mecanismos que camuflam e naturalizam certas situações e ações, como, por

exemplo, atribuir a ausência de pessoas negras em cargos ou funções de maior expressividade como algo meritocrático, como se os 400 anos de escravização não tivessem influência sobre a forma como se deram as relações e o acesso das pessoas negras aos espaços de poder.

Nesse sentido, a situação sugere que a pouca representatividade das pessoas negras nos cargos de gestão, mesmo a gestão pública, explica porque as pessoas brancas podem ter dificuldades em associar às pessoas negras, ainda que dentro das relações de micropoder escolar, os cargos com maiores responsabilidades.

Essas situações me levaram a pensar o papel essencial que a gestão escolar tem no combate ao racismo, sobretudo no ambiente escolar, e buscar entender como as gestoras escolares pretas criam mecanismos para lidar com essas situações.

Entender-se como gestora negra é também um processo. É compreender que você está sob outros parâmetros de análise. Que o viés pelo qual as pessoas te analisam é diferente e leva em consideração, mesmo que de forma sublimar, as relações raciais que permeiam as relações no Brasil.

Souza (2021) pontua que a história de ascensão social do negro brasileiro é a história da construção de sua emocionalidade, uma construção histórica que tem como modelos uma identidade fragmentada e, em sua maioria, negativa, uma vez que a sociedade escravagista demarcou o lugar da pessoa negra, a maneira de tratar e ser tratado como algo socialmente inferior.

Logo, ao analisar o contexto histórico desta pesquisadora, podemos perceber muitas marcas do racismo na construção de sua identidade. Marcas de emoção que foram desconstruídas dentro de um processo dolorido e intenso. E, nesse sentido, ao realizarmos as pesquisas correlatas, encontramos consonância nos estudos de Silva (2021), quando pontua as sensações de não pertencimento aos espaços; com a pesquisa de Brunelli (2007), quando expõe que a construção identitária acontece de forma intensa e conturbada; e com Corrêa (2020), em que as marcas de exclusão e invisibilidade das pessoas negras são fatores importantes no desenvolvimento pessoal.

Mesquita (2019) coloca que autodeclarar-se negro não é uma tarefa simples, pois está atravessado pelas dimensões pessoais e sociais. Mesquita (2019) cita Gomes (2003, p. 42), que afirma que "(...) a identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um

grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmo, a partir da relação com o outro.”

Para esta pesquisadora, o “saber-se negra” é muito diferente do “tornar-se negra”. Sabemo-nos negros, porque a sociedade racista na qual vivemos nunca nos deixa esquecer. Mesmo que quiséssemos nos esconder e não enxergar, a sociedade, com sua dinâmica excludente, coloca-nos onde entende que devemos estar: um lugar de inferioridade e subalternidade. Assim, meu processo de “tornar-me negra” foi um processo permeado de dores e sabores, lento e dinâmico, mas foi um caminho sem volta e por isso, libertador.

Entendendo que o olhar do outro nos constitui, compreendemos que as análises de algumas das especificidades das relações étnico-raciais no contexto brasileiro podem contribuir para repensarmos ações e políticas públicas que fomentem práticas pedagógicas realmente inclusivas, que contemplem, respeitem e valorizem, verdadeiramente, a diversidade. A mulher negra, diretora de escola ou trabalhadora em qualquer outro contexto, contribui nessa dinâmica, e, portanto, suas práticas devem ser estudadas.

Ribeiro (2018) pontua a importância de se pensar a prática das mulheres negras, pois, dessa forma, busca-se restituir-lhes as humanidades negadas. Salienta o quanto foi fundamental a presença da mulher negra na teoria feminista, questionando o patriarcado racista, e o quanto essa luta mostra que, historicamente, a mulher negra, por meio da resistência militante, vem trilhando seu caminho em busca de uma sociedade que contemple a todos e todas.

No que tange às relações étnico-raciais, a escola, apesar dos avanços e de ser um espaço que, em gênese, é de articulação e valorização de diferentes saberes, ainda reproduz muitas das questões que permeiam a sociedade, como o sexismo e o racismo. Assim, ainda que exista diversidade presente no contexto escolar, quando analisamos os cargos de chefia, verificamos que essa diversidade é perpassada por olhares de estranhamento e invisibilidade quando a pessoa que ocupa esse cargo é uma mulher preta.

Essa invisibilidade que permeia as relações escolares quanto às diretoras escolares negras configura-se como um assunto a ser amplamente debatido, na medida em que buscamos mudanças em paradigmas historicamente construídos na busca por uma sociedade realmente inclusiva e equitativa.

Dessa forma, entendemos que estar em cargos de chefia não é uma tarefa fácil para uma mulher preta, pois ela lidará com situações que diretoras brancas não precisarão lidar, como ideias, concepções e preconceitos que permeiam nossa sociedade. Um desses preconceitos é não aceitar ou não acreditar que pessoas negras possam estar em cargos hierarquicamente mais altos.

Assim, temos como proposta de estudo a seguinte questão: investigar se ou como nas interações entre a diretora escolar negra e a comunidade escolar evidenciam situações que podem ser definidas como racismo ou que demonstrem como, na dinâmica escolar, observamos como o racismo se mantém estruturado na trajetória das diretoras.

A escolha por este tema é algo que perpassa a trajetória profissional desta pesquisadora, tanto nos aspectos objetivos como nos aspectos subjetivos. Objetivos, porque investigar questões relacionadas ao racismo e às formas de superá-lo é essencial e necessário para o desenvolvimento da nossa sociedade. Já os aspectos subjetivos estão relacionados a minha atuação profissional atual, pois, como diretora escolar preta, observo e vivencio situações de preconceitos e racismo, de forma que observo que é premente uma discussão sobre essa repercussão na vida das pessoas negras.

Nessa direção, será importante entender como as diretoras escolares negras lidam com essas situações e como elas as constituem como mulheres, pretas e gestoras. Assim, essa pesquisa é sobre mim, mas também é sobre as minhas. As minhas muitas mulheres negras potentes atuantes como diretoras de escola.

Corroborando essa questão, Larrosa Bondía (2002), em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, traz uma reflexão sobre pensar a educação a partir da experiência, entendendo-a como os eventos que nos afetam, nos fazem refletir e nos transformam.

Esse “saber da experiência”, proposto por Larrosa Bondía (2002), é uma das pretensões deste estudo, que pretende desvelar os sentidos e as transformações que as experiências de racismo desencadearam nas mulheres negras diretoras de escola.

Entendemos, como ele, que a experiência produz um saber a partir da relação com o mundo. E temas como o racismo, tão atuais, mas tão dolorosos, a partir do saber da experiência, podem se transformar em um saber formativo. Assim, será o que Larrosa Bondía (2002) preconiza como uma educação do encontro com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

A construção desta dissertação partiu do saber da experiência, assim, nesta introdução, narramos a trajetória de vida da pesquisadora e seu percurso educacional e profissional de forma a trazer os objetivos de pesquisa que emergiram dessas experiências.

Entendendo que este saber se constrói com o mundo, na segunda seção, trazemos as pesquisas correlatas, apresentando estudos que se aproximavam da temática pesquisada. O percurso realizado para a busca de trabalhos similares foi longo e intenso, em um constante ir e vir, mas trouxe a descoberta de investigações interessantes, que contribuíram para fundamentar e aprofundar o tema proposto.

As seções seguintes abordarão os eixos teóricos centrais deste estudo: as relações raciais no Brasil e o papel do diretor de escola. Na seção três, “Entendendo as bases do Racismo”, discorreremos sobre os alicerces do racismo estrutural e como ele constitui a nossa sociedade. Como a mulher negra é o foco deste estudo, abordaremos em uma seção os aspectos que perpassam a mulher negra no Brasil.

Na quarta seção, dissertamos sobre o “Diretor de Escola – seus papéis, atribuições e pertencas”. Nela, pontuamos as funções e os papéis atribuídos a este cargo partindo de sua construção histórica. Ela está dividida em três subseções, sendo que, na primeira, trazemos as atuais perspectivas em gestão; na segunda, constituição identitária, atribuições, pertencas e atribuições e competências do cargo; e, por último, apresentamos um breve perfil racial dos diretores de escola da Rede Municipal de Educação de São Paulo.

A quinta seção aborda a metodologia, tendo por base as “Narrativas como método: falas sobre si”, em que apresentamos diferentes perspectivas sobre as narrativas como método de pesquisa. Ela está dividida em três subseções: na primeira, apontamos a importância das narrativas nos estudos em educação; na segunda, apresentamos as participantes da pesquisa; e, na terceira, temos os procedimentos de análise, justificando nossa escolha pela análise de prosa de Marli André (1983) e Sigalla e Placco (2022).

Na sexta seção, são explicitadas a análise e a discussão de dados, divididas pelas duas categorias elencadas e seus respectivos tópicos e temas.

Para finalizar, apresentamos nossas Considerações Finais, apresentando uma síntese dos resultados em um diálogo com os objetivos propostos.

2 PESQUISAS CORRELATAS: “O QUE TEM SOBRE MIM NOS OUTROS”

Este trabalho, intitulado “Diretoras de escola negras da Rede Municipal de São Paulo: narrativas de racismo”, pretende investigar, por meio das narrativas de diretoras escolares negras, se e como vivenciam situações de racismo e que demonstrem como, na dinâmica escolar, observamos como o racismo se mantém estruturado na trajetória das diretoras.

Pretendemos, além de observar como o racismo e o preconceito se mantêm estruturados em nossa sociedade por meio da análise de situações escolares, analisar as repercussões emocionais e profissionais do racismo para as diretoras escolares negras.

A escolha desta temática partiu do lugar da pesquisadora, mulher negra que atua como diretora escolar na Rede municipal de ensino de São Paulo e que percebe a importância e necessidade de investigar questões relacionadas ao racismo e às formas de combatê-lo. Sendo assim, entendemos que é fundamental a discussão sobre o impacto produzido na vida das pessoas que sofrem com essa mazela, principalmente quando estão sob o prisma das relações de poder e em cargos de chefia.

Pesquisar é uma tarefa árdua, pois envolve diferentes e importantes fatores. A pesquisa requer tempo, paciência e persistência. Tempo para buscar, selecionar, organizar os textos encontrados. Paciência para buscar os termos que tragam trabalhos e teóricos que contribuam com a sua construção, e persistência para continuar diante das dificuldades que podemos encontrar.

No entanto, quando pesquisamos, a frase de Jurema Werneck – “Nossos passos vêm de longe!”² – adquire um sentido único. Ao depararmos com os belíssimos trabalhos que nos antecederam, percebemos o quanto nossos conhecimentos são construídos coletivamente e complementam-se, mesmo quando abordados sob diferentes perspectivas.

Complementamos com Larrosa Bondía (2022, p. 246), que afirma que “Escrever é, em boa medida, um ir e vir incessante e, em certas ocasiões, agitado entre o escritório e as estantes da biblioteca.” Dessa forma, iniciamos nossa pesquisa com esse constante ir e vir, entre a escrita e a leitura de trabalhos já produzidos sobre

² Disponível em: <https://criola.org.br/wp-content/uploads/2023/07/Nossos-passos-ve%CC%82m-de-longe.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

a temática e a verificação se poderiam ou não contribuir com o que pretendíamos investigar.

O estudo realizado constituiu-se em uma pesquisa engajada em nossa prática profissional, na medida em que parte de uma perspectiva comprometida com a ampliação da discussão de uma temática extremamente importante no nosso cenário atual: o racismo. Tal discussão emerge de vozes que, ao longo da nossa história, foram silenciadas e excluídas: as vozes das mulheres negras. Cabe salientar que são vozes de mulheres negras atuantes como diretoras de escola, pois pretendemos investigar aspectos que permeiam e perpassam seu cotidiano e suas vivências.

Iniciamos este percurso teórico buscando em bases de dados de pesquisas algumas referências de teses, dissertações, artigos, entre outros, que pudessem contribuir para e na construção do nosso estudo.

Assim, explanamos aqui o percurso de busca de alguns trabalhos correlatos ao tema de nossa pesquisa, pois compreendemos que as investigações realizadas anteriormente podem nos trazer embasamento e subsídios teóricos e práticos que contribuem para nosso aprofundamento. Esse processo teve como escopo algumas das principais bases de dados de pesquisas, referências de teses, dissertações, artigos, entre outros. As primeiras plataformas trabalhadas foram o Banco de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Parte do trabalho de buscas inicia-se com a delimitação das palavras-chaves, dada a sua importância para a seleção de trabalhos acadêmicos que dialoguem com o assunto a ser pesquisado. Como forma de ajudar nesse processo, voltamos aos nossos objetivos e, a partir deles, selecionamos palavras-chaves que nos pareceram condizentes com nossas necessidades de investigação: “narrativas”, “racismo” e “diretoras escolares negras”.

Entretanto, ao lançá-las na base de dados, verificamos que traziam estudos sob diferentes perspectivas que, apesar de abordarem temáticas que conversavam com nossas ideias de pesquisa, investigar questões étnico-raciais no contexto escolar sob a ótica da diretora escolar negra, não tratavam especificamente sobre eles. Encontramos discussões relacionadas às situações de racismo na educação infantil, no cinema, narrativas sobre racismo em outras esferas de atuação, como saúde, entre outros.

Por isso, retomamos o quadro síntese da pesquisa para buscarmos outras possibilidades e combinações de palavras que trouxessem estudos mais direcionados a nossa temática, de modo que destacamos as seguintes palavras-chave: “narrativas de racismo”, “diretora escolar negra”, “racismo na escola”, “percepções de racismo de diretoras negras”.

Mantivemos nossas buscas na Plataforma BDTD e no Portal de Periódicos da Capes, considerando que estes são bancos de dados abrangentes tanto no que se refere às instituições como às temáticas.

Esse processo foi realizado em vários momentos e etapas, adotando diferentes estratégias, como a junção de termos, de modo a refinar a busca e selecionar trabalhos que estivessem relacionados ao nosso tema de estudo.

Assim, obtivemos os seguintes resultados:

TABELA 1 – Resultado das buscas por pesquisas correlatas

| Palavras-chaves | Dissertações | Teses | Total |
|---|---------------------|--------------|--------------|
| Narrativas de Diretoras Negras | ---- | ---- | 11 |
| Narrativas de Racismo | 293 | 121 | 414 |
| Racismo na Escola | 640 | 164 | 804 |
| Percepções de Racismo de Diretoras Negras | 02 | 02 | 04 |
| Percepções de Racismo | 111 | 38 | 149 |
| Mulheres Negra na Escola | 194 | 73 | 267 |
| Combinações de Descritores | | | |
| | Dissertações | Teses | Total |
| Diretora + Escolar + Negra | 49 | 17 | 66 |
| Racismo + Diretora + Escola + Negra | 28 | 11 | 39 |
| CAPES | | | |
| Mesmas palavras-chaves | 31.428 | 8.613 | 40.041 |

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Na busca com a combinação das palavras “diretora” + “escolar” + “negra”, observamos que alguns textos tiveram duplicidade de entrada e, ao analisarmos os títulos dessas dissertações e teses, verificamos que apenas três conversavam com a temática abordada em nosso trabalho.

Ao delimitarmos o período para dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos, separamos três trabalhos que, em uma pesquisa na disciplina Pesquisa e Prática Reflexiva, já haviam sido selecionados: Bello (2017), Chagas Ferreira (2019) e Côrrea (2020).

Ressaltamos que narrativas de diretoras escolares negras é o foco deste estudo, e o fato de verificarmos tão poucos trabalhos que abordam o tema evidencia a relevância dessa pesquisa, na medida em que existe uma lacuna acadêmica em relação à proposta.

Para a palavra-chave “narrativas de racismo”, uma análise dos títulos revelou quatro trabalhos com temáticas bem próximas dos objetivos deste trabalho, mas sob a ótica de outros atores, como professoras e jovens periféricos. Esses trabalhos foram posteriormente selecionados para uma análise mais pontual, visto que poderiam contribuir com referências bibliográficas: o trabalho de Paula (2016) trata dos desafios de ser professoras/as negras/as no sistema público do sudeste goiano; a tese de Guimarães (2019) estuda os efeitos da narrativa de vida em escritas feministas na perspectiva racial e de classe; a dissertação de Santos (2019) trata das narrativas e memórias dos percursos escolares e formativos de professoras negras; e o trabalho de Costa (2021) pontua as práticas de resistências e trajetórias de vida de jovens negros em periferias de Fortaleza.

As pesquisas de Côrrea (2020) e Chagas Ferreira (2019) foram estudos que apareceram em diversas entradas; destacamos que o fato de os mesmos trabalhos surgirem em diferentes buscas, com diferentes palavras, evidenciam o que já pontuamos anteriormente: a escassez de pesquisas que estudam a questão. Portanto, embora o tema seja essencial para a promoção de uma sociedade mais equitativa e justa, ainda é pouco pesquisado na academia, principalmente, sob a perspectiva da mulher negra.

A combinação dos termos “Mulheres negras na escola” surgiu como possibilidade de palavra-chave após a leitura inicial dos resumos de algumas das pesquisas selecionadas, nas quais observamos que a temática de nossa pesquisa está em torno da trajetória escolar e profissional de mulheres negras. Dos trabalhos mencionados, separamos dez para análise e, destes, selecionamos apenas um, cujo resumo apresentou possibilidades de convergir com nossa pesquisa.

Como resultado de buscas de textos que dialogassem com o assunto que pretendíamos abordar foi produtiva, selecionamos seis pesquisas que mostraram aproximações com o presente estudo.

Salientamos que, com vistas a ampliar a quantidade de trabalhos, também realizamos pesquisas na Plataforma Capes, com as mesmas palavras-chaves utilizadas anteriormente. No entanto, mesmo aplicando filtros para áreas de

conhecimento e períodos de publicação, não conseguimos reduzir a uma quantidade viável de estudos para análise, de modo que desistimos de realizar buscas nessa plataforma.

Analisando os trabalhos apresentados na primeira página de resultados da busca, observamos que a pesquisa é filtrada por todas as palavras-chaves colocadas e não pela combinação delas, o que ampliou consideravelmente as pesquisas apresentadas, com trabalhos de diferentes áreas, ainda que alguns apresentassem temas até próximos ao que buscamos neste estudo.

Após todo esse processo, em que foi possível perceber uma lacuna em pesquisas na temática “Narrativas de Diretoras Escolares Negras”, e embasando-nos nos descritores e na leitura dos corpos dos resumos, selecionamos seis produções que se mostraram mais próximas ao nosso objeto de estudo, sendo todos os trabalhos selecionados dissertações de mestrado: Côrrea (2020); Chagas Ferreira (2019); Oliveira (2016); Brunelli (2007); Cruz (2020); e Santos (2019). Após a participação em um evento, a pesquisa de Silva (2021) foi adicionada.

A seguir, segue quadro com as pesquisas selecionadas:

QUADRO 1 – Pesquisas correlatas

| | |
|--|--|
| BRUNELLI, Conceição A. G. Gênero, raça, discriminação: o tom da cor na direção da escola pública. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, Curso de Pós-graduação em Educação, São Bernardo do Campo/SP, 2007. 244 f. | |
| Objetivos Geral e Específicos | Objetivo: investigar a trajetória de mulheres negras diretoras de escolas públicas e o processo de construção de sua identidade social, cultural, de gênero e raça. |
| Metodologia | História Oral, depoimentos escritos e entrevistas semi-estruturadas. |
| Principais Resultados | Os resultados mostraram que as mulheres negras diretoras constroem suas identidades nadando em águas profundas e revoltas: das relações de gênero e das relações raciais. |

| | |
|---|---|
| CHAGAS FERREIRA, Maria Angélica. A constituição da identidade do diretor de escola de educação básica negro : articulações entre a identidade étnico-racial e a identidade profissional. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019, 158 f. | |
| Objetivos Geral e Específicos | <p>Objetivo Geral: discutir, investigar e analisar as relações entre a trajetória identitária do diretor de escola negro, quando num processo de assunção de um cargo de chefia em escolas municipais na cidade de São Paulo, saberes docentes e profissionais construídos e em construção nesse percurso.</p> <p>Objetivo Específico: conhecer um pouco da história profissional e pessoal de alguns diretores escolares negros, no período da docência e, atualmente, como gestores, buscar um panorama de visibilidade de negros em cargo de chefia, e se sua identidade racial é percebida negativamente quando se mensura sua competência profissional.</p> |
| Metodologia | História oral, com as técnicas de depoimentos, entrevista e roteiro, com os autores Nogueira (1973), Thompson (1992), Ezpeleta e Rockwell (1986), e Thiollent e Michael (1984) como base para organização metodológica. Para análise e categorização dos dados a referência foi Bardin (2011) e Minayo (2014). |
| Principais Resultados | Apesar do racismo individual e institucional vivido pelos diretores de escola, estes tentam superar as dificuldades e desenvolver trabalhos relevantes para a comunidade onde atuam, lutam cotidianamente para serem reconhecidos como diretores de escola e buscam estratégias que os auxiliam nos desafios que encontram nesse lugar social que ocupam, sendo a identidade étnico-racial um instrumento de luta, principalmente para legitimar a constituição de sua identidade profissional. |
| CÔRREA, Aleida C. Trajetória de diretoras negras na educação de Tubarão/SC : barreiras sociais e ascensão social. Dissertação (Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós-graduação em Educação, 2020, 114 f. | |
| Objetivos Geral e Específicos | <p>Objetivo geral: compreender a trajetória de professoras negras a diretoras nas escolas de educação básica da cidade de Tubarão em sua dinâmica das relações sociais de gênero com recorte étnico racial.</p> <p>Objetivos específicos: conhecer o percurso e o enfrentamento de mulheres negras dentro dos espaços de sociabilidade na escola e fora dela; investigar a trajetória acadêmica e profissional de diretoras negras no processo de construção de suas identidades; analisar o processo de ascensão social da professora negra para cargos de direção na escola como um espaço de liderança e lugar estratégico de resistência nas relações de raça, gênero e classe.</p> |
| Metodologia | História oral temática a partir de entrevistas com diretoras negras com base em um roteiro semiestruturado |

| | |
|--|--|
| Principais Resultados | Os resultados falam da existência do preconceito e da discriminação racial vivenciados no decurso de suas vidas, tanto fora quanto dentro do espaço escolar, com um fio condutor que remete para semelhanças nas vivências por essas mulheres, como sentimento de não pertencimento nos espaços acadêmicos e auto percepção da necessidade de agir para a desconstrução de práticas de combate ao racismo em função do difícil cargo ocupado. A busca de informações, possibilidades e entendimento da importância de sua representatividade social dentro desses espaços de construção de sua identidade individual ou coletiva é perpassada pela questão do colorismo social ou na autoatribuição da cor negra e as diferentes consequências raciais para o cotidiano dessas mulheres. Em contrapartida, observou-se pouca relação com os movimentos sociais e uma compreensão teórica mais genérica sobre raça. Cabe pensar, por fim, sobre a ainda pouca presença de mulheres negras em cargos de poder na escola pública e a falta de estudos sobre essas experiências. |
| CRUZ, Claudia G. Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re)Educação das relações étnico-raciais. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. | |
| Objetivos | Verificar se o processo de escolarização contribui para a ascensão social delas; Verificar se a escolarização e ascensão social diminui as opressões ou se dão aparatos para combatê-las e motivações para novas trajetórias. |
| Metodologia | Narrativas das profissionais (entrevistas). |
| Principais Resultados | Repensar a função da escola, descolonização dos currículos, mulheres negras são potentes, suas histórias corroboram para o bem de todos, negros e não negros. |
| OLIVEIRA, Célia R. C. de. Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016. 127 f. | |
| Objetivos | Contribuir no campo das relações étnico-raciais a partir da escrita de um espaço memorial de práticas pedagógicas e suas reflexões; Aguçar o olhar para as práticas de gestão que considera transgressoras; Observar os processos de construção identitária na escola a partir da construção e do desenvolvimento das práticas pedagógicas e sobretudo de práticas docentes. |
| Metodologia | Pesquisa qualitativa, etnográfica, autobiografia e escrituras, entrevistas semi-estruturadas (biográficos) |
| Principais Resultados | Observação e construção de práticas efetivas na melhoria da qualidade em ensino de educação básica, apoiadas na educação e formação em relações raciais e dirigidas a superação dos efeitos sentido de colonialidade. |

| | |
|--|---|
| SANTOS, Rosilda C. dos. Professoras negras: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação . 109 f.; Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2019. | |
| Objetivos Geral e Específicos | Objetivo geral: Identificar a trajetória de vida das professoras negras, suas narrativas e memória; Objetivos específicos: Inventariar a trajetória de vida das professoras negras a partir das narrativas, bem como contribuir com a escrita da história e memória das professoras negras que atuaram e ou atuam nas de escolas de Goiânia |
| Metodologia | Pesquisa qualitativa; História oral. |
| Principais Resultados | Os resultados no intuito de apresentar as não respostas, mas, sim, os desafios que reafirmam a necessidade da importância do objeto de pesquisa, bem como a necessidade de ampliar os estudos teóricos na área. Elas trouxeram/revelaram uma grandeza quando narraram sua própria história de vida, e de saberes e significados, até então silenciadas, mas que acreditam que a educação (assim como esta pesquisadora) despontam-se como caminho propício para a busca de instrumentos para superar e fortalecer o empoderamento da mulher, mulher negra e profissional |
| SILVA, Maria Eduarda R. da. Narrativas de uma mulher educadora/professora negra: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2021. | |
| Objetivo | Objetivo: identificar os fatores e percursos de suas narrativas autobiográficas contribuíram para a constituição da sua identidade como mulher e educadora negra. |
| Metodologia | Pesquisa qualitativa; Narrativa/Escrita autobiográfica. |
| Principais Resultados | A identidade se constitui a partir de vivências culturais em um âmbito social e histórico e ao utilizar suas memórias demonstrou as marcas indelévels e inconfundíveis relacionadas à exclusão e invisibilidade de pessoas negras em espaços de ascensão e prestígio social. |

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Exceto pela pesquisa de Brunelli, que é uma produção de 2007, todas as demais foram realizadas nos últimos sete anos. Dos trabalhos selecionados, temos três que não tratam especificamente de diretoras/es escolares negras/os, mas que foram escolhidos por comporem temáticas correlacionadas no que se refere às histórias de mulheres negras atuantes na educação.

A pesquisa de Chagas Ferreira (2019) foi uma das primeiras pesquisas que surgiram em nosso escopo, quando, antes mesmo de adentrarmos ao mestrado, buscamos textos que abordassem a temática em *sites* simples de busca, como o Google Acadêmico. Esse trabalho tem como objetivo conhecer a história profissional

e pessoal de diretores escolares negros no período de docência e enquanto gestores. Busca apresentar um panorama da visibilidade de pessoas negras em cargos de chefia, distinguindo se sua identidade racial é percebida negativamente quando se mensura sua competência profissional.

A metodologia utilizada é a história oral, com depoimentos e entrevistas roteirizadas. A análise dos dados tem como base de categorização Bardin (2011) e Minayo (2014), dividida em três categorias: infância, família e escola; formação, docência e gestão escolar; e identidade étnica: ser negro e diretor de escola.

Dialogamos com essa investigação quando pretendemos observar e analisar, nas narrativas das diretoras escolares negras, questões como visibilidade e representatividade, aspectos que consideramos relevantes na medida em que tratamos de situações relacionadas ao racismo estrutural e institucional.

Chagas Ferreira (2019) aponta, logo no início do seu texto que, sua ideia de pesquisa parte de sua trajetória profissional, o que, nesse sentido, converge com nosso trabalho e, em alguns momentos, com a própria trajetória de estudante de ensino superior para chegar na educação desta pesquisadora.

Concordamos com a autora quando afirma que a pesquisa diz muito sobre si, mas também abarca outras vozes e perspectivas, pois as perguntas também fazem sentido para outros colegas.

Ela informa que a base da pesquisa é a identidade étnica e profissional dos diretores de escola e que, embora tenha utilizado dados quantitativos, a sistematização metodológica é qualitativa e utiliza a história oral como metodologia, com ênfase nas histórias de vida, depoimentos e entrevistas. Para análise, a pesquisadora apoia-se nos estudos de Freitas e Minayo, pois entende que a potencialidade dessa fonte de pesquisa é a possibilidade de colocar o sujeito pesquisado como protagonista de sua história.

Os resultados apontam que os diretores, apesar de vivenciarem racismo individual e institucional, desenvolvem trabalhos relevantes para a comunidade onde atuam, lutam cotidianamente para serem reconhecidos como diretores de escola e que a identidade étnico-racial se torna um instrumento de luta.

A pesquisa de Côrrea (2020, p. 7) inicia pontuando que “mulheres negras constroem suas identidades nadando em águas revoltas e profundas (...)”. Essa frase é muito significativa e apontam para a necessidade de ocorrerem pesquisas com foco e sob a perspectiva da mulher negra. A mulher negra, sua trajetória, sua construção

do eu é perpassada por diferentes questões, como o racismo. Podemos considerar que esses aspectos reverberarão em suas vivências e formas de atuação.

O estudo aponta o lugar dado, por séculos, às mulheres negras, sob o estereótipo de não intelectualizadas, convergindo com a ideia de racismo estrutural. Pontua que a mulher negra ainda é, em muitos casos, configurada em relação ao seu passado, mas que sempre houve múltiplas formas de resistência. Relata que versa sobre a situação da mulher negra nos espaços escolares e, assim, conversa com nosso trabalho, uma vez que este, as estuda sob a perspectiva da atuação como profissionais da educação. A autora ressalta que essas questões costumam ser motivos de interrogações na medida em que as situações de subalternidades impostas às mulheres negras ainda são bastante visíveis.

A pesquisa de Corrêa (2020) desvela como o processo de construção identitária da mulher negra profissional da educação acontece. A pesquisadora teve como objetivo compreender a trajetória de professoras negras até estarem no cargo de direção escolar e conhecer o percurso e o enfrentamento vivenciado por essas mulheres negras dentro da escola. Para isso, utilizou como metodologia a história oral temática, por meio de entrevistas com base em um roteiro semiestruturado.

Os resultados evidenciaram a existência do preconceito e da discriminação racial vivenciados tanto dentro como fora do espaço escolar, o que é um fio condutor da vivência das mulheres entrevistadas, bem como o sentimento de não pertencimento nos espaços acadêmicos e a autopercepção da necessidade de agir para desconstrução de práticas de combate ao racismo. A pesquisadora pontua que cabe pensar sobre a pouca presença de mulheres negras em cargos de chefia nas escolas e a falta de estudos sobre essas experiências, questões que, justificam pesquisas como a que desenvolvemos aqui.

Analisando essa e as outras cinco pesquisas encontradas, parece-nos que ela é uma das que mais se relaciona com a que buscamos realizar, na medida em que visa analisar, por meio da trajetória das mulheres negras diretoras de escola, como lidam com as questões como racismo e preconceitos em sua atuação profissional. Côrrea (2020) também foca a trajetória acadêmica dessas mulheres, algo que está interrelacionado ao presente estudo.

Corrêa (2020) enfatiza que a presença das mulheres negras na educação ainda não dá conta da fala e escuta delas, sendo esse um dos seus objetivos. Essa lacuna mencionada pela pesquisadora é um aspecto que justifica nossa pesquisa, uma vez

que, com esse trabalho, pretendemos possibilitar que a voz das mulheres negras diretoras de escola seja ouvida diante de suas vivências e estratégias. Coadunamos com a narrativa da pesquisadora quando afirma que as mulheres negras experienciam as desvantagens estruturadas pelo racismo e pelo machismo, e, por isso, estudar como elas entendem, trabalham e superam essas situações se torna tão importante.

Em seu texto, a pesquisadora menciona que buscou por pesquisas correlatas, conseguindo dois trabalhos sobre a temática, sendo um deles o trabalho de Brunelli (2007), cuja obra também está selecionada para fazer parte do nosso estudo. Suas pesquisas pelas bases de dados evidenciam a dificuldade que tivemos pela busca de estudos sobre o assunto e a escassez de investigações acadêmicas sobre ele.

A pesquisadora traz um novo trabalho que pode compor nosso acervo, a dissertação de Suelém Cabral Araújo, de 2018, intitulado “Mulheres Negras em cargos de Gestão na Prefeitura de Belo Horizonte: Trajetória Educacional e Profissional”. Segundo Corrêa (2020), a autora parte da reflexão sobre a falta de oportunidade para a mulher negra em melhores postos de trabalho, analisando suas falas quando em diferentes cargos de gestão e abordando as discriminações de raça sofridas por essas mulheres.

Assim, percebemos que a dissertação de Corrêa (2020) converge com nossa pesquisa porque debate a respeito das invisibilidades e das possíveis saídas para romper com o racismo. Suas perguntas de pesquisa partem da trajetória das mulheres negras na educação, dos obstáculos enfrentados e como/se a educação transformou suas vidas, principalmente sob a perspectiva da identidade étnico-racial.

Em relação à metodologia, a estudiosa enfatiza que realiza uma abordagem materialista histórica e dialética, pois busca pela compreensão da totalidade e apreensão do real. A busca pelos dados se dá por meio de narrativas de histórias de vida ancoradas na história oral.

De acordo com a autora, esse trabalho pretende ser um espaço memorial de práticas pedagógicas e reflexões para contribuir com o campo das relações étnico-raciais e busca essa ação por meio de duas dimensões físico-experienciais, sendo uma parte dos estudos de caráter autobiográfico e a outra parte de caráter biográfico. Essas dimensões trazem as vivências de gestão e as práticas de sala de aula de três mulheres negras e gestoras.

Oliveira (2016) aponta que sua pesquisa contribui para a observação e construção de práticas efetivas na melhoria da qualidade do ensino na educação

básica, apoiadas na educação e formação em relações raciais, dirigidas para a superação dos efeitos da colonialidade.

Essa pesquisa parte de uma perspectiva intercultural, que, citando Walsh, pressupõe um pensamento com e contra a modernidade/colonialidade e em um paradigma pensado por meio da práxis política. Esse caráter intercultural e pensado pela práxis política não pode ser retirado de uma pesquisa acadêmica que pretenda ser reflexiva e propositiva – e entendemos que é esse um dos nossos objetivos com a temática que pretendemos estudar.

Além disso, essa pesquisa se aproxima da nossa busca na medida em que parte da lembrança de sua trajetória, numa perspectiva autobiográfica. Entendemos que, como mulher negra, as questões norteadoras desta pesquisa partiram do contexto de vida e das vivências desta pesquisadora, tornando o processo, mesmo que indiretamente, autobiográfico e, dessa forma, correlaciona-se com os estudos de Oliveira (2016).

Ressaltamos que a autora teve como objetivo analisar as práticas de gestão que considera transgressoras. Assim, suas concepções e ideias se aproximam das nossas, pois entendemos que, na voz da mulher negra atuando como diretora escolar na Rede Municipal de São Paulo, há muitos ensinamentos que são fruto de uma dinâmica social enfrentada cotidianamente por ela.

O trabalho de Brunelli (2007) investiga a trajetória das mulheres negras diretoras de escolas públicas e seu processo de construção de identidade social, cultural, de gênero e racial. A pesquisa buscou compreender, entre as mulheres negras que optaram pela carreira no magistério, quais as intercorrências encontradas ao longo de sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional até chegar onde estão e como essas intercorrências incidem sobre a construção de sua identidade. Utiliza como metodologia a história oral, por meio de depoimentos escritos e entrevistas semi-estruturadas. A análise de dados foi realizada por meio das relações de poder elaboradas por Foucault e possibilitou a compreensão e a reflexão do processo de construção das identidades individuais e coletivas.

Esse trabalho, produzido em 2007, é o mais antigo entre os selecionados, e é interessante pontuar que foi realizado alguns anos após a implantação da Lei n.º 10.639 que é de 2003. Na introdução, a autora pontua, a partir de suas memórias, o que a levou ao seu problema de pesquisa, sendo esse aspecto algo que dialoga com

nosso Programa de Pós-graduação, visto que a introdução deste estudo baseia-se em nossa trajetória pessoal e profissional.

A pesquisadora aponta, logo no início do texto, que seu lugar de fala não é o de uma mulher negra, mas de uma mulher branca que sempre se inquietou com as temáticas das relações de gênero, raça, etnia, discriminação, educação, identidade. Assim, ela procura investigar, por meio das trajetórias, o perfil das diretoras negras em exercício na rede estadual na região da Grande São Paulo. A autora salienta que busca analisar a construção de suas identidades, as intercorrências e sua interferência nessa trajetória e como as relações interpessoais e de poder acontecem. Para isso, Brunelli (2007) utiliza a história oral, por meio de entrevistas semi-estruturadas, para a construção dos dados analisados neste trabalho.

Cruz (2020), assim como Brunelli (2007), Côrrea (2019) e Oliveira (2016), trabalha a trajetória de vida de mulheres negras que atuam na educação, conscientes de sua própria identidade racial e da luta antirracista, sendo seu objetivo verificar se o processo de escolarização contribuiu para a ascensão social dessas mulheres e se essa ascensão diminuiu as opressões e forneceu aparatos para combatê-las e motivar novas trajetórias. Utiliza como metodologia as narrativas das profissionais, por meio de entrevistas. A pesquisadora ressalta a importância da função da escola diante das exclusões estruturais e destaca a necessidade da descolonização dos currículos. Pontua o quanto as mulheres negras são potentes e que as histórias de vida corroboram para o bem de todos, negros e não negros.

Sua trajetória como profissional da educação é o que inicia seu trabalho, apontando que sua pesquisa parte de seu lugar de atuação e percepção como mulher negra professora. Reiteramos sua colocação quando afirma que são importantes e necessárias pesquisas que discutam as trajetórias das pessoas negras ou pretas, na medida em que são importantes mecanismos para a proposição de políticas públicas de combate ao racismo.

Esse apontamento justifica esta e outras pesquisas investigadas nesse processo, que tem como objetivos investigar e discutir as questões étnico-raciais no contexto brasileiro, sobretudo no contexto escolar, que é, por si só, formador. A pesquisadora salienta, no entanto, que é preciso estarmos atentos ao formato do discurso produzido para não reproduzir ou mascarar os aspectos que são de ordem estrutural.

Nesse sentido, reitero que buscamos, com nossa pesquisa, potencializar a participação das mulheres negras atuantes na direção escolar, mostrando, por meio de suas falas, os aspectos que fomentam sua trajetória e sua atuação como mulheres negras gestoras de escola, em um país marcado pelo mito da democracia racial e pela meritocracia, no qual a luta por uma efetiva educação antirracista ainda tem um longo caminho a percorrer.

O racismo estrutural, conforme afirma Almeida (2020), está no meio das estruturas e organização econômica e política da nossa sociedade. Ele está naturalizado nas ações das pessoas brancas e se mantém nas desigualdades sociais, econômicas, culturais e até psíquicas, mantendo o *status quo* das relações de poder mantidas pela meritocracia e o mito da democracia racial.

Dessa forma, como em algumas das pesquisas anteriores, o trabalho de Cruz (2020) está em um diálogo conosco, quando pretende investigar, nas trajetórias das mulheres negras – no caso desta pesquisa, profissionais da educação –, as questões étnico-raciais do ponto de vista do silenciamento, da representatividade e da promoção de igualdade. Destacamos aqui um dos objetivos de pesquisa, que é identificar as contribuições do pensamento feminista negro e decolonial, algo que contribui significativamente para o debate e amplia nossas dimensões teóricas, uma vez que são duas perspectivas teóricas que coadunam com nossas concepções.

Por fim, em nossas pesquisas correlatas, temos o estudo de Santos (2019), cujo objetivo é identificar a trajetória de vida de professoras negras, suas narrativas e memórias, tendo como recorte professoras que atuaram ou atuam na rede escolar de Goiânia. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que tem como metodologia a história oral, com foco em depoimentos orais, pois parte do pressuposto de que essa metodologia permite uma troca importante entre entrevistador e entrevistados. Assim, a estudiosa entende que tal metodologia e, conseqüentemente, a própria pesquisa permitem que as professoras negras exponham, tanto em seu percurso pessoal como no percurso profissional, suas concepções sobre racismo, preconceitos, inferiorização, desvalorização, desigualdade de gênero, trabalho, protagonismo, resistência e empoderamento.

A autora destaca que buscou analisar as narrativas de professoras negras, pois procurava, por meio do registro e conhecimento de suas trajetórias, a contribuição para a formação das profissionais negras. A pesquisadora utiliza essa metodologia porque compreende que a história oral é um importante meio para estudar o passado

e possibilitar estudos sobre determinados grupos, para os quais, muitas vezes, não foram dadas oportunidades para se expressar e contar a história sob seu ponto de vista.

Em suas considerações finais, Santos (2019) pontua que a investigação revelou a grandeza das narrativas dessas professoras negras, com seus saberes e significados até então silenciados. A pesquisadora aponta que não há respostas e sim desafios, principalmente o de ampliar os estudos teóricos na área, pois entende a educação como caminho propício para a busca da superação e do fortalecimento da mulher, mulher negra e profissional.

Concordamos com a autora quando afirma que, trabalhar com narrativas nos permite compreender o processo histórico e construir novos olhares, horizontes, perspectivas, conceitos. É nessa perspectiva que buscamos atuar na nossa investigação, possibilitando ampliar os espaços de escuta e de fala de mulheres negras diretoras de escolas da Rede Municipal de São Paulo. Sobre isso, Larrosa Bondía (2002) pontua que o saber da experiência tem valor formativo e que toca a singularidade e subjetividade de cada sujeito.

Metodologicamente, identificamos que, das seis pesquisas correlatas selecionadas, todas têm como abordagem a pesquisa qualitativa e utilizam como metodologia a história oral, trabalhada, em sua maioria, por meio de entrevistas semi-estruturadas e depoimentos. Observamos que, as pesquisas de Côrrea (2020) e Chagas Ferreira (2019) pontuam aspectos relacionados à construção identitária do/a diretor/a escolar negro/a e que Côrrea (2020), Brunelli (2007), Cruz (2020) e Santos (2019) constroem seus trabalhos por meio da trajetória pessoal e profissional das profissionais da educação negras.

É significativo que, de certa forma, todos os estudos selecionados até esse momento buscaram na narrativa a forma de investigar seus objetivos de pesquisa. A narrativa, como instrumento metodológico, revela-se, assim, como uma importante maneira de atuar nas investigações acadêmicas. Entendemos que isso acontece porque a voz da pessoa pesquisada é mostrada com mais ênfase quando trabalhamos com essa metodologia, tornando-se um instrumento potente e potencializador.

Paralelamente, em nossas andanças em grupos de estudos e discussões em redes sociais (*Whatsapp*), em um dos grupos de que participo e que tem por objetivo trocar informações sobre negritude e questões raciais, postaram sobre um *workshop* com o tema Invisibilidade da Mulher Negra.

Por considerar que o tema dialogava com a temática desta pesquisa, entramos em contato com a ministrante do curso para participar, e, durante o desenrolar dos encontros, a professora explicou que a base da formação que estava sendo dada era sua dissertação de Mestrado. Assim, demonstramos interesse pelo material e solicitamos que a autora nos disponibilizasse o trabalho. A pesquisa de Maria Eduarda Ribeiro da Silva (2021), intitulada “Narrativas de uma mulher educadora/professora negra: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade”, apesar de não abordar a questão sob a perspectiva da diretora escolar, traz aspectos que convergem com nosso objetivo de pesquisa.

Silva (2021) faz uma narrativa autobiográfica, escrita em primeira pessoa, que tem por objetivo entender quais fatores e percursos de suas narrativas autobiográficas contribuíram para a constituição da sua identidade como mulher e educadora negra, tendo como perspectiva o quanto a construção de seu trabalho é um ato de resistência e libertação.

A pesquisadora, que é do Sul do Brasil, pontua o quanto o contexto vivenciado, de ausência de pessoas negras em espaços educacionais, principalmente de nível superior, trouxe questionamentos e reflexões em sua atuação.

(...) Discorri sobre a importância de olhar para a negritude em seu lugar que lhe foi roubado, estigmatizado e calado. E, como ponto de partida, como ela orientou-me pelas minhas vivências como mulher e educadora negra, traduzidas em reflexões e ações urgentes para o amanhã, em um mundo ideal, a começar por hoje (Silva, 2021, p. 15).

A invisibilidade de pessoas negras em diferentes espaços e o quanto isso impacta sua constituição identitária é uma das questões abordadas nessa pesquisa, partindo de suas vivências e percepções. A autora ressalta que há uma negação do racismo estrutural com o objetivo de eximir a branquitude da culpa, creditando-a à escravidão.

A escolha da utilização das narrativas e da escrita autobiográfica parte do contexto de que essa forma de analisar as concepções possibilita uma análise além de si, olhando de dentro para fora, conseguindo conhecer e reconhecer-se, bem como os demais atores à sua volta. Como a pesquisadora, concordamos com Kilomba (2019, p. 9) quando pontua que, na escrita sobre si, “(...) não sou o objeto, mas o sujeito. Eu sou quem descreve minha própria história, e não quem é descrita. Escrever, portanto, emerge como um ato político”.

Anseios e vivências pessoais marcadas pelo racismo, invisibilidade e constituição identitária. Como no texto de Silva (2021), em vários momentos, os apontamentos conversam com minha história, trazendo, para além do trabalho acadêmico, experiências comuns que nos marcam e nos fazem refletir e buscar outras possibilidades.

A pesquisadora pontua que o negro/a diretor/a de escola está em uma situação de ascensão social, pois quebra hegemonias. No entanto, a chegada a esse local de poder é dolorida, uma vez que é perpassada por experiências de discriminação, racismo e silêncio, confirmando o discutido por Almeida (2020, p. 32):

(...) o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e/ou inconscientes que leva a desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam.

A pesquisa traz as diferentes dimensões do papel e atribuições do diretor de escola, entendendo que a atividade desenvolvida por ele não é algo isolado, mas um conjunto de ações e demandas contextualizadas e regidas por diretrizes e legislações, conforme conceitua o estudioso em direção escolar Vitor Paro (2015, p. 39): “(...) Podemos dizer que a direção é a administração revestida do poder necessário para fazer-se responsável pela instituição (...)”.

A pesquisadora aponta em seu estudo que existe uma dicotomia entre o fazer administrativo e o fazer pedagógico. Dessa forma, a constituição do fazer do diretor é algo que permeia as relações escolares e influencia sua constituição identitária.

Atrelado à construção da identidade como diretor de escola, a pessoa negra, quando exerce esse cargo, adiciona a essa questão a constituição de sua identidade étnico-racial. Assim, Silva (2021) aborda, ao longo de seu trabalho e utilizando-se da história oral, como as pessoas negras em cargos de chefia, dentro desse movimento de constituir-se pessoal e profissionalmente, percebem e trabalham o racismo.

Segundo a pesquisadora, trabalhar com a história oral demonstra a importância da linguagem como constitutiva da memória, pois entende que cada história e memória individuais são importantes e que compartilhar essas histórias e memórias nos possibilita desenvolver-nos integralmente.

Entre os estudos encontrados na base de dados, temos a dissertação de Oliveira, realizada em 2016, que teve como objetivo analisar as práticas de gestão

que considera transgressoras. A pesquisa parte, assim como Silva (2021), da pesquisa autobiográfica, a partir da trajetória da pesquisadora em tempos-espacos distintos e, junto à autobiografia, soma-se a escrevivência, na medida em que ambos buscam “a escrita de si”.

Escrevivência é um termo criado pela escritora Conceição Evaristo e significa a escrita de si, de seu cotidiano, das suas lembranças e das suas experiências de vida e de seus ancestrais.

Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana (Evaristo, 2020, p. 30).

Silva (2021) enfatiza que a segunda dimensão do trabalho está nas diretoras negras, cujo olhar está focado nas práticas pedagógicas. Ela pontua que esse olhar é permeado pela trajetória dessas pessoas, que são perpassadas por situações de racismo e discriminação.

Concordamos com a pesquisadora quando traz a reflexão, amparada em Evaristo (2020), de que trazer a memória viva, presente nos corpos e vozes das pessoas negras, pensando nas práticas de valorização da história e cultura africana, constitui-se em um ato de insubordinação.

Em suas considerações finais, a pesquisadora traz duas reflexões, cujas ideias convergem com as nossas nesta pesquisa: primeiramente, a capacidade das mulheres negras, atuantes na educação, de se reinventar e trazer novas possibilidades de atuação; e a segunda, como o racismo e o preconceito ainda dominam as relações, pois mesmo observando o avanço e o desenvolvimento de sua atuação, o marcador racial trabalha a favor da desqualificação e do desfavorecimento e, conforme destaca Oliveira (2016, p. 113), do não reconhecimento da emancipação dessas mulheres: “Os efeitos do racismo nos mantêm tutelados a uma estrutura psíquica tal, que mesmo reconhecendo nas mulheres negras uma gestão ímpar, a comunidade não foi capaz de se ver nela, como sujeitos emancipatórios”.

A pesquisa de Claudia Gomes Cruz, de 2020, como outras pesquisas apresentadas anteriormente, busca verificar, por meio da análise da trajetória de vida de mulheres negras que atuam na educação e que são conscientes de sua própria identidade racial e da luta antirracista, se o processo de escolarização dessas

mulheres contribuiu para sua ascensão social e se essa ascensão diminuiu as opressões, bem como se forneceu aparatos para combatê-las e motivar novas trajetórias.

A pesquisadora apresenta, no primeiro capítulo, como a trajetória de exclusão escolar da população negra trouxe prejuízos na sua organização pessoal e profissional. Um desses prejuízos é a falta de respeito e valorização da cultura africana e o genocídio da população negra jovem. Esse não é apenas um genocídio físico: temos, paralelamente e de forma efetiva, um genocídio psíquico e emocional, na medida em que as dificuldades e os obstáculos para essa parcela da população são muito maiores, além do enfrentamento diário de ideias e concepções retrógradas.

Sua trajetória como profissional da educação é o que inicia seu trabalho, pontuando que sua pesquisa parte de seu lugar de atuação e percepção como mulher negra professora. Reitero sua colocação quando afirma que é importante e necessário que haja pesquisas que discutam as trajetórias das pessoas negras ou pretas, na medida em que são importantes mecanismos para a proposição de políticas públicas de combate ao racismo.

Destacamos um dos objetivos dessa pesquisa que é identificar as contribuições do pensamento feminista negro e decolonial, algo que contribui significativamente para o debate e amplia nossas dimensões teóricas, uma vez que são duas perspectivas teóricas que coadunam com nossas concepções.

Após essa revisão das pesquisas que discutiram a temática, partimos para a busca de artigos científicos que também abordaram o tema e que nos auxiliaram na composição de nosso texto.

Em nossa primeira imersão na *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), utilizamos as seguintes palavras-chaves: “gestão e negritude”, “gestão e racismo”, “gestão e antirracismo”. Apesar de a expectativa por ser um tema atual e relevante, nesse primeiro momento não encontramos artigos sobre a temática. Buscamos outras formas de refinamento da pesquisa, mas, apesar dessa tentativa, tivemos pouco sucesso, sendo que, dos trabalhos identificados, apesar de discutirem temas como racismo e contribuírem para a fundamentação teórica, não encontramos nada próximo ao que abordamos neste estudo.

No segundo retorno à Plataforma Scielo, agora com as palavras-chaves: “Diretor/a escolar negro/a e questão racial”, “diretor/a escolar negro/a e movimento negro e diretor/a”, “negritude e trajetória”, passamos pelos mesmos processos

descritos no parágrafo anterior. Mesmo com várias tentativas de refinamento dos dados, várias combinações entre estas e outras palavras-chaves, como “mulheres negras e educação”, obtivemos poucos resultados que versam sobre a temática racial, mas não especificamente sobre a diretora escolar negra.

Por si só, essa informação demonstra que o universo da gestão escolar relacionado à etnia pouco está sendo estudado ou publicado. Essa informação nos leva a outro questionamento: será que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ou as Diretorias de Ensino estaduais e municipais têm ou mantêm dados sobre o quantitativo de diretores/as e/ou equipes gestoras negras?

Pelo que observamos, a possível resposta a esse questionamento é: em sua maioria, não. Ter essas informações, entretanto, seria importante e auxiliaria no avanço de políticas públicas de combate ao racismo e de implementação da educação antirracista.

Com o insucesso em refinar as palavras-chaves que nos levassem a trabalhos na base de artigos da Plataforma Scielo, resolvemos realizar uma tentativa na Plataforma Google Acadêmico. Utilizamos as palavras-chaves já citadas e encontramos o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), intitulado “Análise Bibliográfica de Mulheres Negras em Cargos de Gestão Escolar Pública por Meio de Ações Afirmativas”, de Larissa Natalia Feitosa, realizado em 2023.

O TCC de Feitosa menciona que sua busca em bases de dados a levou a apenas dois trabalhos que abordavam o tema sob a perspectiva da diretora negra, sendo que, ao buscá-las em suas referências bibliográficas, deparamo-nos com dois trabalhos já selecionados por nós: as dissertações de Conceição Aparecida Garcia Brunelli e Célia Regina Cristo de Oliveira.

Feitosa (2023) apresenta inicialmente um panorama do ensino das relações étnico-raciais, ressaltando que os avanços em relação ao tema são frutos do ativismo negro. Ela pontua que a Lei n.º 10.639/2003 foi uma grande conquista para a sociedade, mas que ainda não é executada a contento, visto que ainda observamos que há uma negação da existência do racismo e de suas consequências para a população negra.

Citando Ruth (2012), a estudiosa menciona que todos devem ter garantia de espaço e de representação, pontuando que isso não deve acontecer apenas em momentos específicos, mas ao longo de todo o período letivo, e que o combate à

desigualdade racial vai além de trabalhar a história e cultura africana e afro-brasileira, de modo que é fundamental que os gestores educacionais atuem na materialização do trabalho com a diversidade racial e no combate ao racismo, tendo como fio condutor a formação dos educadores e também da gestão escolar. Utilizando como base Jacilda, em pesquisa de 2014, Feitosa (2023) enfatizou a necessidade de os gestores proporem a abordagem do assunto no contexto escolar, pontuando que o racismo estrutural e institucional acontece para além da sala de aula e em todos os níveis de ensino.

Retomamos a base de dados com mais uma nova combinação de palavras, dessa vez adicionando a palavra-chave “ações afirmativas”. Com essa combinação, encontramos um artigo de Maria Angélica Chagas Ferreira, cujo trabalho de pesquisa já havíamos selecionado, e dois trabalhos que tratam o fazer diretor e as ações formativas para este público, contribuindo para discutirmos a organização, função e papel da gestão escolar, sendo eles: a dissertação de Vagnum Dias da Silva, defendida em 2019, na UFSCar, intitulada “Ações formativas voltadas aos(as) diretores(as) de escolas públicas de educação básica no governo Haddad (2013-2016)” e a também dissertação de Sandy Katherine Weiss de Almeida, pela Universidade Nove de Julho (Uninove), realizada em 2021, com o título “O diretor de escola e a gestão escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas”. A dissertação de Almeida (2021) faz uma discussão interessante sobre a construção histórica das legislações municipais concernentes as atribuições dos diretores e conversa com a temática desta pesquisa porque também abordaremos essa questão.

Também, nessas buscas, encontramos o artigo “Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar”, de Ivana Campos Oliveira e Ione Vasques-Menezes, publicado no volume 48, n. 169, de julho/setembro de 2018, da revista científica Cadernos de Pesquisa. O texto traz artigos nacionais e internacionais publicados sobre o conceito de gestão escolar, tendo como recorte o período de 2005 a 2015.

As pesquisadoras observam que as palavras gestão e administração escolar podem ter o mesmo significado, mas podem ser conceituados de forma diferenciada por outros autores. Ressaltam que o volume de trabalho produzido evidencia a importância dada ao tema após 2005, apontado como decorrência da instituição da gestão democrática que aparece em nossos documentos oficiais majoritários como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e dos Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação.

Para análise do material, as estudiosas procuraram estabelecer categorizações de modo a observar semelhanças e distinções entre os trabalhos, sendo definidas quatro categorias centrais e comuns: Gestão escolar democrática e autonomia; Gestão, gerência e qualidade da educação; Perfil do diretor escolar, formação e reestruturação da função; e Formas de escolha de diretores nas escolas.

Sobre gestão e mulheres negras, encontramos apenas o artigo de Camilo e Silva, publicado em 2020, no volume 4, número 3 da Revista Saberes Pedagógicos, uma revista do curso de graduação em Pedagogia da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc). O artigo “Mulheres negras como gestoras escolares na rede pública municipal de ensino de Criciúma” apresenta o resultado de uma pesquisa sobre quatro mulheres negras frente à gestão escolar, suas dificuldades e limitações no exercício de sua função.

O artigo inicia pontuando que o papel do gestor escolar se refere à ação de planejar o trabalho da escola em diferentes aspectos. Aponta a importância da gestão democrática, algo que está pautado em nossas legislações, explicitando que a participação da comunidade na gestão escolar é significativa para uma educação de qualidade.

Os autores discutem que gestão e administração estão relacionadas e caminham juntas e que são várias as funções do diretor escolar, pois este atua junto às questões financeiras, administrativas, pedagógicas, comunicacionais, de pessoas, enfim, envolve todo o contexto organizacional escolar.

Sobre a presença de gestores, sobretudo gestoras negras, nas escolas, os pesquisadores pontuam que elas ocupam um pequeno percentual do cargo, apesar de todos os avanços obtidos com muita atuação e lutas nos últimos anos. As autoras indicam que a democracia racial no país está longe de ser alcançada, apesar do avanço da legislação:

Mesmo assim, com leis que “permitem” o acesso da população negra no mercado de trabalho ou instituições de ensino, segundo o IBGE (2018) mostram que o Brasil ainda está muito longe de se tornar uma democracia racial (Camilo; Silva, 2020, p. 311).

Sobre gestão e mulher negra, encontramos, ainda, o artigo “Representatividade negra e sua influência na vida profissional de mulheres negras em cargo de gestão”, de Divane Dias dos Santos Nascimento e Priscila da Silva Duarte, apresentado nos

Anais do 2º Encontro dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) e publicado na Difusão Revista de Extensão, Arte e Cultura do Instituto Federal do Paraná em 2022. O objetivo das pesquisadoras foi buscar a percepção de mulheres negras em cargos de gestão quanto à representatividade de professores negros em sua vida acadêmica.

As autoras explicitam como a invisibilidade ou a representação negativa da população negra interfere na constituição identitária da mulher negra e como pouco se percebem participantes dessa estrutura privilegiada. Elas também mencionam Ferreira e Camargo, enfatizando que o medo e a revolta persistem em relação à ocupação e ao merecimento de um novo lugar social:

Sob a influência do discurso de inferiorização, muitos que por meio dos seus esforços transitam pelo espaço acadêmico também passam a contestar se realmente merecem estar ali. Para eles, ocupar esse espaço social de fala é como se estivessem quebrando um estigma imposto pelo modelo social branco e isso gera, além de revolta, medo (Nascimento; Duarte, 2022, p. 6).

Dessa busca por artigos em base de dados, selecionamos outros três que, apesar de não discutirem a questão da gestora negra, abordam a mulher negra no contexto escolar, de modo que entendemos que, nessa perspectiva, esses estudos poderiam contribuir com nossa pesquisa.

O artigo de Souza e Naif (2023) “Os desafios da mulher negra na educação: um olhar para o preconceito na educação básica” analisa a condição feminina e os desafios de permanecer na educação básica frente ao preconceito e a outros fatores. O texto inicia pontuando o processo educacional brasileiro, que sempre foi excludente, e, na segunda parte, aborda o direito de acesso da mulher à educação básica, evidenciando a dupla discriminação sofrida pela mulher negra, uma vez que as instituições escolares, em seus modos de atuação, acentuam o preconceito que permeia as relações.

O artigo segue apresentando a importância de a educação étnico-racial estabelecer-se como política pública, trazendo o mapeamento dos artigos das legislações pertinentes e apontando que os avanços, fruto das lutas do movimento negro, ainda encontram entraves e carecem de implementação efetiva. Essa análise teve por base as ações elencadas nos *sites* dos Fóruns Uniafro dos Neabi ligados à Universidade Federal do Acre, à Universidade Federal do Ouro Preto e ao Instituto Federal do Mato Grosso do Sul.

O artigo “O racismo estrutural contra a mulher negra no Brasil: a manutenção do racismo em razão da ausência do pensamento crítico nas escolas”, de Mara Cristina de Sousa de Andrade e Eduardo Antonio Pedreira Paiva, tem por objetivo entender a história da mulher negra no Brasil. Os pesquisadores pontuam que a história da mulher no Brasil é marcada por preconceitos e violências, herdeira de uma cultura escravocrata e colonizadora e com uma classe dominante que desqualificava, e ainda desqualifica, a luta. A violência contra essas mulheres deixou consequências, como destacam os autores: “A violência no período escravocrata contra as mulheres negras ocasionou consequências permanentes que refletem a forma como a sociedade percebe e conduz seu comportamento diante dessa população” (Andrade; Paiva, s/d, p. 8).

O artigo segue trazendo a participação da escola na manutenção do racismo devido à ausência do desenvolvimento do pensamento crítico. Os autores abordam o quanto o desenvolvimento do pensamento crítico, entendido por eles como uma habilidade de suma importância, auxilia no desenvolvimento de pessoas reflexivas e pesquisadoras, que indagam sobre sua realidade e seu contexto escolar e social, sendo aspecto fundamental que a escola trabalhe e desenvolva.

Ressaltam que a escola é um espaço condizente com a sociedade em que vivemos, diversa, ou seja, na qual a diversidade se faz presente, e que esse aspecto deve ser respeitado e valorizado. No entanto, é um espaço em que as questões e relações raciais nem sempre ocorrem de forma positiva.

Continuando o texto, os autores apresentam artigos que abordam a temática pesquisada, reforçando que “a pesquisa revelou que a história da mulher negra no Brasil é marcada pela luta contra o racismo e o sexismo, duas formas de discriminação que se entrelaçam e se reforçam mutuamente” (Andrade; Paiva, s/d, p. 24).

Os estudiosos mostram que há uma correlação entre a falta de pensamento crítico e o racismo, pois, com essa ausência, os indivíduos, de modo geral, tornam-se suscetíveis a acreditar em notícias falsas e desinformações, não questionando o que lhes é apresentado.

Weschenfelder e Fabris (2019) trazem o artigo “Tornar-se mulher negra: escrita de si em um espaço interseccional”, em que trazem os efeitos do processo de subjetivação identitária produzida por mulheres negras que narram suas experiências em um *blog*, o Blogueiras Negras. O artigo inicia abordando questões como negritude, feminismo negro e subjetividades. Embora seja um texto que versa sobre as mulheres

negras em um espaço diferenciado, ele foi selecionado para nossa pesquisa porque constitui-se em um trabalho que utiliza de narrativas como objeto de estudos.

Sobre o feminismo negro, as autoras pontuam que, no Brasil, o movimento e o feminismo negro fortaleceram-se a partir dos anos 1970 e do ponto de vista conceitual, as intelectuais negras têm produzido novas conceituações para nomear os processos vivenciados pelas mulheres negras.

Em relação à subjetividade, as estudiosas trazem o livro de Neusa Santos Souza, *Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*, um marco sobre a temática, que pontua que a ausência de representatividade negra positiva, produz sofrimento à população negra e levam à negação de si mesmo.

Dessa forma, ao trazer as narrativas autobiográficas do *site* Blogueiras Negras, por compartilharem trajetórias ou/e experiências semelhantes, tem-se um espaço de criação de subjetividades para que a sororidade aconteça. As autoras referem-se às narrativas autobiográficas como possibilidade de produção de processos de subjetivação:

(...) as narrativas autobiográficas podem evidenciar processos de subjetivação, na medida em que elas possibilitem uma reflexão crítica dos discursos que são tomados como verdadeiros. Ao narrarem a si mesmas, algumas mulheres evidenciam o processo de constituição, de si como algo inacabado, um eterno tornar-se negra que permite a transformação num trabalho de elaboração ética permanente:

(...)

Quando as narrativas autobiográficas funcionam como escrita de si, elas podem produzir subjetivação e, como consequência, possibilitar práticas de liberdade (...) (Weschenfelder; Fabris, 2019, p. 10).

O contato com as pesquisas correlatas revelou a potência da temática que pretendemos tratar neste estudo, tanto do ponto de vista da contribuição que essas investigações já trouxeram para a discussão das relações étnico-raciais no contexto escolar e na sociedade como um todo como também do quanto ainda este é um campo pouco explorado e pesquisado, evidenciando a relevância de novas pesquisas que abordem a questão.

Diante das considerações apontadas nos estudos correlatos analisados, entendemos como pertinente retomar nossas perguntas e problemas de pesquisa. Em nosso trabalho, buscamos verificar se as diretoras escolares negras vivenciam e identificam situações de racismo em sua atuação como diretora de escola, sendo que,

caso haja uma resposta afirmativa, quais são essas situações e como elas lidam com elas.

Partindo desse pressuposto, temos como tema desta pesquisa as narrativas de diretoras negras da rede municipal de São Paulo sobre suas vivências de racismo em seu contexto de trabalho e, expostos o tema e o problema de pesquisa, traçamos o seguinte *objetivo geral*:

- Investigar, nas interações entre a diretora escolar negra da rede municipal de ensino de São Paulo e a comunidade escolar, situações que podem ser definidas como racismo ou que demonstrem como, na dinâmica escolar, ele se mantém estruturado na trajetória das diretoras.

Os *objetivos específicos* assim se desdobram:

- Observar como as situações de racismo repercutem na trajetória das diretoras.
- Perceber as repercussões emocionais e profissionais do racismo em sua prática gestora.

Com esses objetivos, buscamos trazer para o debate as relações étnico-raciais no âmbito da gestão escolar, sob o prisma das narrativas de diretoras escolares negras. Nesse sentido, “o que tem sobre mim nos outros” mostra as relações existentes entre diferentes trajetórias e contextos, apontando temas e aspectos essenciais para a construção de uma sociedade realmente igualitária e que respeita e valoriza a diversidade.

Os estudos apresentados ao longo deste texto contribuíram e ampliaram nosso campo de debates, e buscar pesquisas que versem sobre o assunto das relações étnico-raciais revelou que o percurso para superação das desigualdades raciais é longo. No entanto, mais do que nunca, é essencial o fomento de pesquisas que ressaltam as potências das vozes das mulheres negras, suas trajetórias, suas lutas e suas conquistas, sobretudo, narrativas de mulheres negras profissionais da educação e atuantes em cargos de gestão escolar, como as diretoras de escola.

3 ESTUDOS TEÓRICOS: “ENTENDENDO AS BASES DO RACISMO”

Debater a questão racial no Brasil é pontuar as inúmeras contradições da nossa sociedade, a qual, no que diz respeito à constituição étnica de sua população, foi formada sob a égide do mito da democracia racial.

O mito da democracia racial – interpretação circundante entre historiadores, antropólogos e sociólogos que estudam as relações raciais no Brasil, atribuída ao antropólogo e sociólogo Gilberto Freyre – tem a ideia principal de que não existem conflitos raciais em nosso país.

Concebido e propagado por sociólogos pertencentes à elite econômica na metade do século XX, esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de leis segregadoras (Ribeiro, 2019, p. 18-19).

Por muito tempo, essa ideia de “paraíso” racial, onde as pessoas de diferentes etnias conviviam de forma harmônica e as desigualdades sociais observadas eram fruto da falta de esforços em querer alterar sua situação, permaneceu no imaginário de muitos brasileiros, pautando todos os discursos e anulando toda a história de luta de um povo.

Esse discurso foi tão bem construído que, mesmo após os diversos estudos que derrubam essa tese, ainda percebemos a manutenção desse pensamento em falas e ações de diferentes pessoas. Esse ideário nacional de que vivemos em uma democracia racial é um dos motivos que fazem com que haja resistências e ataques às atuais políticas públicas que visam promover a igualdade racial.

Em uma entrevista à Fundação Perseu Abramo, Munanga (2010) afirma que “nosso racismo é um crime perfeito!”, pois difunde a percepção de que a própria vítima é uma das responsáveis pelo racismo que vivencia e naturaliza as práticas racistas sob entendimento de que quem cometeu o racismo não tinha essa intenção ou era apenas uma brincadeira.

Essas concepções foram historicamente construídas e tinham, e ainda têm, a intenção da manutenção desse *status quo*. Ribeiro (2019) sinaliza que devemos buscar formas de entender o funcionamento do racismo e que ele está em constante processo de atualização.

Sabemos que o racismo não surgiu de uma hora para outra e que tem bases profundas na sociedade, pois atende às necessidades dos grupos historicamente dominantes. Kilomba (2019) pontua que o fazer político europeu sempre teve como fundamento o racismo, construindo-se historicamente a partir do estabelecimento de relações étnico-raciais de exploração, dominação e subjugação do povo de descendência africana.

Além disso, a autora ressalta que se criou uma ideia de que o racismo não é algo determinante nas relações, portanto, algo que não necessita de grandes intervenções.

Por muitos anos, o racismo nem foi visto nem refletido como um problema teórico e prático significativo nos discursos acadêmicos, resultando em um déficit teórico muito sério (Weib, 1998). Por outro lado, esse déficit enfatiza a pouca importância que tem sido dada ao fenômeno do racismo. E, por outro lado, revela o desrespeito em relação àqueles que experienciam o racismo (Kilomba, 2019, p. 71).

Munanga (2010) salienta que sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, estereótipos e discriminações transmitidos de geração em geração. Nesse processo, até as próprias vítimas podem introjetar aspectos que fazem a manutenção dessa estrutura, como pontua o autor:

A ideologia só pode ser reproduzida se as próprias vítimas aceitam, a introjetam, naturalizam essa ideologia. Além das próprias vítimas, outros cidadãos também, que discriminam e acham que são superiores aos outros, que têm direito de ocupar os melhores lugares na sociedade. Se não reunir essas duas condições, o racismo não pode ser reproduzido como ideologia, mas toda educação que nós recebemos é para poder reproduzi-la (Munanga, 2010).

Nessa perspectiva, Carneiro (2023, p. 20) revela que o conceito de raça “é um dos elementos estruturais de sociedades multirraciais de origem colonial”, porque as variáveis de raça/cor/etnia repercutem na estrutura de classes. Portanto, o racismo se manifesta na forma de produção de privilégios e no predomínio de determinada parcela da população que atenda às características e especificações dessa classe dominante.

Carneiro (2023) continua sua análise concluindo que há um arranjo para que a interiorização e consequente naturalização da superioridade de um povo sobre a inferioridade do outro continue sustentando o ideário racista e justifica a manutenção

das desigualdades sociais presentes na sociedade. O racismo, portanto, está na base da organização de nossa sociedade, estruturando-a.

Kilomba (2019) pontua que, no racismo, estão presentes simultaneamente três características: a primeira é a construção de/da diferença. Nesta característica, tem-se por essência que o branco é a referência, o padrão, então, tudo o que é não branco, é diferente. A segunda característica é a atribuição de valores hierárquicos, assim, o diferente é naturalizado como inferior, como alguém do necessário. A autora ressalta que a junção dessas duas características forma o preconceito, e, atrelado a elas, temos a terceira característica do racismo, que é o poder.

Quem detém o poder organiza a sociedade de modo a favorecer-se, dispondo dos meios de produção de riquezas, da comunicação, dos interesses políticos e sociais. Assim, o racismo é uma ideologia que está organizada e naturalizada em nossa sociedade e, como pontua Almeida (2020), é decorrente da própria estrutura social:

Em resumo: o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural (Almeida, 2020, p. 50).

Kilomba (2019) destaca que o racismo é revelado em nível estrutural, uma vez que as pessoas pretas estão excluídas de diversas estruturas sociais e políticas e, mesmo com políticas públicas, ainda encontram dificuldades de inserção na maioria desses espaços.

Almeida (2020) analisa o racismo estrutural pontuando os quatro elementos em sua manifestação. Primeiramente, temos a ideologia; esse elemento acontece na medida em que se produz ideias e concepções, como a meritocracia, que fundamentam, explicam e normalizam as desigualdades raciais. A normalização é algo frequente na ideologia e, ao mesmo tempo, torna naturais as diferenças sociais e culpabiliza as pessoas racializadas, atribuindo-lhe características inferiores.

O segundo elemento apresentado por Almeida (2020) é o aspecto político do racismo. De acordo com o pesquisador, existe uma relação intrínseca entre Estado e racismo, porque a formação do Estado nacional é uma formação racista. As instituições estatais, como as demais instituições, alimentam-se e são alimentadas pelo racismo.

O terceiro elemento pontuado pelo autor para se estudar o racismo é o direito. O pesquisador aborda a questão tanto das perspectivas que fundamentaram as legislações que permitiram o racismo como das atuais leis que buscam modificar essas concepções, entendendo que elas se relacionam com as diferentes formas de se conceber o direito como valor, justiça, norma, poder, relação social bem como legalidade e antirracismo.

Por fim, o autor apresenta o quarto e último elemento, que é a economia. Discute-se, nesse elemento, as questões que organizam e fundamentam economicamente o racismo. Este elemento está intimamente relacionado com a desigualdade, principalmente quando se trata das questões raciais e dos lugares ocupados pelas pessoas racializadas no Brasil.

Assim, além de estruturado em nossa sociedade, o racismo encontra-se institucionalizado, ou seja, a forma como ele se organiza possibilita a manutenção do poder e dos privilégios das pessoas brancas em detrimento das pessoas pretas ou indígenas.

Almeida (2020) trabalha o conceito de racismo institucional pontuando que este é resultado do funcionamento das instituições, que atribuem ou fornecem, mesmo que de forma indireta, desvantagens e privilégios com base no conceito de raça.

Quando observamos algumas de nossas instituições percebemos que historicamente e estruturalmente apresentam práticas desvantajosas, preconceituosas e racistas, às vezes de forma recorrente, em relação à pessoa preta. Compreendemos que essa ação visa manter no poder os grupos hegemônicos brancos e busca estratégias de desvalorização e desqualificação dos demais grupos.

Mesmo atualmente, com todas as legislações que buscam reduzir as desigualdades, ainda encontramos, dentro das diferentes instituições, o *modus operandi* do racismo. Sendo reflexo da sociedade racista, muitas instituições continuam com práticas opressoras, desvalorizam a diversidade e adotam ações excludentes. Percebe-se, mesmo que veladas, práticas racistas, estando o silêncio muitas vezes promulgado nesses espaços, bem como a invisibilidade das pessoas pretas nas atividades desenvolvidas.

Dessa forma, Gomes (1995) aponta que raça é um conceito relacional que se estabelece histórica e socialmente. Encontramos e convivemos cotidianamente com situações racistas, e, frequentemente, a necessária reflexão para transformação da postura não acontece. Essa reflexão não acontece porque não há interesse político

na mudança efetiva dessa realidade, visto que a manutenção de uma sociedade racista é algo vantajoso para nossa elite.

O Brasil é um país racista, fato afirmado por boa parte da população nacional. No entanto, quando questionado se já discriminou alguém, temos quase uma unanimidade de respostas negativas. Ora, se somos um país racista, como ninguém ou pouquíssimas pessoas assumem que já fizeram atos racistas? Essa contradição é explicada por Munanga (2010) na afirmação “(...) os brasileiros são educados para não assumir seus hábitos, seu racismo”.

Dessa forma, a discussão sobre racismo e relações étnico-raciais no Brasil é uma tarefa de todas as pessoas comprometidas com uma sociedade igualitária, pois será por meio da reflexão que buscaremos estratégias que tenham por objetivo promover a equidade e valorização da diversidade. Entendemos, assim, que afirmar que existe racismo e que ele é a base de nossa sociedade é um dos passos para que possamos buscar mecanismos que possibilitem sua eliminação.

Diante do nosso objeto de estudo, narrativas de diretoras escolares negras sobre situações de racismo e preconceitos vivenciados em sua prática gestora, abordaremos, a seguir, o contexto da mulher negra brasileira, cuja existência perpassa o racismo.

3.1 Ser mulher negra no Brasil

Experiência, segundo Larrosa Bondía (2002, p. 21) “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, assim, a experiência de ser mulher negra no Brasil é perpassada pela inseparabilidade da experiência de ser mulher em conjunto com a experiência de ser negra. Essa indissociabilidade entre as duas questões caracteriza o viver da mulher negra brasileira, na medida em que as opressões históricas e as desigualdades estruturais marcam suas trajetórias desde muito pequenas, apesar de ressaltarmos que a existência das mulheres negras também está marcada por processos individuais e coletivos de resistência.

A trajetória das mulheres negras no Brasil está profundamente ligada ao legado escravista, afinal, durante mais de 300 anos, foram submetidas à exploração de mão-de-obra somada a um processo de desumanização e desvalorização, sendo alvos de diferentes formas de violência e exclusão.

Andrade e Paiva (s/d) pontuam que a violência contra a mulher brasileira data do período escravocrata, em que eram vistas como propriedade, vítimas de violência sexual e forçadas ao trabalho físico exaustivo.

No cotidiano, as obrigações envolviam cuidar do lar e amamentar os filhos das chamadas “senhoras”. À medida que eram obrigadas a amamentar as crianças de outras mulheres, os seus próprios eram deixados de lado e cresciam sem o devido cuidado maternal (Andrade; Paiva, s/d, p. 7).

Essa visão da mulher negra como propriedade e forçada ao trabalho exaustivo facilitou a construção de estereótipos que estão relacionados à hiperssexualização bem como à boa resistência física. Mesmo hoje, encontramos resquícios desses pensamentos quando analisamos diferentes relatos de mulheres negras em diferentes contextos, como, por exemplo, a violência obstétrica a que foram expostas muitas mulheres por terem o quadril largo.

Mesmo com esse contexto de violência física e psicológica que acomete a mulher negra em todo o percurso de vida, podemos afirmar que ela foi fundamental na construção econômica e social do país. Andrade e Paiva (s/d) reafirmam essa questão e acrescentam que, nessa trajetória, houve luta e resistência por parte dessas mulheres.

Desde o período colonial, as mulheres negras tiveram um papel fundamental na construção do país de forma atuante, na superação das diversas dificuldades através do seu trabalho, e apesar da condição social precária, não desistiram de lutar pelo reconhecimento desde a escravidão (Andrade; Paiva, s/d, p. 7).

O panorama de violência, desumanização e estereótipos em relação à população negra, e, em especial, à mulher negra, não mudou após o fim do período escravagista. Ao contrário, a exclusão aumentou, pois não houve nenhuma tentativa por parte do governo brasileiro de políticas de reparações que possibilitassem aos negros e negras, agora “livres”, terem uma vida minimamente digna.

Ressaltamos que a violência e desumanização direcionadas às mulheres negras ocasionaram consequências que até hoje lutamos para desconstruir e fundamentaram o abismo das desigualdades raciais brasileira. Rocha (2023) enfatiza que as desigualdades raciais brasileiras não são casuais, mas uma construção sócio-histórica.

Esses fenômenos que ilustram a desigualdade racial não são uma causalidade ou uma exceção. Pelo contrário, são comprovadamente fruto de uma realidade sócio-histórica que sempre inferiorizou, e continua a inferiorizar, afrodescendentes enquanto raça, a fim de manter os privilégios e as riquezas da classe dominante (branca), às custas da desumanização, da inferiorização e do extermínio de classes dominadas (principalmente negras/os) (Rocha, 2023, p. 83).

Rocha (2023), ao trazer dados estatísticos da população negra comparada à população branca quanto a diferentes setores e segmentos, mostra que as desigualdades raciais são uma realidade alarmante. Em todos os setores apresentados, como saúde, educação, segurança, sistema prisional, entre outros, há uma discrepância de dados que comprovam o abismo existente nas relações raciais no Brasil.

Esses dados são ainda mais desafiadores quando analisados sob o recorte de gênero, pois a mulher negra possui uma situação social ainda mais precária do que o homem negro.

Fica evidente, historicamente e com prevalência até os dias atuais, que a trajetória das mulheres negras no Brasil é atravessada pelas opressões do racismo, sexismo e desigualdades sociais, que persistem mesmo com a implementação de algumas políticas públicas. Assim, a combinação do racismo estrutural e do machismo justificam as desvantagens que atravessam a vida e as experiências das mulheres negras em diversas áreas, como o mercado de trabalho, em que costumam receber menor remuneração ainda que apresentem qualificação superior aos homens.

A esse respeito, Carneiro (2020) destaca os efeitos maléficos das ideologias machistas e racistas na população negra, sobretudo para as mulheres negras.

Portanto, o que se coloca aqui é a necessidade de destacar os efeitos perversos que a ideologia machista tem para a luta empreendida pelo grupo negro em geral, na medida em que, objetivamente, tanto quanto o racismo, o sexismo atua como componente intrínseco da subalternidade de expressivo contingente da população negra, as mulheres negras (Carneiro, 2020, p. 45).

Nesse contexto, podemos pontuar que entre os efeitos perversos do racismo e do machismo para a mulher negra brasileira está a sua exclusão dos espaços de poder, marcado por representações sociais que a colocam em um papel subalterno ou hiperssexualizado.

Sobre isso, Gonzalez (2020) acrescenta o quanto a apropriação do corpo negro como símbolo hiperssexualizado ou como força de trabalho desumanizada evidencia

a intersecção entre racismo e sexismo. A pesquisadora discute as questões que se apresentam para a mulher negra brasileira, tendo como foco os papéis de doméstica e de mulata como uma construção social e intencional, na medida em que pretende manter a estrutura de poder da classe dominante, reduzindo a população negra a papéis sociais marcadamente estereotipados.

Raposo, Almeida e Santos (2021) postulam que o racismo estrutural é reforçado pela ideologia da superioridade da população branca sobre os demais povos. Ressaltam que essa suposta superioridade é construída histórica, cultural e politicamente e que não está baseada somente na questão da cor, mas também sobre as vantagens que foram dadas a essa população.

Nesse esteio, os pesquisadores pontuam que as teorias eugenistas do século XIX, que apregoavam a ideia de superioridade de uma determinada raça, a branca, e de uma determinada classe social sobre as outras, conduziram à ideia de branqueamento da população brasileira, processo que aconteceria por meio da miscigenação.

Nascimento (2024) assinala que o discurso eugenista de inferioridade dos povos negros e indígenas impregnou o inconsciente coletivo brasileiro, autorizando práticas violentas, excludentes e segregacionistas. Em relação ao corpo da mulher negra, por exemplo, a valorização da estética branca se refletiu no surgimento de produtos cosméticos que prometiam aproximar as características da mulher negra ao padrão branco europeu.

Contudo, quando a inviabilidade do projeto de embranquecimento da população negra se tornou evidente, a classe dominante buscou novas estratégias para a manutenção do poder e, assim, consolidou no imaginário brasileiro a ideia de um território no qual há a predominância de uma democracia racial.

Essa concepção dominou o ideário do país, marcando os territórios por meio da falsa ideia de meritocracia e atribuindo às pessoas negras, portanto, a culpabilização por sua não-ascensão social. Raposo, Almeida e Santos (2021) reforçam que esse mito, aliado a questões de representatividade, contribui para manutenção das desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira.

O mito da democracia entre as raças segue camuflando as tensões e a resistência dos povos oprimidos desde a época da colonização e a ausência de representatividade dos negros nos espaços e nos debates públicos, servindo, principalmente, de fundamento para discursos como a meritocracia, os quais contribuem de forma decisiva à manutenção de uma sociedade

desigual e para denunciar a ausência do Estado, que se firma como mais uma instituição racista, quando deveria ser responsável pela garantia de direitos e cidadania (Raposo; Almeida; Santos, 2021, p. 9).

As resistências, dessa forma, exerceram papel fundamental na luta contra esses mecanismos opressores. Ressaltamos o papel fundamental dos movimentos sociais, sobretudo o movimento negro, na sedimentação de perspectivas antirracistas e decoloniais.

Gomes (2022) anuncia o Movimento Negro, com letras maiúsculas mesmo, como forma de enfatizar sua importância, como um ator político fundamental na construção das histórias de resistência, de luta coletiva e de propostas para a efetivação da democracia.

A pesquisadora ressalta o papel essencial que o Movimento de Mulheres Negras tem exercido por meio da produção de saberes. Enfatiza que é a produção perspicaz das mulheres e militâncias negras que tem movimentado a construção e o debate de conceitos teóricos e categorias analíticas sobre as relações raciais e o antirracismo no Brasil.

Para Gomes (2022), os saberes interseccionais e da pedagogia da indignação são produzidos nas experiências de vida social e política da população negra brasileira e ressalta que é na vivência das mulheres negras e no Movimento de Mulheres Negras que o saber ancestral tem emergido.

Nessa perspectiva, o conceito de decolonialidade emerge e ganha força. A decolonialidade tem como premissa destruir as estruturas de poder e pensamentos impostos pela colonização. O pensamento decolonial questiona as bases racistas e patriarcais da sociedade brasileira, por meio da viabilização da implementação de culturas e saberes não europeus.

Oliveira e Gomes (2019), por meio do pensamento de Azoilda Trindade, trazem a reflexão sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros para a implementação de uma educação antirracista e decolonial. Valores civilizatórios afro-brasileiros são um conjunto de características formado por meio das várias influências étnicas que existem no povo brasileiro e que remetem à herança ancestral africana, sendo alguns deles, a memória, a oralidade, a ancestralidade, a circularidade, a religiosidade, a musicalidade, a ludicidade, a energia vital, o cooperativismo e a corporeidade.

Trabalhar esses valores na educação amplia a visão de mundo dentro de uma perspectiva decolonial de desconstrução dos saberes eurocêntricos hegemônicos.

Seguindo essa perspectiva da desconstrução da hegemonia e colonialidade, Lelia Gonzalez (2020) propõe o conceito de “amefricanidade”, o qual enfatiza a valorização das culturas africanas e indígenas na formação das identidades latino-americanas.

Para a estudiosa, a mulher negra tem papel central na construção dessa nova identidade, pois é afetada diretamente pelos processos de exclusão e opressão herdados da colonização, e transformar essa conjuntura é alterar o *lócus* de discussão da perspectiva da mulher negra.

Desde sempre, os espaços ocupados pelas mulheres negras são tanto espaços de opressão quanto de resistência. A mulher negra sempre buscou formas de existir e resistir, exercendo o papel de protagonistas, mesmo com todo o contexto se firmando de forma contrária.

Essa forma de existir e resistir também compõe a trajetória de mulheres negras que ocupam cargos de direção nas escolas e será objeto de discussão no próximo capítulo.

4 DIRETOR/A ESCOLAR: “PAPÉIS, ATRIBUIÇÕES, PERTENÇAS E CONTRIBUIÇÕES”

As legislações brasileiras como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDBEN (Brasil, 1996) asseguram que a educação é um direito inalienável de toda a população. Essas legislações organizam nossa educação e trazem os princípios que a regem, como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, respeito à liberdade e apreço à tolerância, valorização do profissional da educação, gestão democrática, entre outros.

Esses princípios visam a universalização de uma educação de qualidade e que contemple a todos considerando as especificidades. Observamos, porém, que, apesar dos avanços, ainda temos algumas barreiras para que uma educação de qualidade realmente se efetive.

Podemos citar como algumas dessas barreiras a dificuldade em efetivar a educação para as relações étnico-raciais nas escolas, mesmo tendo a Lei nº 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura brasileira em nossas unidades escolares.

Essa tarefa perpassa a efetiva implementação do Artigo 26^a da LDB (Leis 10.639/03 e 11.645/08) visando um convívio escolar marcado não pela condescendência, mas pelo respeito e pela justiça proporcionados pelo conhecimento e valorização da história e cultura africana e afro-brasileira (Rodrigues, 2011, p. 5).

As questões raciais no Brasil tensionam as relações em todos os âmbitos, de modo que não poderia ser diferente com a instituição escola, um dos espaços de constituição identitária de crianças e jovens e de constante pesquisa e reflexão com o objetivo de intervir nesses aspectos. Nesse sentido, a forma como a administração ou gestão escolar os enfrentam também deve ser um dos focos de estudos.

Administrar um espaço sempre será um desafio envolto em várias e diferentes camadas, e a escola, obviamente, não escapa dessa premissa, visto que é um espaço complexo em que as diferentes formas de ser e viver se interrelacionam e onde as aprendizagens culturalmente herdadas acontecem. É uma instituição que busca sistematizar o conhecimento e mediar os saberes historicamente construídos, constituindo-se em um ambiente que reflete a sociedade como um todo, com suas belezas, adversidades e contradições.

Dessa forma, Pinheiro (2023) postula que a escola tem por finalidade educar para uma sociedade mais justa e equânime, tendo por base a socialização do conhecimento construído histórica e coletivamente.

(...) a educação tem a função ontológica de socializar os conhecimentos sistemáticos produzidos historicamente pelo coletivo com as novas gerações, de modo que não precisamos reinventar a roda a cada novo tempo; nos apropriarmos dos saberes já postos e damos continuidade ao mundo elaborando o novo constantemente, superando e construindo a história por ruptura ou incorporação (Pinheiro, 2023, p. 23).

No entanto, vale uma ressalva, pois entendemos que a escola é uma instituição importante na formação do ser humano, mas não é a única, sobretudo atualmente, quando temos acesso a informações que independem da escola, em ambientes e formatos, em sua maioria, mais atraentes para os estudantes do que o espaço escolar. O desafio de fazer-se escola e cumprir com suas finalidades educativas tem se tornado cada vez maior diante desse contexto.

Administrar instituições escolares sempre será um desafio, pois é um local multifacetado e intenso. Paro (2010) destaca essa questão quando explicita que nenhum problema que ocorre na escola se sobrepõe em importância à administração. Para o autor, a administração é entendida como mediação, concepção que surge a partir da compreensão de que o homem é um ser histórico, na medida em que atua sobre a natureza, transformando-a. Ou seja, ele tem a capacidade de produzir atividades voltadas para uma finalidade; assim, precisa de uma administração eficaz que possibilite as condições propícias para se desenvolver e, conseqüentemente, alcançar seus objetivos.

Se se considera o caráter mediador da administração, sua ação na escola perpassa todos os momentos do processo de realização do ensino, incluindo não apenas as atividades-meio, mas também as atividades-fim, em especial aquelas que se dão na relação educador-educando, pois a ação administrativa só termina com o alcance do fim visado (Paro, 2015, p. 25).

Paro (2010) também chama atenção para as nomenclaturas envolvidas na administração escolar: direção/diretor escolar e administração/administrador escolar. Ele enfatiza que são palavras diferentes, mas com similaridades de significado, ainda que, no contexto escolar, diretor seja uma palavra mais utilizada.

O autor distingue a figura do diretor como elo mais hierarquizado, pois entende que há algo que lhe é inerente, que é o poder. O diretor de escola é o responsável

pela instituição em todos os seus aspectos, coordenando e administrando tanto a parte pedagógica como a parte da organização dos diferentes setores, espaços e recursos da unidade escolar.

(...) Este é, em geral, não apenas o encarregado da administração escolar, ao zelar pela adequação de meios a fins – pela atenção ao trabalho e pela coordenação do esforço humano coletivo –, mas também aquele que ocupa o mais lato posto na hierarquia escolar, com a responsabilidade por seu bom funcionamento (Paro, 2010, p. 770).

Essa responsabilidade pelo estabelecimento escolar como um todo revela o caráter de autoridade máxima que foi dada ao diretor de escola. No entanto, apesar dessa ideia de diretor que atende tanto a demanda administrativa como a demanda pedagógica, o gerenciamento de fato dessas duas áreas ainda esbarra em concepções mais autoritárias de direção escolar – com um caráter mais fiscalizador e administrativo – e concepções mais democráticas – que partem do princípio do diretor como educador participante e principal mediador do processo educacional que ali ocorre.

A atividade desenvolvida pelo diretor de escola pode ser caracterizada como *práxis*, pois ela não é isolada, exige um esforço desse indivíduo para lidar com as demandas diárias, além da parte burocrática necessária para o andamento de muitas atividades realizadas pela escola. (...) A ação do diretor necessita ser planejada, organizada, dialogada, negociada e principalmente endereçada à coletividade e toda a sua complexidade (Chagas-Ferreira, 2019, p. 28).

Como afirmamos anteriormente, a educação é um processo complexo e multifacetado e é reflexo de sua construção histórica. Por isso, pensar na direção escolar requer entender as etapas pelas quais a educação nacional passou. A educação como conhecemos hoje e a história da administração escolar no Brasil inicia com a educação jesuítica, no período colonial. No entanto, o cargo de diretor de escola foi instituído apenas na Primeira República com a criação dos Grupos Escolares.

Os povos indígenas têm como forma principal de educação a oralidade e a prática. Como estratégia de dominação, os portugueses implantaram a educação jesuítica que tinha como objetivo catequizar os povos que aqui viviam para dominá-los. Assim, os padres jesuítas foram os primeiros professores e administradores escolares, subordinados à coroa portuguesa e ao clero.

Esse objetivo e formato educacional durou mais de 200 anos. Os registros históricos desse período foram extintos com a expulsão dos jesuítas em 1759.

Registrar os dados de administração escolar retornou apenas em 1854, com o Decreto n.º 1331-A, que aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário e estabelece os critérios para se tornar um diretor de escola³. Entre os critérios, estavam ter mais de 25 anos, ser do sexo masculino para escolas de meninos e do sexo feminino para escolas de meninas e professar a fé católica, o que demonstra a continuidade da influência da igreja no estado, pois esta servia como instrumento de controle social.

Rodrigues e Aranda (2019, p. 827) ressaltam que a relação entre estado e igreja sempre foi próxima, desde a invasão portuguesa até a instauração da República, em que "(...) a igreja estava subordinada ao Estado e servia como instrumento de controle social (...)". Esse aspecto também pode ser analisado levando-se em conta a autorização para a atuação feminina como diretora escolar apenas em escolas para meninas, evidenciando a influência existente dos dogmas da igreja na atuação da administração do estado.

As autoras pontuam que o declínio do Império antecedeu algumas transformações na educação do período, saindo de uma relativa autonomia para uma centralização do poder. Em 1834, temos o Ato Adicional, com uma série de ações normativas e padronizadoras das instituições escolares passando a administração escolar para os governos provincianos.

Com o advento da República, uma nova perspectiva para a educação no Brasil se impôs, pois tornou-se emblema da implementação da nova forma governamental que se refletia na forma como a educação se organizava, como reflexo da nova forma de governo, em que o perfil federalista imperava e o sistema de ensino seguiria essa organização.

Assim, o Decreto n.º 3.890, de 01 de janeiro de 1901, trazia a figura do diretor com caráter extremamente administrativo, prestando contas somente ao governo, mas ainda com aspecto centralizador em suas decisões.

Já existia neste momento uma preocupação, em como organizar a administração das escolas, tornando-as mais organizada e eficiente, neste contexto no estado de São Paulo, ocorreram algumas reformas educacionais,

³ O termo diretor de escola surgirá posteriormente, mas foi utilizado para auxiliar na compreensão do texto.

criando-se os grupos escolares, que eram a “reunião de várias escolas instaladas em um único prédio” (...) (Generoso; Moreira, 2023, p. 63).

Rodrigues e Aranda (2019) salientam, assim, o poder dado ao diretor de escola, pois, além da responsabilidade administrativa da escola, sua atuação ultrapassava essa questão, pois era o responsável pela formação da equipe docente. No entanto, as pesquisadoras enfatizam que alguns autores, apesar de reconhecerem a ação do diretor no aspecto pedagógico ou formativo dos professores sob sua direção, pontuam que a centralização de atuação e poder estava essencialmente na questão administrativa.

Sendo o cargo de diretor de escola permeado pelas relações de poder, reforçamos que a marca das questões de gênero reflete o papel histórico e socialmente permitido às mulheres. Rodrigues e Aranda (2019) destacam que, apesar do crescente aumento das mulheres atuando como professoras, o mesmo não ocorreu em relação aos cargos de direção escolar. Isso acontecia devido ao próprio receio da sociedade em colocar as mulheres no poder. Junto a isso, também identificamos como as relações sociais se configuravam, marcadamente por indicação política.

Na estrutura funcional dos Grupos Escolares a função de dirigente escolar equivalia ao mais alto cargo da hierarquia interna, assim, esse profissional era o responsável por todas as deliberações, isto é, era como um chefe que determinava as ordens no ambiente institucional. Além disso, devido à materialização do cargo do dirigente escolar ocorrer em virtude dos critérios de indicação política, o gestor de escola correspondia à personificação do Estado no ambiente educativo formal (...) (Rodrigues; Aranda, 2019, p. 830).

Dessa forma, podemos afirmar que, no bojo das relações estabelecidas e com a implementação de uma escola um pouco mais abrangente, a figura do diretor escolar surge como autoridade a ser respeitada e valorizada, que atuava e intervinha nos aspectos não somente administrativos, mas também pedagógicos.

Almeida (2021) destaca que o papel do diretor escolar, amparado nas legislações e em teorias da época, era de fiscalização. Assim, na República Velha, era conhecido como diretor do grupo escolar, cuja função atribuída aos delegados regionais e inspetores dos distritos. Em termos de concepção de administração escolar, observa-se a aplicação das teorias administrativas gerais pensadas por Weber, Taylor e Fayol na educação.

A Segunda República, ou Era Vargas, trouxe novas perspectivas que influenciaram a educação no Brasil. A educação passa a ser entendida como importante para o desenvolvimento do país por conta da implantação dos processos de industrialização. Tem-se, nesse período, a reestruturação do ensino primário e secundário e a criação e o estabelecimento de normas para o ensino profissionalizante e superior. Amplia-se a educação, mas ela ainda não é e nem atende a todos, tendo por objetivo formar trabalhadores para a indústria.

No entanto, trouxe algumas mudanças, como a transformação da Escola Normal de São Paulo, por exemplo, em Instituto da Educação, sendo responsável não apenas pela formação de professores, mas também de diretores e inspetores escolares. Posteriormente, em 1934, foi criada a Universidade de São Paulo, tendo como um dos cursos o de Especialização para Administradores Escolares (Generoso; Moreira, 2023).

Outro marco desse período foi a Constituição Federal de 1934, que tornou obrigatório o concurso público para provimento de cargos do magistério, bem como a responsabilidade dos estados na fiscalização e regulamentação das escolas. Não podemos deixar de mensurar a importância da implementação do provimento por concurso público na organização escolar, embora as práticas clientelistas e o atendimento voltado para a elite burguesa tenham continuado por algum tempo. O acesso a cargos de gestão por meio de concurso dinamiza sua atuação, rompendo, mesmo que de forma ainda insipiente, com o patrimonialismo que as indicações traziam.

Traçando um paralelo com o momento atual, sobretudo no município de São Paulo, observamos um retorno das indicações, pois, com o objetivo de zerar a fila dos estudantes que necessitam de creche e atender às demandas das mães trabalhadoras, tivemos um crescimento da rede parceira com a instituição de convênios com as Organizações Sociais. Essas instituições, atualmente responsáveis como mantenedoras de várias creches no município, provêm os cargos de gestão, em sua maioria, por meio de indicações.

Tem-se conhecimento, ainda, de Projetos de Lei que circulam na Câmara Municipal que versam sobre a possibilidade da privatização da educação municipal, sobretudo dos cargos de gestão, com base nas ideias do governo atual que, apoiado em dados quantitativos de avaliações externas, acredita que as gestões privadas são mais eficientes.

Sobre isso, recentemente houve a aprovação, no apagar das luzes de 2024, da Lei n.º 18.221/2024, que possibilita ao governo trocar, por exemplo, diretores de escola cujos resultados estejam abaixo do esperado.

De acordo com Generoso e Moreira (2023), José Querino Ribeiro foi um dos estudiosos pioneiros nos estudos sobre Administração Escolar, que esteve marcadamente influenciada pelos modelos capitalista e industrializado que o país estava adquirindo. Dessa forma, as técnicas de administração de empresas foram incorporadas na forma de administrar as unidades escolares, algo que percebemos até o presente momento. O diretor, nesse contexto, é um intermediário, aquele que supervisiona o processo de implementação das políticas governamentais.

Observamos, assim, que o papel do diretor de escola sempre esteve voltado para a fiscalização. Almeida (2021), em sua pesquisa, destaca que, nos anos 1930, havia inclusive uma ênfase na formação com base nas teorias administrativas de Taylor, Weber e Fayol, algo marcadamente empresarial, científico e burocrático.

Nesse período também ocorre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira, movimento de educadores, que salientava a necessidade e a importância de que a formação do diretor ocorresse com base em aspectos filosóficos e científicos. Ressaltava-se que, anteriormente, para ser diretor, a formação estava baseada em sua experiência e não em estudos e teorias que contribuíssem para sua atuação. Nesse sentido, a atuação do diretor era distanciada das questões pedagógicas.

Em 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n.º 4.024, traz a obrigatoriedade do governo de assegurar a educação em todos os níveis, uma mudança importante no que se refere ao direito à educação. Essa lei preconiza, em seu Artigo 42, que o diretor de escola deve ser um educador qualificado, contudo, embora enfatize essa questão, a lei deixa a cargo dos estados a regulamentação de como aconteceria essa qualificação. Generoso e Almeida (2023, p. 70) pontuam que houve um aumento de matrículas no curso de pedagogia, "(...) tornando-se de acordo com a lei profissionais qualificados para a ocupação desses cargos".

O período militar traz uma nova configuração para a educação, que sofre suas influências políticas e ideológicas; os espaços escolares refletem essas concepções e aparecem como rígidos, disciplinados e padronizados. O foco continuava em uma educação técnica, voltada para o desenvolvimento do país, de modo que foram criadas ações como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), cuja intenção era alfabetizar para a inserção na vida econômica.

Em relação à estrutura organizacional da educação, em 1968, tem-se a Reforma Universitária, que divide a formação de professores no Curso Normal e a formação de diretores ou administradores, supervisores e inspetores no curso de Pedagogia. Segundo Generoso e Moreira (2023), antes da Reforma Universitária, o cargo de diretor de escola acontecia por indicação, sendo assim, estava vinculado ao governo. Com a exigência de qualificação e o ingresso por meio de concurso público, tornou-se um profissional mais técnico e neutro.

Em 1971, a reformulação da Lei n.º 4.024 com a Lei n.º 5.692, a qual agrupou os cursos primários e ginasiais em um só, extinguiu o cargo de diretor de grupo escolar e criou a nomenclatura de diretor de escola. Assim, embora fosse possível observar algumas mudanças na concepção desse profissional, de modo geral, sua atuação ainda estava vinculada ao seu papel inicial de fiscalização e execução das demandas administrativas.

Em síntese, considera-se que o papel do diretor escolar durante os anos de 1960 a 1990 correspondia ao de organizar as instituições escolares de modo que atendesse as exigências do processo. Assim, pode-se dizer que as principais incumbências desse profissional estavam centradas em controlar e fiscalizar as atividades desenvolvidas no interior da escola, com intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente (Rodrigues; Aranda, 2019, p.833).

Será apenas com o processo de redemocratização que teremos, aos poucos, alguma mudança nesse cenário. A redemocratização trouxe a mobilização dos movimentos sociais em prol de uma educação para todos e dos princípios de gestão democrática, questões que foram expressas na Constituição Federal de 1988, que “trouxe uma conquista importante, até então inédita em nosso país, que era o princípio da gestão democrática nas escolas de ensino público” (Generoso; Moreira, 2023, p. 73). Em seguida, nos idos dos anos 1990, a LDBEN, n.º 9.394/96 também enfatiza a importância da gestão democrática do ensino.

Salientamos que, apesar dessas leis preconizarem a gestão democrática, na prática, ela ainda está colocada de forma superficial e pouco efetiva, com a prevalência de uma visão do diretor escolar como o detentor do poder, com as decisões ocorrendo por sua vontade. Compreendemos que isso acontece devido à própria construção histórica do papel do diretor, como salientado no decorrer deste texto.

4.1 Perspectivas atuais em gestão escolar

Vitor Paro (2015, 2016), um grande estudioso sobre a direção escolar, pontua que os diretores escolares devem ser vistos como intelectuais transformadores. Assim, esse não é um cargo apenas técnico, embora esse conhecimento seja necessário, mas é preciso entender que eles são profissionais comprometidos com a comunidade escolar, suas necessidades e transformações.

O diretor é peça fundamental na articulação administrativa e pedagógica da unidade escolar, pois, além de organizar os recursos físicos, materiais, financeiros e patrimoniais, deve atuar nas dinâmicas das diferentes relações interpessoais que acontecem, apoiar as ações de formação da equipe escolar e acompanhar o processo de ensino e aprendizagem. Paro (2015, 2016) ainda enfatiza a importância de uma gestão democrática, na qual a comunidade escolar, entendida como todos os atores que ali atuam (comunidade, docentes, discentes e equipe de apoio), possa participar das decisões e da organização escolar.

Coelho (2011) pontua que a escola também é palco da evolução e de mudanças de conceitos e paradigmas – e não poderia ser diferente, pois vivemos em sociedade. Nesse sentido, a gestão da inovação traz uma nova possibilidade para a interlocução entre administração e educação.

O autor se apoia em Tidd, Bessant e Pavitt (2008) para conceituar que gestão da inovação é uma capacidade aprendida; assim, considerando o contexto em que está inserida, deve organizar-se de forma a encontrar estratégias e soluções para seus problemas e necessidades.

A gestão da inovação parte da perspectiva de uma escola que possa adequar-se diante de um mundo cada vez mais globalizado e gerenciado a partir da sociedade da informação e do conhecimento. Assim, exige-se dos profissionais atuantes na gestão escolar habilidades e competências como dinamismo, criatividade e capacidade de atuar diante dos diferentes contextos e necessidades de cada momento e situação. Atuar com inovação propõe para o diretor um olhar diferenciado e ampliado para a resolução das diferentes situações escolares de forma criativa, participativa, ética e democrática.

Estes apontamentos indicam a responsabilidade que recai sobre a gestão da escola tornando-a responsável pelo desempenho e a qualidade dos processos pedagógicos e administrativos que são operados pela/na escola;

exige olhares distintos a fim de que os gestores escolares estejam continuamente construindo novas propostas educacionais (Coelho, 2011, p.167).

Santos (2021) pontua que o Manual de Oslo, documento elaborado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com diretrizes para a coleta e interpretação de dados sobre a inovação, relaciona a inovação no contexto escolar à perspectiva de desenvolvimento em ciência e tecnologia.

A pesquisadora também define inovação como um processo complexo, marcado por dimensões internas e externas e envoltos por interações coletivas e afetividade. Nesse sentido, correlaciona-se aos gestores educacionais no que se refere às atribuições e pertencças do cargo de diretor escolar.

Ao expor que, nas pesquisas realizadas, o gestor educacional que atua sobre a premissa da gestão da inovação tem um pensar reflexivo e dialógico, transportamos essa questão para o tema das práticas antirracistas na escola e entendemos que esse gestor consegue, por suas características, atribuições e pertencças, ser um fomentador de práticas antirracistas e de uma educação para as relações étnico-raciais realmente efetiva.

Santos (2021) também afirma que uma gestão da inovação é essencialmente uma gestão democrática, na medida em que as ações e decisões do gestor acontecem dentro de uma triangulação, nas quais as dimensões da pesquisa, dentro e fora da escola, da articulação com a comunidade escolar interna e externa e da divulgação e animação são partes do processo de administração de uma escola.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) buscam no latim a explicação para o conceito de gestão, o qual refere-se à ação de gerir e administrar. Assim, durante muito tempo, o conceito de gestão incorpora essa ideia de burocratização, gerenciamento e conceitos ligados marcadamente pelo setor empresarial. Para eles, gestão está relacionada a dirigir a instituição a partir de tomada de decisões com base nas necessidades do ambiente e nos recursos disponíveis.

Os autores diferenciam os termos administração escolar de gestão escolar, na medida em que entendem que o primeiro tem incorporada uma concepção técnica, fragmentada e hierarquizada; já o segundo tem como princípio o compartilhamento de ideias e a participação de todos no processo de organização e funcionamento da escola, ou seja, “(...) gestão é então a atividade pela qual se mobilizam meios e

procedimentos para atingir os objetivos da organização e envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018, p. 880).

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) trazem, em seu artigo, as concepções de teóricos brasileiros como José Carlos Libâneo, Heloisa Lück, Celso Vasconcellos e Vitor Paro para fundamentar essa concepção de gestão escolar, tendo como princípio a gestão democrática.

Todos esses teóricos apresentados no texto reforçam a importância da participação da comunidade escolar na tomada de decisões visto que os interesses coletivos devem vir como necessidade principal, no trabalho cooperativo de todos os envolvidos no processo escolar, nas formas democráticas de tomada de decisões, na participação e no envolvimento do principal gestor, o diretor escolar, não somente no setor administrativo, mas também no setor pedagógico para alcançar os objetivos educacionais.

Sobre o trabalho colaborativo e a ação gestora, Lira (2022) pontua que esse se estrutura como um processo articulado e pensado com o outro. Para a pesquisadora, colaborar implica em ampliar perspectivas, construir argumentos em direção a um processo reflexivo.

Esses aspectos intrínsecos que têm como princípio a gestão escolar democrática em todos os processos que acontecem no interior de uma escola, pois, como destacam Oliveira e Vasques-Menezes (2018, p. 881), a “(...) participação e autonomia são, segundo esses teóricos, fatores fundamentais para que a escola construa um espaço de gestão escolar democrática”.

Em relação à pesquisa de materiais relacionados à gestão escolar, os autores pontuam ter encontrado um volume interessante de produções a partir do estabelecimento da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN, n.º 9.394/96 e associam-no ao movimento de sistematização dessas legislações, até então mais recentes, que versavam sobre a temática e direcionavam para essa atuação mais democrática.

A pesquisa traz um dado importante, que é a diminuição de pesquisas sobre a temática a partir de 2009 e entendem que isso aconteceu porque o incentivo às eleições para o cargo de diretor difundida no Brasil após os anos 80, trouxe essa perspectiva de estudos sobre gestão escolar. Assim, com a retomada dos concursos públicos e mesmo a indicação desses profissionais, houve esse arrefecimento.

Simielli (2022) inicia seu artigo com a afirmação de que os diretores escolares são essenciais para uma educação de qualidade, no entanto, essa importância não se reflete na academia, pois a produção acadêmica envolvendo esses protagonistas são pequenas.

Oliveira e Vasques-Menezes (2018) coadunam com essa afirmação quando, em suas considerações finais, pontuam que algumas das principais lacunas encontradas em relação à gestão escolar referem-se às competências, à identidade e à qualidade que se exige do trabalho do diretor ou gestor escolar.

Arriscamos afirmar, também, que carecemos de estudos relacionados ao pertencimento étnico-racial desse público, uma vez que o debate sobre racismo e antirracismo nas escolas é essencial quando pensamos numa educação equitativa e de qualidade para todos.

Segundo Simielli (2022), os estudos sobre gestão escolar no Brasil podem ser divididos em três momentos: o período clássico (1930-1980) no qual estão os estudos iniciais sobre administração escolar. Nesse período, temos estudiosos como Anísio Teixeira, Antônio Carneiro Leão, José Querino Ribeiro, Lourenço Filho, Manoel Bergström e Myrtes Alonso, que tinham como base os conceitos de administração científica, aplicando os princípios da administração geral na administração escolar.

O segundo momento é o período de crítica ao clássico (1980-1990), que, como o próprio nome diz, analisa criticamente o momento anterior e traz uma perspectiva política e sociológica aos estudos surgidos no contexto do processo de redemocratização do país. Esse período tem como estudiosos principais Miguel Gonzalez Arroyo, Maria Dativa Gonçalves, Maria de Fátima Felix e Vitor Paro, que trazem, em suas discussões, o conceito de gestão escolar e consideram que a principal conquista se refere ao estabelecimento da gestão democrática como princípio norteador da educação pública.

No terceiro momento, iniciado a partir dos anos 1990 e que ainda estamos vivenciando, observamos que há ampliação e diversificação das temáticas. No entanto, Simielli (2022) destaca que, apesar da diversificação dos temas estudados, a gestão democrática continua como o assunto com maior quantidade de pesquisas.

A autora pontua que, ainda que exista necessidade, abrangência e importância para essa temática – e, afirmação nossa, ainda que esta temática não seja completamente e amplamente implementada – a continuidade de pesquisas seria

muito relevante, pois existem outras áreas dentro da direção/gestão escolar que precisam de estudos e análises.

Importante salientar que, segundo Simielli (2022), dentre os estudos sobre gestão escolar, há poucos estudos sobre direção escolar. Para a pesquisadora: “Do total de 691 artigos sobre gestão escolar produzidos no período de 1989 a 2019, apenas 40 trataram dos diretores escolares – aproximadamente 6% do total.” (Simielli, 2022, p. 7).

Um destaque nosso está direcionado para o questionamento: se analisarmos essas pesquisas tendo como foco a questão racial brasileira, quantas delas teriam como foco o diretor ou a diretora negra? Ampliando a discussão, quantos autores seriam negros? Embora saibamos e compreendamos que esse não foi o objetivo da presente pesquisa, trazemos esses questionamentos como forma de mobilizar a reflexão sobre como a abordagem da questão racial é pouco tratada nos artigos e, conseqüentemente, na academia.

Retomando o artigo de Simielli (2022), verificamos que ela constatou sete categorias de estudos que abordam a gestão escolar, sendo eles: seleção e formação continuada; características e identidade/perfil dos diretores; análise do papel dos diretores com base na evolução do conceito de gestão escolar; reflexão sobre burocracia e impacto no trabalho do diretor; observação do cotidiano dos diretores; associações entre o perfil do diretor e o desempenho do aluno; e outros campos de conhecimento.

Relacionando com nosso questionamento acima, podemos pontuar que, quando a autora apresenta os estudos, principalmente da categoria “características e identidade/perfil dos diretores” – categoria esta com o segundo maior número de artigos e que versa sobre características e identidades –, verificamos que, na classificação, foi criada uma subcategoria que contempla aspectos como gênero, formação, experiência e qualificação profissional, mas que não aborda o aspecto da identidade étnico-racial.

Uma segunda subcategoria na qual a temática racial poderia estar incluída seria a descrição do perfil com base nas autopercepções e nas percepções da comunidade escolar, no entanto, percebemos que o olhar sobre a questão racial não é abordado. Podemos considerar que isso acontece porque não há uma preocupação com essa questão, embora possamos afirmar que as relações raciais no Brasil, e

consequentemente na escola, tensionam as relações acontecidas no interior de nossas instituições sociais.

Entendemos como fundamental, nesse processo, discutir sobre o papel do gestor escolar diante desses fatos, como ele compreende e trabalha questões que envolvem não somente a sociedade, mas também sua própria constituição identitária.

4.2 Identidade e atribuições do diretor de escola

Placco e Souza (2016) abordam, em seus estudos, a constituição identitária dos profissionais da educação e afirmam que este é um processo que envolve mais do que dominar os conhecimentos técnicos da sua área, uma vez que a criticidade sobre sua prática e as interações que acontecem no cotidiano e espaço escolar são essenciais para o seu desenvolvimento.

Dessa forma, a identidade profissional envolve múltiplos fatores, tais como as políticas públicas, as experiências pessoais e profissionais, as relações e interações com a comunidade escolar e, podemos apontar, até as legislações que versam sobre suas ações e responsabilidades.

Os estudos de Dubar (2005) acerca da constituição das identidades profissionais trazem dois pontos fundamentais para compreensão do cargo de diretor de escola: atribuição e pertença.

Para Dubar, atribuição pode ser compreendida como um movimento dialético entre aquilo que as outras pessoas atribuem e conferem ao outro e aquilo que lhe está sendo atribuído; ele se identifica, passando a fazer parte de si, a pertencer-lhe. Assim, pertença refere-se ao processo de fazer parte de um grupo, identificar-se com esse grupo.

Importante ressaltar que essa troca não é algo simples; ao contrário, é um movimento dinâmico, ao longo do qual ocorre um jogo de forças entre o que se espera desse profissional e como ele sujeito incorpora essas expectativas tendo em vista suas particularidades e experiências anteriores (Placco; Souza, 2010, 2016; Dubar, 2005).

Dessa forma, temos um processo dialético entre a “identidade para o outro”, que Dubar (2005) denomina como atos de atribuição e “identidade para si”, que ele denomina como atos de pertencimento. Será nessa dualidade que nossa identidade,

seja pessoal, seja profissional, se constituir, em um vir a ser, complexo, flexível e contínuo.

Não podemos desconsiderar, nessa análise, a historicidade que permeia nossas vidas, pois nossas atribuições e pertencas também estão relacionadas ao contexto em que estamos inseridos e são influenciadas por fatores como o contexto social e histórico, as interações e relações com a comunidade, as documentações que trazem os princípios e atribuições, entre outros.

Compreendemos que as atribuições conferidas ao diretor escolar originam-se dos diferentes segmentos que compõem a tríade escolar – comunidade (responsáveis), profissionais e estudantes –, e cada segmento atribui ao diretor escolar determinadas características, sendo algumas comuns e outras divergentes. Desse modo, a constituição identitária do diretor escolar e sua atuação estarão marcadas pelas expectativas que os outros têm do seu trabalho, considerando concepções e valores que têm sobre o cargo e o modo como ele se enxerga e incorpora as atribuições que lhe são dadas nesse processo interativo.

Santos (2021) pontua que, na dinâmica desse processo de constituir-se identitariamente, os profissionais se utilizam de estratégias objetivas e subjetivas:

No movimento dialético entre as formas identitárias – identidade para si e para o outro –, o indivíduo se utiliza de estratégias objetivas e subjetivas. Com estratégias objetivas, busca acomodar a identidade atribuída pelos outros e, com estratégias subjetiva, resguarda-se de identificações anteriores (identidades herdadas) ou no desejo de construir, para si, novas identidades visadas (Santos, 2021, p. 122).

Historicamente, observamos que temos, na constituição da identidade dos diretores de escola, a relação com as instituições religiosas e o micropoder dado a eles na administração escolar e pedagógica. Esses aspectos podem ser observados na atuação de alguns colegas diretores e na forma como o diretor ainda é visto por alguns membros da comunidade escolar. E, embora as legislações avancem nessas concepções, trazendo os princípios da coletividade por meio da gestão democrática, percebemos que ainda estamos em transição para esse formato de gestão e esbarramos não somente nas concepções e contexto social e histórico, mas também em algumas das próprias atribuições dadas pelas legislações.

No cargo de direção escolar, temos as responsabilidades funcionais atribuídas pelo cargo e que constam nas legislações pertinentes, as quais criam, muitas vezes,

um embate entre o que lhe atribuem como cargo, as concepções advindas do contexto social, as teorias recentes sobre a atuação desse profissional e as próprias pertenças do diretor. Diante desse processo, trazemos dois pontos para discussão em relação a questão de atribuição e pertencimento. A primeira é o princípio de gestão democrática.

Vimos, ao longo deste texto, o processo de constituição do diretor de escola, tanto em relação à nomenclatura como em relação ao próprio conceito da atuação desse profissional. Esta constituição identitária, portanto, sempre esteve vinculada à centralização da tomada de decisões e à organização do trabalho. Nesse sentido, observamos que, apesar de os documentos oficiais preconizarem a gestão democrática como pilar de uma educação de qualidade, percebemos que a gestão da escola, de modo geral, ainda é vista como totalmente atribuída ao diretor.

Compreendemos que, nesse processo, já houve avanços importantes, mas que esse olhar atribuído pelo outro, e muitas vezes incorporado para si por alguns diretores de escola, ainda necessita de intervenções de modo a alcançarmos uma gestão democrática de fato.

O segundo ponto que trazemos para debate relaciona-se a outros pertencimentos que constituem o diretor de escola como pessoa e que, nesse movimento dialético que constitui a vida, estão presentes no contexto escolar. Estamos abordando, aqui, a constituição étnico-racial dos diretores de escola.

O pertencimento étnico do diretor de escola pode influenciar na sua atuação diante das atribuições que lhe são dadas. Questionamo-nos: um diretor de escola branco é visto da mesma maneira que um diretor de escola negro? As decisões de um diretor de escola negro são questionadas da mesma forma que as de um diretor branco? Ser um bom gestor diminui ou impede o diretor de escola negro de vivenciar situações de racismo? Como, diante de situações de racismo, o diretor negro tem sua identidade profissional constituída? Há discussões diante dessas ocorrências?

Diante desses questionamentos, como forma de compreender a atuação do diretor de escola que trabalha na Rede Municipal de São Paulo, abordaremos suas atribuições a partir dos documentos oficiais da rede de ensino.

4.3 O diretor de escola na Prefeitura Municipal de São Paulo

A Prefeitura de São Paulo tem alguns documentos de conhecimento obrigatório para quem atua em sua rede, como a Lei n.º 8.989/79, que dispõe sobre o Estatuto

dos funcionários públicos do município de São Paulo, alterada recentemente pela Lei n.º 18.221, de 27 de dezembro de 2024 – e que, vale ressaltar, trará mudanças significativas na relação do diretor com algumas questões/atribuições –; a Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007, que reorganiza o quadro dos profissionais da educação com suas respectivas carreiras e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal; e o Decreto n.º 54.453, de 10 de outubro de 2013, que fixa as atribuições dos profissionais da educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal e que expõe, em seu Artigo 4º e seus parágrafos, o entendimento da função do cargo de diretor de escola, bem como suas competências e atribuições, e declara que o diretor de escola é o responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, buscando assegurar condições e recursos que possibilitem o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Almeida (2021), em sua dissertação, elaborou uma linha do tempo em um quadro comparativo com as legislações em vigor, analisando os documentos a partir de 1988 no governo de Luiza Erundina até o governo Bruno Covas em 2018. Ressaltamos que, após o falecimento do prefeito Bruno Covas em 2021, seu vice, Ricardo Nunes assumiu o cargo. Como atual prefeito reeleito no último pleito eleitoral, nos últimos dias do mês de dezembro de 2024, Nunes propôs e teve aprovada uma alteração importante em relação às atribuições e responsabilidades desse cargo, a Lei n.º 18.221/2024.

A pesquisadora ressalta a importância do governo de Luiza Erundina, enfatizando que, a partir dele, foi realizada a normatização de afazeres dos diretores de escola e a organização da participação coletiva, culminando com a publicação do Estatuto do Magistério, Lei n.º 11.229/1992. Ela menciona que, mesmo com os avanços, o papel fiscalizador e até punitivo do diretor é algo que também está contemplado nessa legislação.

A gestão de Paulo Maluf, a partir de 1993, segundo a pesquisadora, produz alguns retrocessos nessa legislação com alterações que retomam o caráter do diretor de escola como mero executor de ordens em busca de alcançar resultados e metas. A estudiosa pontua que havia uma preocupação com o estudante, mas essa preocupação era pautada nos resultados. A gestão seguinte, de Celso Pita, segue a mesma linha de seu antecessor, de modo que não há alterações na lei que versa sobre o trabalho e as atribuições do diretor, nem em relação ao direcionamento das ações de políticas públicas educacionais.

O governo seguinte, da prefeita Marta Suplicy, também não trouxe alterações significativas; ao contrário, enfatiza-se que houve um aumento da parte burocrática para o diretor de escola. Como exemplo, Almeida (2021) menciona o processo de terceirização, que trouxe uma responsabilização maior para o diretor, na medida em que ele, como fiscal, adquiriu maior responsabilidade perante os problemas que viessem a ocorrer. Como avanço importante, a autora cita a vinculação das informações dos estudantes em vulnerabilidade ao Conselho Tutelar e o acesso da representação sindical e estudantil.

O sucessor de Marta Suplicy foi José Serra, que permaneceu pouco tempo no cargo, pois candidatou-se ao governo do estado de São Paulo, assumindo seu vice, Gilberto Kassab. Não houve alterações nas legislações no período que se manteve no poder, nem no período seguinte em que foi eleito prefeito e a política continuou com foco em resultados, principalmente no quesito alfabetização que, após os diagnósticos da rede, mostrou-se bastante deficitária. Nesse período, as formações foram mais uma das atribuições dos diretores de escola.

Mudanças nesse olhar mais fiscalizador e executor das normas e procedimentos propostos pela Secretaria da Educação viria com o governo de Fernando Haddad. Foi retomada a importância das decisões coletivas e da participação da comunidade por meio do Conselho de Escola, mas manteve-se a figura do diretor com preocupações com o aspecto pedagógico e assoberbado com os setores administrativo e com a burocratização das demandas. Almeida (2021) ressalta que um retrocesso e mais uma demanda atribuída ao diretor foi em relação à questão jurídica, pois colocou a responsabilidade de alguns tipos de processos administrativos para o diretor de escola.

Em 2016, segundo a pesquisadora, foi eleito prefeito da capital o empresário João Dória, que também deixou a prefeitura para concorrer ao cargo de governador, assumindo seu vice, Bruno Covas. No pleito eleitoral de 2020, Bruno Covas foi eleito prefeito de São Paulo enquanto lidava com o tratamento contra um câncer desde 2019, vindo a falecer em 2021. Após seu falecimento assumiu seu vice, Ricardo Nunes.

Nesse período, em termos de políticas educacionais, observamos uma ampliação nas demandas dos diretores de escola, que continuou com a sobrecarga de exigências pedagógicas e administrativas, incluindo cobranças e burocratização excessivas.

Além disso, vale ressaltar que nesses governos houve a supressão de alguns direitos do funcionalismo público municipal, além de um processo de desvalorização da categoria, sobretudo os profissionais da educação, fundamentada e difundida em *fake News*, que são reflexo das políticas da extrema direita.

(...) as ideologias e práticas políticas autoritárias seguem a via da disseminação do ódio por meio de *fake news*, as quais na maioria das vezes pregam a violência e a intolerância com indígenas, LGBTs, negros, mulheres, idosos, imigrantes, pessoas com deficiência, povos ribeirinhos e jovens das periferias (Lira, 2022, p. 39).

Notadamente, o governo de Ricardo Nunes é um governo que desvaloriza o funcionalismo público, o qual vem sofrendo ataques e derrotas consecutivas no que se refere aos seus direitos. Percebemos, ainda, que a intencionalidade é o desmonte do funcionalismo educacional com a privatização.

A esse respeito, voltou a tramitar recentemente na Câmara Municipal de Vereadores o Projeto de Lei n.º 573/2021⁴, de autoria das vereadoras Cris Monteiro (Partido Novo) e Sandra Santana (PSDB), que, sob a alegação de implementar um sistema de gestão compartilhada nas escolas municipais de ensino fundamental e médio e melhorar a qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, representa o processo de privatização da rede educacional.

No entanto, podemos pontuar que o processo de privatização da educação em curso foi iniciado com a ampliação da cessão de unidades de educação infantil de zero a três anos para Organizações Sociais, mantenedoras das creches da rede indireta/parceira, com a argumentação de que essa ação era necessária para atender a demanda de procura por vagas e zerar a fila de espera. Assim, atualmente observamos uma quantidade imensa de creches conveniadas.

Como efeito de um governo que tem como foco a terceirização da educação, inclusive de sua gestão, houve a aprovação da Lei n.º 18.221, de 27 de dezembro de 2024, que dá poderes ao governo para que haja intervenção em escolas que não alcancem os resultados esperados com a troca de gestores. Ao autorizar isso, observa-se que há uma inferência sobre quem são os culpados por esse resultado, desconsiderando todos os demais contextos que podem interferir neles.

⁴ O Projeto de Lei em questão seguia ainda sem votação/aprovação até o fechamento deste trabalho. Ele se encontra disponível para consulta em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/iah/fulltext/projeto/PL0573-2021.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

O Decreto n.º 54.453, de 10 de outubro de 2013, fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades da rede municipal de São Paulo e apresenta o que considera como a função do diretor de escola:

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (São Paulo, 2013a, Cap. II, Art. 4º).

Entendemos que essa definição da função do diretor de escola o apresenta como o organizador da dinâmica escolar, sendo o elo com a comunidade, tendo como base, portanto, a gestão democrática, mas agindo de acordo com as diretrizes e as legislações educacionais do município.

Apesar de o Decreto trazer em sua gênese a atuação dos órgãos colegiados nas deliberações, verificamos cada vez mais que as decisões em relação às tomadas de decisão não tem respeitado as necessidades e demandas dos diferentes territórios, de modo que as determinações vêm sendo realizadas sem a mínima consulta e, conseqüentemente, sem a participação dos profissionais da rede. O diretor e demais membros da equipe escolar transformam-se, portanto, em executores das deliberações tomadas, com foco nos resultados, com a implementação de políticas públicas que nem sempre atendem às necessidades da realidade.

O Decreto n.º 54.453/2013 também trata das das competências do diretor de escola:

São competências do Diretor de Escola, além de outras que lhe forem cometidas, respeitada a legislação pertinente:

- I - assegurar o cumprimento das disposições legais e das diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;
- II – submeter, à apreciação das instâncias superiores, a implantação de propostas curriculares diferenciadas;
- III – acompanhar e implementar os programas e projetos vinculados a outras esferas governamentais;
- IV - garantir o acesso e a permanência do aluno na unidade educacional;
- V – garantir a adoção das medidas disciplinares previstas nas normas de convívio do regimento educacional e registradas no projeto político-pedagógico da unidade educacional;
- VI - aplicar as sanções aos alunos, quando for o caso;
- VII – assinar, juntamente com o Secretário de Escola, todos os documentos relativos à vida escolar dos alunos expedidos pela unidade educacional;

- VIII – conferir diplomas e certificados de conclusão de curso;
- IX – coordenar a utilização do espaço físico da unidade educacional, no que se refere:
 - a) ao atendimento e acomodação da demanda, inclusive à criação e supressão de classes;
 - b) aos turnos de funcionamento;
 - c) à distribuição de classes por turno;
- X – encaminhar, na sua área de competência, os recursos e processos, bem como petições, representações ou ofícios dirigidos a qualquer autoridade e/ou remetê-los devidamente informados a quem de direito, observados os prazos legais, quando for o caso;
- XI – dar exercício a servidores nomeados, designados ou encaminhados para prestar serviços na unidade educacional;
- XII - controlar a frequência diária dos servidores, atestar a frequência mensal, bem como responder pelas folhas de frequência e pagamento do pessoal, nos termos da legislação;
- XIII – organizar a escala de férias, assegurando o pleno funcionamento da unidade educacional, nos termos da pertinente legislação;
- XIV – gerenciar e atestar a execução de prestação de serviços terceirizados, observadas as cláusulas contratuais;
- XV – apurar ou fazer apurar irregularidades de que venha a tomar conhecimento no âmbito da escola, comunicando e prestando informações a seu respeito ao Conselho de Escola e aos órgãos da Administração, se necessário;
- XVI – aplicar as penalidades aos servidores de acordo com as normas estatutárias;
- XVII - encaminhar mensalmente, ao Conselho de Escola, a prestação de contas sobre a aplicação dos recursos financeiros (São Paulo, 2013a, Cap. II, Art. 5º).

Ao lermos essas competências, observamos que elas versam mais sobre as ações que um diretor de escola deve adotar diante de determinadas situações, bem como contêm uma lista de responsabilidades administrativas relacionadas ao funcionamento geral da escola, contemplando a vida escolar dos estudantes, a vida funcional dos servidores e demais funcionários e a preservação dos bens patrimoniais.

Quando buscamos o significado de competências, verificamos que o termo tem relação com as habilidades, conhecimentos e atitudes que habilitam a pessoa no exercício de determinados cargos. Nesse sentido, consideramos que as competências, da forma como estão apresentadas no Decreto, expõem apenas algumas das ações que o diretor de escola tem que saber fazer para ser um bom profissional.

A lista de competências não abarca a magnitude existente nas relações que acontecem no contexto escolar, pois temos que considerar que a escola é um organismo vivo, influenciado e influenciando seu contexto, feita por pessoas e o gerenciamento das relações interpessoais são dos fatores mais essenciais no que tange à gestão.

Em continuidade, o Decreto traz as atribuições do diretor, a saber:

Art. 6º São atribuições do Diretor de Escola:

I – coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/CIEJA, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação;

II – elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão;

III – participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional;

IV – favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico;

V – possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional;

VI – prover as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;

VII – implementar a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação;

VIII – acompanhar, avaliar e promover a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político-pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa;

IX – buscar alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional;

X – planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional;

XI – promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação;

XII – coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor;

XIII – promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais;

XIV – coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas a:

a) folha de frequência;

b) fluxo de documentos de vida escolar;

c) fluxo de matrículas e transferências de alunos;

d) fluxo de documentos de vida funcional;

e) fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade;

f) comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional;

XV – diligenciar para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados:

a) coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação;

- b) adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações;
- XVI – gerir os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais;
- XVII – delegar atribuições, quando se fizer necessário (São Paulo, 2013a, Cap. II, Art. 6º).

Analisando tais atribuições, verificamos que, nelas, como nas competências, existe uma série de ações e responsabilidades relacionadas ao gerenciamento de uma escola. Como visto ao longo da história do cargo de diretor escolar, há sempre uma nova incumbência e, embora preconize-se a gestão democrática para algumas ações, o que verificamos é que o caráter fiscalizador se mantém em diferentes e variados aspectos.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, o acesso ao cargo de diretor de escola é realizado por meio de concursos públicos de acesso, tendo como pré-requisitos a experiência mínima de três anos de efetivo exercício no cargo de professor efetivo e a formação em Licenciatura em Pedagogia ou outros cursos de graduação desde que tenha complementação com pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* em Educação.

Em relação ao concurso ser de acesso, ou seja, ao fato de o professor fazer parte da rede, Almeida (2021) pontua que há a compreensão de que este conhece os princípios, o vocabulário e os processos inerentes à rede, o que auxiliaria o processo de gestão.

Destacamos que Almeida (2021) faz uma análise do Edital do Concurso de Acesso n.º 02/2015, para provimento de cargos de diretor de escola e supervisor escolar, e observa que há uma contradição enorme entre o referencial teórico sobre a atuação do diretor e a quantidade imensa de atribuições no âmbito da gestão escolar. Ela ressalta que o conteúdo programático contém exigências de conhecimentos gerais, documentos institucionais diversos, legislações federais, estaduais e municipais e, nesse quesito, salienta que constam as inúmeras portarias e normativas da rede municipal de ensino, além das publicações municipais específicas da educação. Há também o referencial teórico sobre formação, inclusão, avaliação da aprendizagem, papel do diretor, escola e democracia e gestão democrática.

Quando ressalta o excesso de Portarias e Normativas, observamos que, já em seu edital, a Prefeitura de São Paulo propõe a concepção de um diretor com inúmeras

atribuições administrativas e burocráticas e que o fazer pedagógico deve estar sob atenção constante, sob a perspectiva de atingir as metas e os resultados esperados.

A carga de normativas fomentadas pela Secretaria de Educação deixa em evidência o comprometimento em atingir metas e objetivos por parte da Prefeitura Municipal de São Paulo e, conseqüentemente, pelo diretor de escola (Almeida, 2021, p. 35).

Assim, mesmo mencionando a necessidade e a importância da atuação do diretor de escola na parte pedagógica e trazendo algumas temáticas que dialogam com a aprendizagem, percebe-se um direcionamento administrativo e normativo e uma burocratização do fazer desse profissional.

Além disso, apesar da relevância do assunto, quando buscamos as referências relacionadas às questões étnico-raciais na escola, percebemos que há apenas a Lei n.º 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Se, na época do concurso, houve pouca solicitação de leituras referentes ao tema das relações étnico-raciais na escola, ao longo dos anos, por força de leis, houve implementação de documentos e materiais que abordam o tema, como o Currículo da Cidade – Educação Antirracista e a efetivação da política de cotas nos concursos públicos municipais. Essas políticas trazem a necessidade de analisarmos se ou como elas modificaram os perfis raciais dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino.

4.4 Perfil racial dos profissionais da educação da rede municipal de São Paulo

A Prefeitura de São Paulo estabelece, desde 2013, a reserva de vagas para pessoas negras no funcionalismo público municipal, com a promulgação da Lei n.º 15.939/2013 e do Decreto n.º 57.557/2016, que regulamenta a política de cotas raciais no serviço público municipal com a reserva de 20% das vagas para pessoas negras em cargos efetivos e de livre provimento, estágios profissionais e outros concursos internos (de acesso), devendo ser aplicada obrigatoriamente por todos os órgãos da Administração Direta e Indireta.

O Decreto n.º 57.557/2016 define o público das cotas raciais e especifica em quais condições serão considerados negros para efeitos da política de cotas:

Art. 3º Para os efeitos deste decreto, negros, negras ou afrodescendentes são as pessoas que se enquadram como pretos, pardos ou denominação equivalente, conforme estabelecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, considerando-se a autodeclaração.

1º a autodeclaração não dispensa a efetiva correspondência da identidade fenotípica do candidato com a de pessoas identificadas socialmente como negras.

2º O vocabulário “afrodescendente” deve ser interpretado como sinônimo de negro ou negra.

3º A expressão “denominação equivalente” a que se refere o “caput” deste artigo abrange a pessoa preta ou parda, ou seja, apenas será considerada quando sua fenotípica a identifique socialmente como negra (São Paulo, 2016, Cap. I, Art. 3º).

A Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Coordenação de Promoção da Igualdade Racial (CPIR) são as responsáveis, no âmbito da Prefeitura de São Paulo, pela condução das políticas públicas de cotas raciais no município. São elas que organizam a Comissão de Análise e Compatibilidade com a Política de Cotas (CAPC), criada para verificar as autodeclarações.

De acordo com Costa (2020), a prefeitura de São Paulo, ao contar com uma comissão para verificação de compatibilidade entre auto e heteroidentificação, utiliza a execução de uma política de cotas na qual se considera o fenótipo como a principal forma de aferição.

A autora destaca que a política de cotas da prefeitura se sobressai porque abrange todos os serviços públicos, envolvendo cargos concursados, em comissão e estagiários e ressalta que o processo de verificação da autodeclaração é bastante complexo, sendo necessário o seu aprimoramento. Costa (2020, p. 99) pontua que “(...) a formação de comissões que envolvem a verificação da autodeclaração racial implica em uma complexa observância sobre relações raciais no Brasil, bem como as dinâmicas a ela inerentes.”

A partir de 2015, a Prefeitura de São Paulo passou a produzir relatórios com os dados da implementação dessa política pública, instituindo-os como anuais. O primeiro relatório foi realizado constando o período de 2013 a 2015.

Em dezembro de 2023, a SMDHC e a CPIR publicaram o Relatório de Execução de Políticas Públicas Municipais de Cotas Raciais, que analisou os dados fornecidos pela prefeitura por meio do Sistema Integrado de Gestão de Pessoas e

Competências (SIGPEC) e pelas unidades de recursos humanos dos órgãos e instituições municipais.

É importante destacar que a obtenção dessa informação ocorre mediante autodeclaração do/a servidor/a quando ingressa no serviço público municipal ou quando realiza o cadastramento anual⁵.

Luz (2023) ressalta que a identificação étnico-racial é facultativa e que, por esse motivo, não há informações sobre a raça de muito/as servidores/as. Além disso, o acesso ao SIGPEC é restrito, portanto, é preciso que o servidor se dirija a sua chefia ou ao funcionário por ela determinado para realizar essa atualização, que pode ou não preencher essa informação.

Ressalta-se também que a Prefeitura de São Paulo, em conformidade com as definições do IBGE [Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística], permite que o servidor ou servidora se identifique como amarela/o, branca/o, indígena, parda/o, preta/o ou não declare sua identificação racial (Luz, 2023, p. 7).

Dos dados gerais, observamos que, até dezembro de 2023, dos 141.571 profissionais ativos no funcionalismo público, 35,33%, ou seja, 50.012, são pessoas que se autodeclararam negras.

Luz (2023), em sua pesquisa, comenta que, na categoria negra/os, estão agrupadas as autodeclarações preta/os e parda/os, seguindo a organização proposta pelo Movimento Negro, que defende essa somatória como estratégia de combate ao processo de embranquecimento da população brasileira.

Em relação aos servidores da Secretaria Municipal de Educação, do total de 86.293 funcionários, 37%, ou seja, 31.630, declararam ser negro/as. Classificados quanto aos vínculos, temos o seguinte resultado:

TABELA 2 – Perfil racial dos profissionais da educação

| Vínculo | Porcentagem – negro/as |
|---------------------------------|-------------------------------|
| Profissionais Efetivos | 34% |
| Cargos em Comissão | 38% |
| Contratos por Tempo Determinado | 51% |
| Estagiário/as | 39% |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

⁵ Anualmente, no mês de seu aniversário, todo/as os/as servidores/as ativos/as, aposentados/as ou pensionistas da Prefeitura de São Paulo devem, obrigatoriamente, realizar o cadastramento, que consiste na atualização de seus dados cadastrais, inclusive a sua identificação racial, sendo esta facultativa.

Os dados apresentados na Tabela 2, no entanto, são totais, ou seja, não estão divididos entre os cargos do magistério municipal, a saber: Auxiliar Técnico de Educação – Inspeção e Secretaria, Auxiliar Técnico de Educação – Secretário, Coordenador Pedagógico, Assistente de Diretor de Escola e Diretor de Escola. Destes, apenas o Assistente de Diretor de Escola constitui cargo nomeado, pois constitui-se em cargo de confiança do diretor de escola, sendo seu cargo-base, professor.

O relatório apresenta dados relacionados aos níveis hierárquicos, que estão classificados como Cargos de Direção, Chefia e Assessoria (CDA) e ordenados de 1 a 6. No entanto, não conseguimos distinguir, dentre esses cargos, quais seriam os que estão exercendo alguma função em comissão nas Diretorias Regionais de Ensino (DRE) e na Secretaria Municipal de Educação, bem como quais seriam os de Supervisão Escolar, Diretores de Escola, Assistente de Diretor de Escola e Coordenação Pedagógica.

O relatório informa que, em relação aos níveis hierárquicos da Secretaria Municipal de Educação, dos cargos efetivos, há um total de 36,51% pessoas declaradas negras em CDA e, dos cargos comissionados, 37,74% do total.

A não distinção dos cargos com os nomes oficiais da carreira do magistério municipal dificulta uma análise mais aprimorada dessas informações. No entanto, a presença dos dados nos auxilia a perceber que, mesmo com uma política de cotas raciais, o número de pessoas autodeclaradas negras ainda está abaixo do que temos em relação a população brasileira.

Este relatório, como marco dos dez anos da promulgação da Lei n.º 15.939/2013, que institui a política de cotas nos concursos públicos de provimentos dos cargos do funcionalismo municipal, afirma que o município de São Paulo continua a se destacar quando se discute ações afirmativas, pois o município foi um dos pioneiros na criação de documentos e legislações locais.

Observamos que houve avanços no ingresso de pessoas negras nos cargos da Prefeitura de São Paulo e, conseqüentemente, na Secretaria Municipal de Educação, no entanto, como há lacunas nas informações coletadas, como os dados divididos pelos cargos constantes na carreira do magistério, não temos como mensurar em quais cargos de chefia, por exemplo, temos um aumento de pessoas negras.

5 METODOLOGIA

Iniciamos essa seção sobre metodologia retomando uma frase que essa pesquisadora escreveu na seção Pesquisas Correlatas: “Pesquisar é uma tarefa árdua (...)”. E por que retomamos esta frase? O ato de pesquisar é um processo de construção de conhecimento e pode acontecer por diferentes processos, os quais refletem as concepções e o contexto social e histórico em que estão inseridos. Consideramos, como afirmam Lüdke e André (2022), que pesquisar é um ato político, pois pressupõe a escolha de uma determinada linha teórica e metodológica para conduzir as investigações.

Lüdke e André (2022, p. 1) revelam que “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Nesse sentido, pesquisas sempre têm um caráter social, na medida em que busca-se investigar algo, responder a uma pergunta que pretende ampliar nossa compreensão da realidade e dos fenômenos, trazer outras respostas para uma inquietação.

Pesquisar é uma atividade essencialmente humana e traz consigo valores, escolhas, interesses e prioridades do pesquisador. Lüdke e André (2022) ressaltam que nem a pesquisa, nem seu objeto de estudo podem ser compreendidos como algo restrito, para poucos, nem algo desligado da sociedade. Nessa perspectiva, concordamos com as autoras quando sinalizam que a pesquisa não pode ser restrita a alguns eleitos, realizada em condições especiais, isoladas da realidade, pois, a pesquisa é o que faz o conhecer e o aprender acontecerem.

No entanto, ressaltamos que, apesar de concordarmos com as autoras quando afirmam que as pesquisas não podem ficar restritas a alguns eleitos, isso, infelizmente pode acontecer, na medida em que o acesso ao ambiente acadêmico, sobretudo nos cursos de pós-graduação *Lato* ou *Stricto Sensu*, ainda é limitado por questões financeiras e temporais.

Além dessas questões, podemos acrescentar que a limitação de acesso e permanência no ambiente acadêmico podem ser acrescidas de outros aspectos, tais como situações de exclusão, como aspectos raciais, de gênero, econômicos, entre outros.

Fomentar pesquisas variadas é algo essencial para o desenvolvimento da sociedade, sobretudo estudos que considerem o contexto educacional, porque a

educação é um terreno fértil para investigar e entender a realidade e a sociedade, sendo, portanto, um dos meios para a proposição de mudanças.

Existem formas diversas de investigar um problema, que podem estar relacionadas com o contexto em que estamos inseridos, com a sociedade da qual fazemos parte ou com o momento que estamos vivendo. Por isso, há, também, diferentes métodos e abordagens de investigação que pretendem, cada vez mais, qualificar as pesquisas.

As pesquisas podem ter por base dados quantitativos, dados qualitativos ou a junção de ambos. Lüdke e André (2022) salientam, entretanto, que o surgimento da pesquisa qualitativa na educação advém da insatisfação com a forma de pesquisar e analisar essas informações quando destituídas do contexto e da sociedade. Assim, as autoras trazem Bogdan e Biklen (1982) para explicar que a pesquisa qualitativa: “(...) envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (Lüdke; André, 2022, p. 14).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa surge como uma resposta às dificuldades em lidar com a análise de dados da pesquisa quantitativa, preocupando-se mais com o processo do que com o produto.

Diante desse contexto, entendemos que este estudo coaduna com a abordagem qualitativa de pesquisas em educação, de modo que, para responder as nossas perguntas, buscamos realizar estudos de caráter exploratório e descritivo por meio da análise de narrativas de diretoras escolares negras.

5.1 Narrativas como método: falas sobre si

Souza e Meireles (2018) pontuam que a pesquisa narrativa se alinha à perspectiva qualitativa, porque compreende e interpreta as experiências humanas dentro de um processo subjetivo e permite a subjetividade, isto é, o olhar para si, e o intersubjetivo, porque se relaciona com o contexto. Portanto,

(...) observa-se que as narrativas se inserem em um campo de pesquisa que legitima outros modos de produção de conhecimento, por vezes menosprezados pela ciência conservadora, a partir de um movimento hermenêutico, subjetivo e qualitativo (Souza; Meireles, 2018, p. 22).

Para isso, iniciamos nossos estudos com um levantamento bibliográfico já descrito no início deste trabalho, pois compreendemos que a revisão de literatura é essencial para que o pesquisador aprofunde seus conhecimentos teóricos sobre a temática e conheça pesquisas próximas ao seu campo de estudo.

Sendo o objeto de estudo desta pesquisa as histórias de racismo vivenciado em sua prática gestora pelas diretoras escolares negras da rede municipal de São Paulo, optamos pelas narrativas como método de organização das memórias, das ações e dos fenômenos vividos pelos sujeitos. Compreendemos narrativas, portanto, como relatos de eventos e situações diversas e partimos do pressuposto de que, por meio das narrativas, poderíamos encontrar subsídios para compreender fenômenos sociais. Dessa forma, Passeggi e Souza (2017, p. 9) nos auxiliam na compreensão da pesquisa narrativa:

(...) As narrativas tornam-se, ao mesmo tempo, um parâmetro linguístico, psicológico, cultural e filosófico fundamental para explicar a natureza e as condições da existência humana (Ibidem), constituindo-se entradas potencialmente legítimas para se ter acesso aos modos como o sujeito (ou uma comunidade) dá sentido à sua experiência, organiza suas memórias, justifica suas ações, silencia outras (...).

Para Passeggi e Souza (2017), as narrativas inserem-se dentro do movimento de “biografização”, pois, quando narramos fatos, situações ou acontecimentos – algo que realizamos desde crianças bem pequenas –, acontece a configuração espaço temporal e a apropriação dos instrumentos semióticos (linguagem oral e escrita, imagens etc.).

Os instrumentos semióticos são essenciais para a construção do pensamento, pois pensamento é linguagem. Nossa construção simbólica é mediatizada pela linguagem, e, embora não se possa mudar os acontecimentos, pode-se reinterpretar e atribuir novos sentidos a eles, ressignificando-os.

Pineau (2011) ressalta que a abordagem da pesquisa narrativa proporciona para as pessoas a expressão e a reflexão sobre o vivido. Assim, “(...) as narrativas de si eram geradoras de auto (trans) formações existencial e social, desejáveis e desejadas pelo sujeito (...)” (Passeggi, 2011, p. 6).

Dentro desse quadro de biografização e constituição de narrativas, Passeggi e Souza (2017) explicam que, no Brasil, temos quatro orientações do movimento (auto)biográfico, sendo eles: o fenômeno antropológico, as narrativas como fonte e

método de investigação qualitativa, as narrativas como pesquisa formação e como natureza e diversidade discursiva das escritas da vida.

Nesse contexto, podemos dividir o movimento (auto)biográfico em dois grandes momentos. Seu início, nos anos 1990 e sua expansão e diversificação, a partir dos anos 2000.

Conforme pontuado anteriormente, novos paradigmas aparecem porque as formas de pensamento anteriores não respondem mais de forma satisfatória aos estudos que estão sendo realizados. E é nesse contexto que as pesquisas narrativas surgem, trazendo novas perspectivas e concepções.

Utilizar as narrativas por meio das histórias de vida trouxe o humanismo para os estudos em educação. Houve uma mudança na forma de se fazer ciência, considerando aspectos e dados que antes não eram considerados, principalmente no que se refere a compreender como a história da pessoa dialoga com a história social.

Ferrarotti (1988) pontua que a pesquisa com narrativas é uma ruptura epistemológica, sendo uma evolução da ciência, uma vez que a perspectiva positivista não conseguia mais atender a todas as demandas e perguntas da sociedade, sendo necessária uma nova maneira de se obter informações que dialogasse com essa nova perspectiva.

Lima, Geraldi e Geraldi (2015) destacam que, na educação, as pesquisas eram realizadas tendo como ponto de partida o “sobre” a escola. Essa visão e sobretudo essa forma de investigar a escola não condizia mais com as concepções vigentes, sendo preciso pesquisar a partir do contexto educacional e junto com a escola. Segundo esses pesquisadores, esse novo movimento de pesquisa em educação tem como seus introdutores os estudiosos Nóvoa e Connely e Clandinin, nos anos 1990.

Passeggi e Souza (2017), por sua vez, destacam que a evolução trazida com a utilização do método (auto)biográfico no Brasil também renovou a pesquisa em Didática, produzindo um novo paradigma, pois a narração de fatos e situações trouxe a memória dos educadores para os estudos em educação.

É por meio da memória que as narrativas se compõem, pois trazem o que faz parte da trama subjetiva das pessoas. Quando solicitamos que as pessoas narrem determinados fatos ou situações, percebemos, como apontam os estudos sobre a memória, que os sujeitos relembram o que fez sentido naquele momento e o que foi significativo. Assim, a memória é importante na construção da narrativa.

De acordo com Christov e Bruno (2014, p. 5060), a narrativa de educadores é um método fundamental para unir pesquisa e formação, pois “narrar, expor, conversar e entrelaçar a própria narrativa com outras narrativas constitui pesquisa e formação simultaneamente”.

Narrativas trazem a preocupação, o olhar, para a história das pessoas com uma diretriz investigativa e estudam o social por meio da história do indivíduo. Ferrarotti (1988) destaca que, quando trabalhamos com narrativas, mesmo elas sendo individuais, únicas, há sempre pontos em comum com a história do outro.

A história de uma vida ou qualquer material biográfico pretendem ser únicos. A historicidade absoluta que eles reivindicam é negada por uma hermenêutica atenta a seus caracteres exemplares, isto é, comuns a outras histórias, materiais e às suas correlações fixas, à classificação de uma taxonomia social (Ferrarotti, 1988, p. 24).

Na pesquisa narrativa, a pessoa pode contar algo que aconteceu há muito tempo, mas que, em sua temporalidade, tem uma análise atual, permitindo uma constituição de si de forma individual e social. Assim, a história de vida dos indivíduos é parte da sua constituição como seres humanos.

A pesquisa narrativa é, dessa forma, uma maneira de o sujeito contar suas experiências vividas e de o pesquisador compreender essa experiência. Nessa troca, ocorre um exercício de compreensão entre ambas as partes, pesquisador e pesquisado. O pesquisador tem a tarefa de perceber o significado atribuído pela pessoa ao fato, de modo que não se trata de mera contação de histórias. Josso (2007) pontua que, nas narrativas, a relação entre pesquisador e pesquisado acontece de forma dialética, na qual identificação e diferenciação se articulam e se complementam. Souza e Meireles (2018, p. 20) concordam com a autora e pontuam:

A escolha pela narrativa, enquanto dispositivo epistêmico-metodológico, advém da possibilidade de, no encontro entre pesquisador-sujeito-colaborador, acessar a vida das pessoas, prestando atenção as (re)significações das experiências pessoais, as relações com o outro e com o contexto social.

Passeggi e Souza (2017) destacam que o conhecimento produzido por meio da pesquisa narrativa é um conhecimento que acontece a partir da experiência, a qual está inserida em um contexto e mostra-se relevante para a construção e ampliação do conhecimento:

(...) conhecimento acadêmico descolonizado é possível gerar a partir de narrativas autobiográficas, numa perspectiva epistemopolítica e posdisciplinar, e qual é a relevância desse conhecimento para ampliar horizontes de investigação científica mais humanas, promotoras de saberes de resistências, de solidariedade, interrogando a reflexividade autobiográfica como modelo hermenêutico de compreensão do mundo humano em permanente transformação (Passeggi; Souza, 2017, p. 23).

Ao longo dos estudos sobre pesquisa narrativa, percebemos o quanto esse método de investigação trouxe contribuições para as formas de se realizar pesquisas. As narrativas possibilitam uma construção ao mesmo tempo subjetiva e objetiva, visto que, quando narramos nossas histórias, trabalhamos questões como memória, linguagem e constituição interna, além de reconstruímos aspectos sociais e históricos.

Assim, sendo esta pesquisadora uma mulher negra, diretora de escola, que buscou estudar as narrativas de diretoras escolares negras de situações de racismo e preconceito vivenciadas em seu contexto de trabalho, compreendemos que, como afirmam Lima, Geraldi e Geraldi (2015), empregar esse método nesta pesquisa, ainda que a pesquisa (auto)biográfica não fosse foco, foi relevante, uma vez que este estudo partiu das experiências da pesquisadora, para possibilitar a análise dos fatos sob outros ângulos, com outros textos e outras vozes que podem ou não convergir.

5.2 Participantes da pesquisa

Como Larrosa Bondía (2002), compreendemos que a pesquisa narrativa nos permite ter como foco a construção das experiências vividas. Nesse aspecto, a situação vivida nos interpela, alcança, incomoda e transforma, (re)significando o que nos acontece.

Para adentrar os objetivos desta pesquisa, dialogamos com duas diretoras de escola da rede municipal de São Paulo, ambas autodeclaradas como mulheres negras. Uma é gestora de uma escola pertencente à Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro, região sul de São Paulo, e a outra, de uma escola pertencente à Diretoria Regional de Educação de Pirituba/Jaraguá, região norte da cidade.

Os critérios de escolha das participantes foram serem diretora da rede municipal de ensino de São Paulo, independentemente do segmento em que atuam e se autodeclararem como mulheres negras.

A seguir, apresentamos uma breve caracterização das diretoras:

- *Cida* tem 44 anos, 25 anos de magistério, 08 anos na gestão escolar. Sua formação foi pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (Cefam) e pelo Programa de Formação de Professores (PEC Municípios⁶). É separada e tem dois filhos. Atualmente, é diretora de escola em uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei) situada na região do Jabaquara.
- *Sueli* tem 54 anos, 21 anos de serviço público municipal, sendo 10 como ATE, 9 anos como professora, 1 ano como Coordenadora Pedagógica e 3 anos como Diretora de Escola. É formada em Letras pela USP e tem Mestrado em Educação. É solteira e não tem filhos. Atualmente, é diretora de um Centro de Educação Infantil (CEI) situado na região de Pirituba.

Escolhemos os nomes Cida e Sueli para identificar as participantes inspirados em duas pesquisadoras e estudiosas de destaque da questão racial brasileira. Assim, justificamos nossa escolha pela influência de ambas em relação às questões aqui tratadas e, do mesmo modo, pela influência na vida desta pesquisadora. Para conhecimento, compartilhamos dados da formação e trajetória das referidas personalidades:

- Maria Aparecida da Silva Bento ou *Cida Bento*, nasceu em São Paulo. Doutora em Psicologia, defendeu, em 2002, a tese intitulada "Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público". É conselheira e uma das fundadoras do Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. Foi professora visitante na Universidade do Texas e, em 2015, foi eleita pela revista britânica *The Economist* como uma das 50 pessoas mais influentes do mundo no campo da diversidade⁷.
- Aparecida Sueli Carneiro ou *Sueli Carneiro* nasceu em São Paulo em 24 de junho de 1950. É filósofa, escritora e ativista antirracismo e do movimento

⁶ O PEC/Municípios é um programa de formação universitária para professores dos sistemas municipais de ensino. O programa é destinado a professores da Educação Infantil e das 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Foi uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e os municípios e tinha as seguintes características: formação em dois anos, aulas por meio de videoconferência e teleconferência, além de utilizar as redes locais de computadores, Intranet e Internet; contava com a participação de equipes da USP, Unesp e PUC de São Paulo na formação dos professores.

⁷ Dados disponíveis em: [Grupo Companhia das Letras](#). Acesso em: 20 nov. 2024.

social negro brasileiro. É fundadora e atual diretora do Geledés – Instituto da Mulher Negra e considerada uma das principais autoras do feminismo negro no Brasil. Possui doutorado em Educação (na área de Filosofia da Educação) pela USP. Ela foi a primeira mulher negra a receber o título de doutora *honoris causa* da Universidade de Brasília⁸.

5.3 Procedimento de análise dos dados

De acordo com André (1983), existem muitas vantagens na utilização de dados qualitativos na pesquisa em educação, pois possibilitam capturar as diferentes tessituras das experiências vividas na escola sob a ótica das relações que acontecem nesse espaço. Ressalta-se, contudo, que, embora nas pesquisas qualitativas o foco não esteja na comprovação ou refutação de hipóteses, a análise de dados segue os preceitos de rigor e criteriosidade.

Nossa pesquisa se insere nessa forma de investigação, na medida em que pretende examinar um fenômeno social, o racismo, dentro das interações e relações acontecidas no contexto escolar, a partir do olhar de um determinado sujeito, a diretora de escola negra.

Uma forma de análise de dados dentro da abordagem qualitativa é a análise de prosa. A análise de prosa, segundo André (1983) pretende extrair, das informações obtidas, quais as mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, aparecem nos dados coletados. A pesquisadora justifica, assim, sua compreensão dessa forma de análise:

[...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não-verbais, alternativas ou contraditórias (André, 1983, p. 67).

Dentro dessa perspectiva, essa forma de análise pode ser considerada uma das maneiras mais adequadas quando se trabalha com narrativas. As narrativas, conforme pontua Conceição (2019, p. 96), “são frutos da memória e esta é a própria essência do psiquismo (...)”; assim, trazem as experiências vividas que foram

⁸ Dados disponíveis em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/sueli-carneiro>. Acesso em: 20 nov. 2024.

significativas para aquele indivíduo. No entanto, não se encerra nisso, pois, ao recontar, o sujeito pode ressignificar aquela vivência bem como contribuir para que os outros também ressignifiquem as suas.

Neste trabalho, utilizamos a análise de prosa para investigar, nas narrativas de diretoras de escola negras, se acontecem situações que podem ser consideradas racismo e como elas vivenciam e significam essas situações.

Para isso, foi realizada a leitura exaustiva das narrativas, com foco nas orientações de André (1983) e de Sigalla e Placco (2022) em relação ao cuidado em não estabelecer categorias *a priori*. Nesse momento das diversas leituras realizadas, não perdemos o foco nos objetivos geral e específicos da pesquisa para perceber se todos estavam contemplados e fomos, num primeiro momento, identificando as mensagens implícitas e explícitas, como orientado pelas pesquisadoras citadas.

Na sequência e de acordo com a metodologia da análise de prosa, foram identificados os tópicos (assuntos) e temas (ideias) que os dados apresentavam, para, em seguida, agrupá-los por similaridade, complementaridade e contradição.

Os tópicos surgiram a partir dos assuntos que apareceram nas narrativas e, embora estejam apresentados de forma sequencial, mostrando uma marca de temporalidade, pontuamos que as narrativas não seguiram necessariamente uma ordem temporal. A partir dos tópicos, elencamos os temas, também subsidiando-se nas questões subjacentes à categoria.

Em relação aos critérios para determinar a relevância de um tópico ou tema, é preciso considerar diferentes aspectos como observações, características, mensagens não intencionais etc. Sigalla e Placco (2022, p. 106) destacam que “(...) a subjetividade e a intuição do pesquisador têm papel fundamental nesse processo (...)”.

Desse modo, identificamos os tópicos e temas, que foram organizados e agrupados a partir das relações ou afinidades entre si, articulando-os em categorias, conforme orientado por André (1983):

Para construir categorias, é preciso examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares recorrentes. Comentários, observações, temas que ocorrem e recorrem em diferentes situações, diferentes momentos, advindos de diferentes informantes devem ser selecionados para construir o conjunto inicial de categorias (André, 1983, p. 68).

Destacamos aqui que, apesar dessa “permissão” para a subjetividade na identificação dos tópicos e temas e respectivas categorias, essa caracterização não

prescinde de rigor e critérios; ao contrário, requer uma aproximação e um distanciamento da pesquisa concomitantemente, um processo dialético e complexo.

Sobre o nível de abrangência das categorias, Sigalla e Placco (2022) pontuam que dependerá dos objetivos da pesquisa, dos dados produzidos, da familiaridade do pesquisador com o objeto de estudo, da reação dos participantes ao estudo, do período dispendido no trabalho de campo e da interação única do pesquisador com o objeto pesquisado.

Assim, analisamos as transcrições das narrativas das diretoras participantes do estudo à luz da perspectiva metodológica e teórica para fundamentar a análise e discussão dos dados, que ficou organizada a partir de duas categorias decorrentes da identificação dos tópicos e temas:

- Racismo
- Repercussões do racismo

Para organização didática, elaboramos um quadro com as categorias, tópicos e temas para facilitar a visualização.

QUADRO 2 – Categorias, tópicos e temas

| CATEGORIA | TÓPICOS | TEMAS |
|------------------|-----------------------|---|
| Racismo | Infância | <ul style="list-style-type: none"> • Sensação de não pertencimento ao ambiente acadêmico. • Dificuldades para continuidade dos estudos. • Privilégio branco. • Políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior. |
| | Percurso educacional | <ul style="list-style-type: none"> • Situações de racismo vividos com pais e colegas. • Meritocracias. • Cobranças desmedidas e sobrecargas. |
| | Percurso profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Sensação de não pertencimento ao ambiente acadêmico. • Dificuldades para continuidade dos estudos. • Privilégio branco. • Políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior. |

| | | |
|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| Repercussões do racismo | Reações frente ao racismo sofrido | <ul style="list-style-type: none"> • Maneiras como reagiu à situação. • Percepção da repercussão em si sobre o vivido. |
| | Estratégias de sobrevivência | <ul style="list-style-type: none"> • Formas de enfrentamento. |

Fonte: Elaboração da autora (2025).

A análise dos dados aconteceu a partir da categoria elencada e dos tópicos e temas subjacentes, seguindo a ordem em que aparecem no quadro.

O movimento de análise das narrativas buscou atender ao objetivo geral proposto nesta pesquisa – Investigar, nas interações entre a diretora escolar negra da rede municipal de ensino de São Paulo e a comunidade escolar, situações que podem ser definidas como racismo ou que demonstrem como, na dinâmica escolar, ele se mantém estruturado na trajetória das diretoras – e os desdobramentos elencados nos objetivos específicos – Observar como as situações de racismo repercutem na trajetória das diretoras; e Perceber as repercussões emocionais e profissionais do racismo em sua prática gestora. Para produção dos dados analisados, realizamos uma entrevista narrativa com cada uma das diretoras participantes do estudo, as quais foram gravadas e posteriormente transcritas.

Fizemos o recolhimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) e seguimos as determinações da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), visando manter as identidades das diretoras participantes em sigilo – conforme já explicitado, as participantes foram identificadas por nomes de duas renomadas pesquisadoras negras: Cida Bento e Sueli Carneiro. A citação de nomes de outras pessoas nas narrativas também foram alteradas dentro da perspectiva de mulheres negras de destaque.

A gestora do território de Santo Amaro foi ouvida em sua sala de trabalho, na escola em que é diretora, e o encontro com a diretora da unidade da DRE Pirituba/Jaraguá ocorreu em um espaço público, o Sesc Paulista. A escolha dos locais foi em comum acordo entre a pesquisadora e as diretoras, e consideramos que, apesar de diferenciados, ou seja, ambiente de trabalho e ambiente de lazer, os dois espaços foram adequados, apesar de haver interferências externas que não prejudicaram a fluidez do diálogo.

Tivemos as seguintes comandas para organização do encontro:

1. Apresentação da pesquisadora e da pesquisa.

2. Solicitação para explicar sobre a sua vida e trajetória profissional, sendo a consigna: *Fale um pouco sobre você, sua trajetória pessoal e profissional.*

Durante o diálogo, caso não surgisse nenhum dos aspectos que tínhamos como objetivo investigar, planejamos previamente alguns questionamentos para pontuar o tema: *Você já viveu alguma situação explícita de racismo? Pode relatar?*

As narrativas foram transcritas com a utilização do aplicativo *Transkriptor*, e, em seguida, repassamos o áudio algumas vezes para a realização da limpeza e organização do texto, uma vez que o aplicativo apresenta algumas diferenças entre o que foi falado e o que foi transcrito e também pequenas lacunas nos turnos de fala decorridos do volume da explanação. Em alguns excertos apresentados na análise, foram necessárias algumas adaptações para se garantir a fluidez do texto, como retirada de marcas de oralidade, por exemplo. Ressaltamos, porém, que esse ajustes não descaracterizaram a fala das diretoras participantes nem comprometeram seu conteúdo.

Diante dos nossos objetivos, destacamos que algumas situações surgiram no “decorrer” da conversa, de forma espontânea, na sequência dos fatos conversados. Noutros momentos relatados, a pesquisadora introduziu o assunto por meio de um questionamento, solicitando que contassem uma situação que tenham identificado e que tivesse marcado suas trajetórias naquela situação.

Embora o foco da investigação seja as situações de racismo acontecidas enquanto a participante estivesse no cargo de diretora de escola, entendemos que a narração de fatos em momentos e situações anteriores foram importantes na e para a construção identitária de nossas participantes, e, portanto, deveriam constar na análise.

Interessante relatar que, apesar de a consigna inicial ter sido a mesma, as participantes partiram de pontos diferentes ao iniciar suas narrativas. Cida inicia com sua infância e Sueli Carneiro a partir de sua entrada na prefeitura de São Paulo.

Como forma de distinguir as citações teóricas que trazem o embasamento da análise e as falas das participantes, os trechos dessas narrativas são apresentados com em itálico.

Após a leitura dos textos transcritos em diferentes momentos e tendo como suporte o referencial teórico-metodológico, os objetivos do estudo e a metodologia com base na análise de prosa, a discussão dos dados foi realizada a partir dos eixos

estabelecidos nos procedimentos de análise. Assim, a análise foi organizada em duas categorias: 1. Racismo e 2. Repercussões do Racismo, que estão subdividas em tópicos e temas.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta pesquisa originou-se das minhas inquietações em relação às questões étnico-raciais, de modo específico, como afetam e afetaram meu viver e meu fazer profissional e pedagógico. Esse fazer está relacionado à minha trajetória e escolha para a gestão. Como já sublinhado, um dos aspectos que cerca a vida das pessoas pretas, historicamente evidenciado, está ligado à problemática vivida para acessar cargos e funções de chefia, devido à exclusão social que marginaliza boa parte da população preta.

Assim, ignorar ou relevar essas questões não fazia parte das minhas escolhas, especialmente da decisão de trabalhar como diretora de escola. Também essa decisão foi baseada nas questões raciais e direcionou meus estudos e conhecimentos para as relações étnico-raciais no ambiente escolar e na luta antirracista. Considerando que essa escolha pela gestão e pela continuidade e aprofundamento dos estudos se constituíam não só em uma necessidade pessoal e profissional, mas também revestia-se de uma forma de resistência, direcionamos a pesquisa a partir do delineamento do seguinte objetivo geral: Investigar, nas interações entre a diretora escolar negra da rede municipal de ensino de São Paulo e a comunidade escolar, situações que podem ser definidas como racismo ou que demonstrem como, na dinâmica escolar, ele se mantém estruturado na trajetória das diretoras. Os objetivos específicos assim se desdobram: Observar como as situações de racismo repercutem na trajetória das diretoras; Perceber as repercussões emocionais e profissionais do racismo em sua prática gestora.

A articulação do conteúdo das narrativas das duas diretoras e a fundamentação teórica que sustentou a produção e discussão dos dados permitiram o direcionamento da análise que está delineada em duas categorias que emergiram do agrupamento dos tópicos e temas: Racismo e Repercussões do racismo.

6.1 Categoria A – Racismo

Nesta categoria, analisamos as falas das participantes na perspectiva de como, em circunstâncias cotidianas, elas mencionam e/ou identificam situações que remontam ao racismo presente em nossa sociedade.

Entendemos que ter ciência de como a nossa sociedade opera em relação as pessoas não pertencentes às classes dominantes constitui-se em um mecanismo de resistência, na medida em que fortalece nossas ações de combate a essas situações.

Esta categoria contempla, dessa forma, três tópicos: Infância; Percurso educacional; e Percurso Profissional, e os temas que deles emergiram.

QUADRO 3 – Tópicos e temas da categoria A

| CATEGORIA | TÓPICOS | TEMAS |
|------------------|-----------------------|---|
| Racismo | Infância | <ul style="list-style-type: none"> • Sensação de não pertencimento ao ambiente acadêmico. • Dificuldades para continuidade dos estudos. • Privilégio branco. • Políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior. |
| | Percurso educacional | <ul style="list-style-type: none"> • Situações de racismo vividos com pais e colegas. • Meritocracias. • Cobranças desmedidas e sobrecargas. |
| | Percurso profissional | <ul style="list-style-type: none"> • Sensação de não pertencimento ao ambiente acadêmico. • Dificuldades para continuidade dos estudos. • Privilégio branco. • Políticas públicas de acesso e permanência ao ensino superior. |

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

6.1.1 Infância

As duas diretoras ressaltam a importância da família na constituição de suas identidades. No decorrer de sua entrevista, Sueli pontua que ter uma família negra unida e consciente da sua racialidade e da importância da ancestralidade foi fundamental para formar quem ela é hoje.

Os meus pais foram muito conscientes dessa questão racial. E a minha família é uma família belamente negra, é uma família muito orgulhosa da cor, do cabelo, sabe, de fazer festa junto, é uma família muito sólida no coletivo. (Sueli)

Observamos nos relatos que, para a família da diretora Cida, a questão racial não é tratada de forma direta. Apesar da forma diferente de agir das famílias, é

interessante pontuar que ambas atuavam de forma a proteger e fortalecer a autoestima das participantes.

Tive uma infância muito boa e acho que tive uma família que sempre dizia para mim que eu podia ser o que eu quisesse. E acho que esse foi um lema que a gente foi levando para a vida. (...) Acho que porque a minha mãe e a minha avó tinham uma questão tão de... A gente é o que é, independente da nossa cor. (Cida)

Cida não identificou situações de racismo no início de sua vida escolar. No entanto, ela consegue lembrar de situações de racismo e preconceito envolvendo seus pais:

Eu percebi um pouco do preconceito não comigo, mas com meu pai. E foi uma coisa que, naquele dia, me chamou a atenção. Porque eu acho que a gente também não tinha toda essa gama de informação que a gente tem agora. Como a minha mãe falava, ela sofreu muito racismo, ela sofreu muito preconceito. No entanto, ela parou de estudar, porque ela era uma criança preta e pobre, estudando no mesmo colégio aqui no centro de São Paulo. E, aí, ela se sentia oprimida, o cabelo dela não era o cabelo que ela queria. (...) Só que um dia que ele [o pai] saiu todo sujo do serviço, todo cheio de cimento, e a gente foi no Ponto Frio comprar umas coisas lá para casa, porque era final de ano, e, aí, ele comprava tudo. E o primeiro atendente ignorou ele completamente e ficou perguntando quantas vezes, quantas trocentas vezes ele ia fazer, e ele ia pagar à vista, porque meu pai sempre pegou obra. Então, ele recebia montante. E, aí, ele ficou muito irritado, até que veio uma outra atendente e fez a venda. (Cida)

Pontuamos que o fato de Cida não se lembrar de fatos racistas acontecidos com ela não significa que eles não aconteciam, mas podem significar que, como uma estratégia de proteção, ela evite recordar-se dessas situações. A esse respeito, trazemos o conceito de zona muda das representações sociais para auxiliar a compreensão dessa ocorrência. Rocha (2023, p. 171), partindo de Abric (2005), pontua que as lacunas e os silêncios apresentados nas falas ocorrem porque não se

pode ou não se quer dizer tudo. Esse é o conceito de zona muda. Segundo a pesquisadora, em trabalhos com a temática do racismo, a zona muda costuma ser frequente, pois trazer lembranças de situações que geraram transtornos e sofrimentos não é algo fácil.

Assim, Cida pontua em sua fala que não se recorda de algo vivenciado por ela, no entanto, recorda-se de uma situação com o pai, que sofre racismo explicitamente. Observamos, nesse sentido, a ocorrência de uma zona muda, pois a diretora, na narrativa sobre si, pontua apenas os aspectos positivos de sua infância, enaltecendo a presença da família.

Quando Kabengele Munanga (2010) afirma que “racismo é um crime perfeito”, ela o faz porque ele desconsidera e desqualifica os sentimentos da vítima da violência racial, seja ela explícita ou mais sutil. Podemos considerar que, ao longo das narrativas trabalhadas e da minha própria trajetória, percebemos o quanto essa afirmativa é real, pois são nítidas as dificuldades que muitas pessoas negras têm em identificar e classificar os fatos racistas como eles realmente são, principalmente quando são situações sutis. Assim, esses momentos acabam se naturalizando na sociedade. Por exemplo, mesmo sendo uma menina criada na periferia, ter poucas crianças negras como ela na escola não causa estranheza.

Importante lembrar que, nós, negros, compomos a maioria da população, afinal, somos mais de 54% da sociedade brasileira apenas nos últimos anos.

Em outro trecho de sua narrativa, a diretora Cida traz uma memória de como sua avó a vestia de paqueta e entende que isso ajudava na construção de sua autoestima, na medida que afirmavam que ela poderia ser o que quisesse. Entendemos que a ideia da avó era realmente elevar a autoestima de sua neta, no entanto, percebemos que essa tentativa partia da perspectiva da cultura do branco, de buscar igualar-se a eles, algo que seria impossível. Essa tentativa de igualar-se e apropriar-se da cultura deles advém do racismo estrutural, da imposição da cultura do belo como sendo a cultura do branco.

Sobre a manutenção do racismo estrutural, Rocha (2023) assinala o privilégio branco e o ideário das pessoas negras como sujeitos inferiores e subalternos:

Por mais que branca/os não se reconheçam em lugar de privilégio, desde o seu nascimento, usufruem dos benefícios de pertencerem à raça considerada, erroneamente, como superior e universal. (...)
Da mesma forma que branca/os são privilegiada/os devido à clivagem racial, negra/os são, desde seu nascimento, marcada/os pela hierarquização de

raças que classifica a raça negra como inferior e subalterna (Rocha, 2023, p.84).

Em sua narrativa, Cida aborda a questão da sua relação com a escola e as demais crianças negras. Ao trazer a memória da sua infância, não dá destaque a essa questão e justifica pelo fato de ser uma criança doce e que não dava trabalho ou era motivo de reclamação.

Tinha... Em alguns momentos, sim. Muito leve. Eu nunca senti... Eu não sei se é porque eu tinha esse destaque sobre... sobrepunha essa questão de estar sempre no meio dos envolvidos. Eu sempre fui uma criança muito doce, né? Minha mãe mesma falava, não dava trabalho, ninguém reclamava de mim. Então, eu não sei se isso facilitava e não me verem como uma menina negra, como uma criança negra, mas tinha a questão do cabelo. (Cida)

Do mesmo modo, menciona sua inserção nos grupos e lembra das amigas brancas – e só se lembrou de uma amiga negra.

Eu só lembro de uma menina, que era negra, que estudava comigo na mesma sala, né? Mas, assim, eu não tinha também essa visão. Acho que porque a minha mãe e a minha avó tinham uma questão tão de... A gente é o que é, independente da nossa cor, apesar de a minha mãe ter uma questão de cabelo. (Cida)

O depoimento de Cida nos faz refletir sobre aspectos fundamentais que envolvem a questão do racismo no Brasil. Uma delas é a exclusão de crianças negras da escola. Ela residia em uma região periférica da zona sul de São Paulo, no entanto, discorre que pouco lembra das crianças negras nesse espaço. O questionamento que nos vem é: por que as crianças negras não frequentavam a escola como ela?

O período de estudos nos anos iniciais de Cida data do final dos anos 1980 e início dos anos 1990 e, nessa época, políticas públicas que visavam a permanência dos alunos na escola pouco existiam, pois, embora a educação seja preconizada como obrigatória e gratuita desde a Constituição de 1934, a consolidação da universalização da educação começará a acontecer somente a partir Constituição Federal de 1988 com o processo de redemocratização. Rocha (2023), por exemplo,

traz, em sua pesquisa, dados da Unicef de 2021 sobre a evasão escolar que mostram a predominância de crianças negras que abandonam a escola em 5,5%, enquanto os estudantes brancos somam apenas 1,4%.

Esses dados têm raízes históricas que remontam ao início da educação formal no Brasil, de uma escola que nunca quis nem promoveu a participação da pessoa negra em seus espaços, criando, assim, mecanismos de exclusão que perduram até hoje, mesmo – vale salientar – com os avanços nas pesquisas sobre racismo na escola e com políticas públicas para acesso e permanência.

Com efeito, Rocha (2023) expõe o quanto são preocupantes as desigualdades raciais no Brasil e pontua que este é um sistema intencional de exclusão das pessoas negras:

Esses fenômenos que ilustram a desigualdade racial não são uma causalidade ou uma exceção. Pelo contrário, são comprovadamente fruto de uma realidade sócio-histórica que sempre inferiorizou, e continua a inferiorizar, afrodescendentes enquanto raça, a fim de manter os privilégios e riquezas da classe dominante (branca), às custas da desumanização, da inferiorização e do extermínio de classes dominadas (principalmente negra/os) (Rocha, 2023, p. 83).

Dessa forma, o fato de a diretora Cida relatar que não se recorda de muitas outras crianças negras durante seu período escolar mostra o processo de exclusão ao sistema educacional ao qual as pessoas negras foram submetidas durante muito tempo.

Rocha (2023) esclarece que as informações disponíveis sobre a população negra no espaço educacional evidenciam que a educação ainda não é um direito garantido às pessoas negras, quando em comparação com as pessoas brancas.

As estatísticas da educação comprovam situações desfavoráveis de estudantes negra/os. Uma pesquisa realizada pela Unicef, em 2021, intitulada “Enfrentamento da Cultura do Fracasso Escolar – Reprovação, abandono e distorção idade-série” ilustra o quanto estudantes negra/os são as/os mais prejudicada/os no tocante ao sucesso escolar (Rocha, 2023, p. 92).

O segundo aspecto a ser analisado na fala dessa diretora de escola é sua forma de relacionar-se com as pessoas e o mundo. Cida relata ser uma criança doce e entende que isso lhe dava uma camada de aceitação dentro do mundo das pessoas brancas.

No relato da diretora Cida, é possível perceber a camada de racismo institucional e estrutural que marca as relações educacionais. Racismo institucional porque se cria um padrão para que a criança negra se insira e seja aceita nessas relações, mantendo seu corpo e, conseqüentemente, seu comportamento dentro do que é esperado; e racismo estrutural justamente em razão dessa submissão dos corpos negros. Ao mencionar que o fato de ser uma criança doce a permitia participar do mundo branco, Cida evidencia, em sua fala, o racismo estruturado em nossa sociedade que aceita os corpos dóceis.

Portanto, a docilidade dos corpos negros, presente nesse trecho da sua narrativa, é um reflexo de práticas históricas e estruturais do racismo. Essas práticas condicionam as pessoas negras a se encaixarem no padrão socialmente imposto e aceito.

Aliado a essa questão temos o fato de essa diretora ter sido uma criança com um comportamento mais passivo e, portanto, mais aceitável para uma sociedade racista como a nossa, que pretende manter a pessoa negra em situação de submissão.

Sobre isso, estudiosas como Gonzalez (2020), Carneiro (2023) e hooks (2017) explicitam a ideia da construção histórica e social dos corpos negros em estereótipos de violência e agressividade ou de obediência e conformidade. hooks (2017, p. 12) evidencia que a escola, apesar de seu papel transformador, atendia a premissa de formar pessoas submissas e obedientes: “(...) logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender.”

Já a diretora Sueli, sobre ela e seu corpo na escola, relata que era uma menina irrequieta e ativa e que ser dessa forma lhe trazia problemas, pois era excluída.

Eu era aquela menina que parece moleque, aquela peste, aquela praga pretinha. (Sueli)

hooks (2017) pontua que o espaço escolar é um espaço de controle, disciplinando e vigiando o corpo negro, e o corpo que não consegue se adequar a esse padrão costuma ser expulso dele. Portanto, seja o corpo negro submisso, seja o corpo negro ativo, a escola não o aceita.

Sobre a postura de estudante, Cida relata que era uma excelente aluna e se destacava nos estudos. Já Sueli menciona que se alfabetizou rapidamente, porém,

posteriormente teve algumas dificuldades, mas que após um período complicado, se transformou em uma *nerd*.

Eu fiz a primeira série numa escola particular. Então, entrei em fevereiro e em agosto e eu estava alfabetizada. Eu lembro que em agosto eu já lia um livro. Eu fui bem com o segundo, terceiro, quarto ano, então, meus pais se separam. Eu reprovei, meu irmão reprovou, a gente passou por uma situação meio precária, a gente não tinha o que comer. Depois, na sétima série, ainda chutei o balde, reprovei, baguncei e depois eu virei uma nerd. (Sueli)

Ser destaque, ser a/o melhor é algo recorrente nas falas de pessoas negras, no entanto, isto não impede de que o racismo continue intervindo em suas vidas. Souza (2021) explicita que é uma estratégia para tentar ser aceito, uma forma de tentar corrigir o “defeito” de ser negro.

No caso das pessoas negras, “ser o melhor”, “ser excelência” nos estudos, não pode ser analisado somente sob ótica da individualidade, porque há uma camada coletiva subjacente. Essa camada subjacente é a camada do racismo que coloca as pessoas negras como responsáveis por transpor barreiras, desconsiderando todo o contexto das desigualdades raciais e sociais secularmente fundamentadas.

Assim, ser destaque, ser excelente é celebrado como mérito individual, como uma resposta pessoal à sociedade, mas não pode ser visto somente sob esse prisma. Não podemos deixar de considerar os mecanismos de exclusão naturalizados em nossa sociedade em relação aos negros e negras que perpassam toda a sociedade e suas instituições.

Para ilustrar esse trecho, transcrevo, a seguir, o trecho de uma fala do *rapper* Mano Brown, do grupo Racionais MC's, em um show⁹ como parte introdutória da música “A vida é desafio”:

Tem que acreditar, tem que acreditar
Desde cedo a mãe da gente fala:
Filho, por você ser preto
Você tem quer ser duas vezes melhor!
Ai passado alguns anos eu pensei:
Como fazer duas vezes melhor, se você está pelo menos 100 vezes
atrasado?

⁹ Disponível em: <https://www.letras.mus.br/racionais-mcs/66802/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

Pela escravidão
 Pela história
 pelo preconceito
 pelos trauma
 pelas psicose
 Por tudo que aconteceu
 Duas vezes melhor como?
 Ou melhora ou cê é o melhor ou é o pior de uma vez
 E sempre foi assim
 Se você vai escolher o que estiver mais perto de você
 o que estiver dentro de sua realidade
 Você vai ser duas vezes melhor como?
 Quem inventou isso aí?
 Quem foi o pilantra que inventou isso aí?
 Acorda pra vida, rapaz!

O discurso do *rapper* é bastante contundente e confirma o que pontuamos ao longo dos parágrafos anteriores: a lógica meritocrática é uma lógica excludente, que analisa a situação somente pelo lado individual, do esforço e do desempenho que merecem recompensas, e desconsidera todas as desigualdades estruturantes da nossa sociedade, bem como as barreiras historicamente impostas.

O ponto de partida para pessoas negras, na maioria das vezes, não é o mesmo que o das pessoas brancas. Esse aspecto, por si só, já compromete a ideia de mérito e a lógica da meritocracia. Contudo, no Brasil, essa lógica é amplamente aceita e valorizada, sendo utilizada como argumento para deslegitimar e enfraquecer políticas públicas de reparação, como as ações afirmativas.

Com efeito, Gomes (2022) explicita que mesmo que haja ascensão social, o racismo que existe em nosso país atravessa a trajetória de negros e negras, mesmo em uma posição socialmente melhor.

Costumo dizer que, nós, mulheres negras, podemos ser ex-reitoras, ex-ministras, ex-deputadas, ex-senadoras, mas nunca seremos ex-negras na sociedade. A raça nos atravessa e nos marca indelevelmente. Seja positivamente como parte de uma herança ancestral de luta, seja negativamente na experiência e vivência do racismo. Ou das duas maneiras (Gomes, 2022, p. 25).

Além disso, a superação individual, mesmo que seja uma resposta ao racismo, não pode ser naturalizada, uma vez que temos uma dimensão coletiva do problema que é o racismo estrutural. Naturalizar a individualização no processo de ascensão social apenas reforça as teorias meritocráticas.

A influência da mãe e da avó no que se refere ao respeito às pessoas independentemente da sua cor parece ter facilitado sua relação com as amigas:

Na escola, eu estava inserida em todos os grupos, tinha amigas, muitas amigas brancas, eu não lembro de ter amigas negras na escola, na época que eu estudei. (Cida)

Já a questão do cabelo é destacada como um problema para sua mãe, que o alisava com o ferro quente.

A minha mãe tinha problemas com o cabelo, então minha mãe alisava meu cabelo com aquele ferro lá... quente que esquentava no fogão. (Cida)

Retomando a fala sobre a relação de sua mãe com o cabelo, Cida menciona, em certo momento da narrativa, que atualmente praticamente não prende o próprio cabelo e atribui isso ao fato de que sua mãe mantinha seus cabelos sempre presos durante o período de aulas ou sob processos de alisamento extremamente demorados e doloridos.

Historicamente sabemos que a questão do cabelo negro é algo que foi bastante utilizada para fundamentar práticas racistas seculares. A formação identitária e da autoestima das meninas negras foi sempre deturpada em relação a um padrão de beleza no qual o cabelo liso é considerado bom e bonito e o cabelo crespo como ruim e feio. Silva (2022) aborda a questão da baixa autoestima das pessoas negras e das críticas feitas aos seus traços, considerados exóticos e que diferem do padrão da branquitude:

A baixa autoestima é muito presente na população negra, pois desde pequenos somos ensinados a nos odiar. As pessoas costumam criticar nosso cabelo crespo, nossos traços negroides e a cor da nossa pele. Somos visos como pessoas exóticas, porquanto estamos longe de se aproximar das características físicas da branquitude percebidas como padrão do que é belo. (Silva, 2022, p. 49).

Gomes (2003), em seu artigo “Educação, identidade negra e a formação de professores”, discute a construção da identidade negra sobre o prisma dos corpos negros e de cabelo crespo, bem como o papel da escola nesse processo.

A pesquisa revela que o corpo negro é um suporte da identidade e o cabelo crespo tem uma forte representação identitária. A autora argumenta que o cabelo

crespo é mais que uma característica física, ele carrega significados históricos e políticos.

Políticos porque remontam à ideia de luta e valorização dos traços negros, mas também porque, secularmente, como estratégia política, o cabelo crespo foi marginalizado e inferiorizado, sendo alvo, conforme relata a diretora Cida, de tentativas de adequar-se ao padrão branco europeu liso, não importando se os processos para chegar a este padrão seriam dolorosos e invasivos.

Esses ataques ao corpo negro e ao cabelo crespo deixam marcas na subjetividades da pessoa negra, criando sentimentos de inferioridade e baixa autoestima.

A mãe de Cida se insere nesse contexto de uma imagem negativa em relação ao próprio cabelo, de modo que é algo que marcou a trajetória pessoal da diretora. Vale ressaltar que Gomes (2003) enfatiza, em seu texto, que, apesar desses problemas, há ressignificações em relação ao cabelo crespo pautadas em respeito ao seu formato e na valorização de sua ancestralidade.

6.1.2 Percurso educacional

A história da educação brasileira surge e é organizada de forma excludente para a população negra. A busca por acesso aos estudos para o povo negro, portanto, sempre foi um ato de resistência permeado por muita luta.

Destacamos que a trajetória de estudos das duas diretoras participantes desta pesquisa foi de bastante empenho e dedicação aos estudos, mas com dificuldades financeiras para continuidade no Ensino Superior. Essa dificuldade fez com que cursassem a faculdade com uma idade mais avançada e necessitassem de políticas públicas para que conseguissem cursá-la.

O ensino superior é um dos segmentos da educação brasileira nas quais as desigualdades raciais são ainda mais visíveis, pois se observa uma diminuição significativa dos estudantes negros em seus bancos. Isso ocorre mesmo com as atuais políticas de ações afirmativas.

O acesso ao ensino superior no país também apresenta desigualdade raciais. Em 2020, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), enquanto apenas 18% de negros estavam cursando uma universidade, o número de brancas/os era o dobro, isto é, 36% (Rocha, 2023, p. 90).

A diretora Cida cursou o PEC Municípios, ofertado gratuitamente pelo governo; já Sueli necessitou de movimentos sociais populares, pois fez um cursinho pré-vestibular popular na região em que residia (zona leste) e foi aprovada no curso de Letras em uma instituição pública, a USP.

Em 2003, eu entro num curso popular para fazer cursinho para prestar vestibular. (...) Eu queria fazer faculdade, mas eu não tinha dinheiro.
(Sueli)

Esse item merece destaque, pois as duas diretoras têm ciência de que estudaram em um período em que o acesso a cursos superiores era muito mais restrito do que é hoje e de que participaram de políticas importantes para sua formação e trajetória profissional.

Embora, no bojo das lutas sociais do Movimento Negro, a situação dos negros no ensino superior tenha apresentado avanços, Rocha (2023, p. 90), ao discorrer sobre as desigualdades raciais no Brasil, traz os seguintes dados:

O acesso ao ensino superior no país também apresenta desigualdades raciais. Em 2020, segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), enquanto apenas 18% de negra/os estavam cursando uma universidade, o número de branca/os era o dobro, isto é, 36%.

A análise desses dados permite pontuar que, mesmo com algumas políticas de reparação, como a Lei nº 12.711/2012 que reserva vagas por meio de cotas a estudantes negros nas instituições públicas, com o estabelecimento de políticas de financiamento, como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), a situação ainda é bastante deficitária, já que a população negra enfrenta o dobro de barreiras do que a população branca e pobre para cursar o ensino superior.

Sueli destaca que, apesar de já ter acessado o funcionalismo público na época, sua alternativa para cursar uma faculdade era que esta fosse pública, pois sua remuneração e as mensalidades de um curso superior não condiziam com suas possibilidades financeiras.

Sobre seu acesso ao ensino superior, Cida relata como ocorreu seu processo, permeado por uma série de coincidências:

Veio o concurso da prefeitura, né? Que era da Prefeitura de São Paulo. E eu passei nesse concurso como professora adjunta. (...) quando eu chego lá, estava tendo aquela formação PEC Municípios, que era a graduação, que foi a época em que o governo fez para realmente dar o ensino superior pra quem era da educação, né? E, aí, a assistente falou para mim: “Você tem faculdade, menina?”. Falei: “Não”. Ela falou: “Quer fazer?”. Falei: “Quero!”. Era meu sonho, né?” (Cida)

Esse contexto de acesso ao ensino universitário numa idade mais avançada e a busca por cursos públicos também foi a realidade desta pesquisadora conforme relatado no início da presente pesquisa. Minha trajetória para cursar uma universidade apresenta elementos comuns com as participantes em muitos momentos, seja como participante de um cursinho pré-vestibular popular, seja em relação à necessidade de fazer uma faculdade pública, como as duas diretoras.

Avançando nas análises das narrativas das participantes deste estudo, destacamos o estranhamento experimentado por Sueli quando ingressou na faculdade de Letras da USP. A faculdade é um universo muito diferente do que a maioria das pessoas negras estão acostumadas a frequentar, então, a forma como se expressam, nivelando todos a partir do mesmo ponto mostra a ausência de sensibilidade por parte da instituição, na medida em que não considera que possa haver diversidade de acesso a materiais e conhecimentos ali.

(...) porque você acessa a universidade pública, e uma coisa é o vestibular, outra coisa é o primeiro dia de aula, quando eles já falam: “Aqui, assim, assim, assim, assim”. E a gente fica pensando: “Mas que lugar é esse?”. (Sueli)

A narrativa da diretora Sueli trouxe à memória da pesquisadora sua relação com o ensino superior, o quanto era uma contradição a sensação de orgulho por estar cursando uma faculdade – e, destacamos, uma faculdade pública – e, ao mesmo tempo, a sensação de não pertencimento, pois era um universo muito diferente do que estava acostumada.

A aproximação dos fatos e sentimentos entre as participantes pesquisadas e a pesquisadora permite-nos reafirmar a importância da narrativa como método

investigativo, pois, ao ouvir a narração de um fato, esse ouvinte pode também reelaborar fatos vivenciados. A narrativa permite, portanto, a reconstrução de si por meio de histórias que conversam com a sua. Esse reconhecimento de experiências anteriores trazidas é apontado por Delory-Momberger (2016, p. 140):

(...) Toda as experiências não exibem a mesma *biograficidade*. Algumas são facilmente integradas e entram sem resistência em nosso *capital experiencial* ou *biográfico*, porque elas reproduzem experiências anteriores e que podemos *re-conhecê-las*.

Em continuidade, Sueli narra o quanto a universidade pública constituía um universo paralelo para a mulher negra periférica e fundamenta o que pontuamos anteriormente. Suas andanças pelos prédios durante um dia inteiro parece indicar a busca por um pertencimento, e seus questionamentos revelam o quanto o acesso dos negros aos ambientes escolares de destaque lhes é negado:

Eu entrei na USP pela primeira vez para fazer a matrícula. E, no dia da matrícula, eu falei pra minha diretora: eu vou fazer matrícula e volto. Ela disse: “Não, vai lá, conhece, fica lá...”. Aquela coisa, não é só na matrícula, é “a faculdade”. Porque a USP era um sonho muito distante. (...) Eu fui para fazer a matrícula e aquela situação de trote, sujando de tinta, e, aí, pensei: “É a primeira vez eu estou na USP, e eu quero conhecer os prédios”. E eu decidi conhecer (...) Eu ficava pensando: “Como é que eu não cheguei aqui antes?”. Sabe? Aquilo me incomodou muito, de pensar do porquê eu não conhecia aquele lugar. Eu fui entrando nas faculdades, andando como boba, a pé, fui entrando nos prédios, saí de lá 9 horas da noite. Só tinha o dinheiro de ir e de voltar. Ainda bem que nós ganhamos o almoço aquele dia. E fiquei andando, e isso me chegou a ficar na cabeça. (Sueli)

Barros *et al.* (2024) salientam que a mulher negra enfrenta várias adversidades no ambiente educacional e afirmam:

Ser uma mulher negra na sociedade atual, é um marcador identitário assinalado por uma história rede de violências, sendo elas de gênero, de raça e de classe. As violências sofridas por essas mulheres perpassam suas vidas de forma geral, atravessando os mais diversos aspectos que a constituem, onde na maioria das vezes os atos violentos sofridos pela mulher preta são

aceitáveis pela sociedade, pois esta foi construída a partir dos lucros que a exploração dessas mulheres gerou (Barros *et al.*, 2024, p. 9).

Assim, as mulheres negras enfrentam diversas formas de violência ao longo de sua trajetória educacional, seja no apagamento de sua história até a inferiorização de suas características, violências que perpassam sua constituição identitária.

A educação no Brasil sempre foi um instrumento de poder na mão da classe dominante, cujo projeto é manter a estrutura social de subalternidade e inferioridade para as pessoas negras. Nesse sentido, essa classe sempre criou impedimentos para o acesso e a permanência das pessoas negras nas escolas. A educação básica sempre foi um projeto elitista, reservado a poucos, e a educação superior, obviamente, não fugiu a essa regra.

Dessa forma, urge uma reparação desses fatos, que só acontecerá com políticas públicas efetivas e racializadas, que promovam o acesso e permanência da população pobre e negra nas escolas em todos os segmentos.

Podemos afirmar que houve um aumento de pessoas negras cursando o ensino superior, inclusive em cursos antes praticamente inacessíveis, como medicina. Salientamos que esse crescimento ocorreu devido às políticas de ação afirmativa, como a política de cotas raciais nas universidades públicas e também aos programas de financiamento estudantil anteriormente mencionados.

Sobre isso, Gomes (2022) destaca a Lei de Cotas como uma das lutas do Movimento Negro, que tem paulatinamente assegurado a democratização do acesso ao ensino superior, principalmente o ensino público.

A Lei de Cotas tem garantido a democratização do acesso ao ensino superior público em nosso país para estudantes de escola pública, baixa-renda, negros, indígenas e com deficiência nas Instituições Federais do Ensino Superior (Gomes, 2022, p. 24).

Se acessar o ensino superior não é, nem foi, uma tarefa fácil para nossas diretoras, a permanência, podemos pontuar, também não fugiu a essa regra. Cida revela as dificuldades enfrentadas enquanto cursava uma pós-graduação e teve que desistir.

Eu comecei a fazer uma pós-graduação em Alfabetização na [universidade privada], mas não consegui por motivos pessoais. Eu

tinha uma menina pequena, trabalhava e não tinha gente que queria colaborar. (Cida)

Estudar pode ser considerado um ato revolucionário para a pessoa negra, pois o processo educativo tem uma sustentação que quer lhe mostrar, a todo tempo, que não se cabe ali. Observemos as falas da diretora Sueli sobre a organização de estudos enquanto cursava Letras na USP:

Eu tiro férias para estudar e vou lá na USP. E, aí, eu vi que era outro curso. As pessoas que tinham condições participavam de simpósios, iam para a biblioteca estudar. Antes, na minha cabeça de proletária, de trabalhadora, eu ficava pensando o que as pessoas ficam fazendo o dia inteiro na faculdade? (...) As pessoas ficam o dia todo, estudam, assistem às aulas, depois fazem uma atividade física, depois vão para a biblioteca, depois participam de uma orientação, de uma iniciação científica, de um grupo de pesquisa. (Sueli)

As falas de Sueli são bastante contundentes em relação a diferentes aspectos. Ela denuncia o racismo estrutural ao comparar como as pessoas brancas estudavam: com tempo, participando dos eventos acadêmicos, entre outras possibilidades, algo que as pessoas negras trabalhadoras não conseguiam, pois dividiam os estudos com seu trabalho e demais afazeres.

Sueli continua:

Porque, assim, a educação... superior que tem dentro de nós, pobres, pretos, trabalhadores, é a do esforço. E o que eles valorizam? Você trabalhar o dia todo, comer cachorro-quente quatro anos na porta da faculdade, um docinho na saída e ir para casa dormir para acordar às seis. Fica trocando xerox com as colegas, compra em resumo, mas você se formou, não interessa como você se formou. E lá é um espaço em que eles nunca deixam você esquecer que lá não é o seu lugar, né? (Sueli)

Identifica-se, em sua narrativa, elementos que demarcam a pseudovalorização do esforço do estudante proletário: trabalha o dia inteiro, alimenta-se mal, não tem

tempo para estudar, ou seja, o esforço é valorizado, mas estamos fazendo apenas o que nos é permitido. De acordo com hooks (2017), é obvio que muitas universidades pregam a obediência às “autoridades” e, portanto, colaboram com a manutenção do sistema opressor.

A frase “*não interessa como você se formou*” evidencia que, mesmo possibilitando a ampliação do acesso de pessoas negras ao ensino superior em específico, a manutenção do *status quo* destinado à população negra é um projeto de permanência da estrutura racista, afinal, as melhores possibilidades de prosseguimento nos estudos será para qual perfil? A melhor oportunidade de emprego, com melhores salários, será para quais profissionais? Tivemos avanços, mas a universidade ainda é elitizada.

Apesar da constatação de que a educação atende às necessidades da sociedade dominante, hooks (2017) reflete, em seu livro *Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade*, que a educação ainda é uma das possibilidades de romper com essa sociedade e criar novas realidades.

A narrativa de Sueli nos permite analisar a questão racial sob a ótica do privilégio, ao pontuar sobre os estudantes do curso de Letras, uma vez que, para a grande maioria, constituía-se numa segunda graduação:

Extremamente elitizado. (...) Cheio de médico, de advogado. Tipo: “Eu queria fazer Letras, mas, aí, eu fiz Direito”. (...) era um curso que tinha um alto índice de segunda e terceira graduação. Quase 90% do curso foram pessoas já formadas, com dois ou três idiomas.

Essa situação nos leva a destacar o privilégio usufruído por alguns de cursar, mesmo que seja posteriormente, um curso por mero prazer e em uma universidade pública, renomada, com alguns dos melhores profissionais da área.

Para a população negra e pobre, resta, muitas vezes, cursar os cursos menos concorridos e de menor valorização social e com foco no mercado de trabalho ou que possibilitam uma inserção mais rápida, como as licenciaturas ou cursos em áreas administrativas; em sua maioria, realizados em instituições de pouco prestígio. Ressalta-se, ainda, que os cargos melhores não costumam ser ofertados aos estudantes menos favorecidos.

A diretora Sueli traz um diálogo que ocorreu com uma professora universitária enquanto era estudante de graduação e que revela o desconhecimento da situação vivida pelo negro e o preconceito nas relações com os docentes universitários. Chama atenção a clareza por ela apresentada em relação a sua condição de sobrevivente num sistema que a considera esforçada:

*Aí, eu falei assim: “Por que não tem professores negros aqui?”. Ela: “Porque é difícil encontrar alguém esforçado que consegue chegar”.
Aí, eu falei assim: “Mas você acha que a gente não é esforçado?”. Ela: “Não estou falando de você. Mas você vê quantos no seu curso, quantos que entraram, quantos deles que estão, quantos deles tem na sociedade”. Eu respondi: “Professora, eu não sou um exemplo para o meu público, eu sou a vergonha. Eu sou uma pessoa que saiu do meu bairro, da minha família, da padaria que eu conheci o seu Antônio de perto, porque só tinha faculdade aqui. Eu deveria ter brigado para ter uma faculdade de excelência lá”. Eu sinto assim: não me pegue como exemplo. E eu falei assim: “Não confunda esforçado com sobrevivente. Porque quando você fala esforçado, tem muita gente que não está fazendo esforço nenhum para estar aqui”. (Sueli)*

Dessa narrativa impactante pode-se extrair diversas questões para análise e discussão, como racismo estrutural, racismo institucional, preconceitos, elitização dos estudos, meritocracia.

Ressaltamos aqui a questão da meritocracia. A professora, salientamos, universitária, credita o fato de não haver professores negros na universidade pública à falta de mérito deles, que não se esforçam o suficiente para alcançar tal intento. Sua fala, racista, desconsidera todo o contexto social do racismo e coloca a vítima na situação de culpada.

Meritocracia é a ideia de que as pessoas, mesmo com condições sociais, financeiras e emocionais diferentes, conseguem alcançar seus objetivos por meio de seus esforços. É uma conquista individual: basta querer e se esforçar. No entanto, sabemos que os contextos sociais e raciais não podem ser desconsiderados, uma vez que as pessoas partem de condições diferentes, que exercem influências diferentes.

Esse debate não é sobre capacidade, mas sobre oportunidades – e essa é a distinção que os defensores da meritocracia parecem não fazer. Um garoto que precisa vender pastel para ajudar na renda da família e outro que passa as tardes em aulas de idiomas e de natação não partem do mesmo ponto (Ribeiro, 2019, p. 44).

Como exemplo, vamos utilizar a própria fala da diretora Sueli sobre seu período na faculdade, quando mencionou sobre ficar estudando nas dependências da universidade e como suas condições não permitiam que usufruísse da ocupação do espaço para estudar:

Eu chamo isso de microagressões raciais. Ninguém falou para mim que eu não podia ficar lá o dia inteiro. Mas eu também não tinha opção de ficar lá. Eu não tinha um sistema de assistência estudantil que me permitisse ser uma pessoa que usufruísse o curso por excelência.
(Sueli)

Concordamos com Silva (2021) quando, ao discutir sobre meritocracia, afirma que a ascensão social do negro não depende somente dele, pois, em um país em que as pessoas negras são vistas de forma inferior e suas condições de acesso não são as mesmas das pessoas brancas, o sistema trabalha para dificultar essa ascensão.

6.1.3 Percurso profissional

O percurso profissional da mulher negra brasileira é marcado por desafios estruturais e históricos relacionados a como a sociedade brasileira se estrutura: com base no racismo, nas questões de gênero e nas desigualdades sociais. O impacto causado por esses aspectos na vida da mulher negra perpassa todas as instâncias nas quais está inserida.

A diretora Cida também traz um exemplo para ilustrar a percepção do racismo estrutural no mercado de trabalho, expondo sobre seu pedido de demissão de uma creche conveniada.

(...) eu conversei com a coordenadora de lá, e ela falou assim: “Você está achando que emprego está fácil? Emprego não está fácil para mim, não sei o quê, mas você vai continuar sustentando isso?”. Eu

falei: “Vou”. Ela falou assim: “É, porque depois você fica passando fome aí, não sabe porquê”. (Cida)

Ao pedir demissão, Cida rompe com a lógica histórica da dependência associada às pessoas negras e fundamentada nas ideias de subalternidade e subserviência delegadas ao povo negro, que pregam que devem aceitar e se submeter a situações de trabalho exploratórias para garantir sua sobrevivência. Essa narrativa expõe como as relações de trabalho estão estruturadas tendo por base a exploração da força de trabalho das pessoas negras e na exclusão de seus direitos.

A partir do momento em que Cida tenta romper com esse ciclo, suas ações são questionadas, e uma fala racista é realizada: *“Depois você fica passando fome por aí, não sabe porquê!”*. Ainda assim, Cida rompe com o ciclo e adota uma posição de resistência ao racismo estrutural.

No âmbito de sua atuação como diretora, tanto Cida como Sueli expõem as cobranças que, aparentemente, são simples e compõem o espaço escolar, mas que, analisadas em seu contexto, estão recheadas do racismo sutil. Observemos o relato de Cida:

Porque elas [professoras] querem que a gente limpe a sala dos professores e deixe arrumado. Que a gente veja que tem cocô em determinados espaços que você não tem visão de alcance. (Cida)

Nesse momento da narrativa, a pesquisadora faz a pergunta: *É um tipo de cobrança que outros diretores não teriam?*

Não teriam. Eu falei: “Gente, mas olha a coisa, se fosse um diretor...”. Não se atreveria. Não ia se atrever a ter esse questionamento, entendeu? Aqui eles questionam tudo, tudo. Tudo que você faz eles questionam. Por isso que parece que está tudo errado. E, aí, tem momentos que eu não consigo focar no que eu estou fazendo, porque eu preciso dar conta de uma demanda que não é minha. (Cida)

A percepção da diretora Cida é a de que essas cobranças desmedidas acontecem como uma forma de a equipe escolar testar sua atuação – isso após cinco anos na gestão da escola. A percepção de que se fosse um diretor ou uma diretora

branca essas cobranças seriam mais brandas apontam para como, de forma indireta, o racismo dita as ações da maioria das pessoas brancas.

Ribeiro (2019) chama atenção para o fato de que o racismo é tão presente em nossa sociedade que, muitas vezes, passa despercebido, não sendo assim nomeado. O racismo também está em pequenas ações, em atos aparentemente inofensivos, mas uma pergunta simples pode colocá-lo no lugar correto – racismo: elas agiriam dessa forma com a diretora ou diretor brancos? A resposta, na maioria dos casos, será não. Portanto, o componente racial se faz presente, e o racismo estrutural e institucional está em pleno funcionamento.

Em sua trajetória como professora, Cida identifica uma situação que não observava com outras professoras, tanto no contexto com as próprias colegas de trabalho como na relação com os pais.

Eu vim como substituta para cá [atual escola], e tem professora que eu vou aposentar – estou assinando a aposentadoria – que me tratava como se eu fosse a empregada dela; eu não era professora como ela, né? Eu lembro até que um dia (...) eu estava grávida (...) e tinha muito uma situação de ela queria faltar e eu que ia substituir e no dia que eu ia substituir eu passei mal, mas eu vim mesmo assim porque eu não entendia muita coisa e eu estava para ganhar. Foi logo em fevereiro, e eu estava chorando porque eu tive um sangramento bem no finalzinho da gravidez. Aí, ela falou assim: “É, mas eu preciso, mas eu preciso faltar” – isso um dia antes – “mas eu preciso faltar, afinal de contas, gravidez não é doença”. (Cida)

Essa narrativa nos leva a refletir sobre como o racismo age em relação a mulher negra, pois suas necessidades não são respeitadas nem em um momento sensível como a gravidez.

Além disso, a fala de Cida é bastante contundente quando explicita que a professora a considerava “empregada” dela, ou seja, a professora, em suas ações, a submetia a mandos que, além de não serem de sua responsabilidade, colocavam-na em uma posição de subalternidade.

Essa sensação de “superioridade” e autoridade que as pessoas brancas sentem em relação às pessoas não brancas, bem como a permissividade para atuar dessa maneira, evidencia como o racismo tem a permissão para operar na sociedade

brasileira e o quanto o privilégio branco age. Por que não havia intervenção com essa professora? Por que ninguém se indignava? Por que o olhar para Cida não era um olhar de acolhimento e proteção em sua gravidez?

A permissividade que permeia essas ações está no bojo do racismo, que naturaliza as violências simbólicas e físicas contra a pessoa negra, desumanizando-a. Os corpos negros são vistos como inferiores, feios, portanto, sem necessidade de cuidados: “a sociedade, que desde os primórdios, nos coloca no patamar de seres inferiores, segue a linha de pensamento de que o corpo negro não necessita de cuidados como os dos outros cidadãos” (Silva, 2022, p. 48).

Retomando situações de racismo vivenciadas no universo profissional, em 2021, a diretora Sueli acessou o cargo de Coordenadora Pedagógica, momento em que relata uma situação explícita de racismo. Quando questionada pela pesquisadora se encontrou resistência na Jornada Especial Integral de Formação (Jeif)¹⁰ quando começou a trabalhar, ela comenta sobre uma questão explícita de racismo de uma colega de trabalho:

Resistência? Eu tive uma professora que ficou de costas para mim de fevereiro até julho. Ela assistia a Jeif de costas para mim. (Sueli)

A Coordenadora Pedagógica é um dos membros da equipe gestora, junto com o Assistente de Diretor de Escola e o Diretor. Atua diretamente com os professores em relação ao desenvolvimento docente e à aprendizagem dos estudantes. Sua ação formativa é fundamental na construção de uma escola de qualidade. No entanto, o relato da diretora enquanto exercia o cargo de coordenação evidencia que as práticas racistas acontecem independentemente do cargo e da hierarquia exercida.

Possivelmente, as pessoas interpretavam a ação da professora que ficava de costas como uma questão de falta de educação e/ou como sendo apenas o “jeito dela”. É importante entender que o jeito dela é apenas o privilégio branco dentro de nossa sociedade racista agindo. Uma pessoa negra poderia agir do mesmo jeito? Nós mesmos respondemos: Não! Uma pessoa negra com essa postura seria taxada, além de mal-educada, como arrogante e prepotente.

¹⁰ A Jornada Especial Integral de Formação é a jornada de formação continuada dos professores da rede municipal de ensino de São Paulo regentes de turmas. É uma jornada opcional, realizada anualmente. Amplia em 4 horas/aula de estudos a jornada do docente.

A diretora Cida também atuou em outro cargo de gestão antes de assumir o cargo de diretora efetiva e traz, em seus relatos do período em que atuava como Assistente de Diretor de Escola, cargo de confiança da direção escolar, como uma equipe gestora essencialmente negra, composta por uma diretora negra e suas duas assistentes também negras, vivenciava as situações de racismo e preconceito.

Assim, a gente sofreu muito para se consolidar, tanto com os professores, que eu acho que foi o mais difícil. Eu não tive problema de relacionamento, mas as pessoas te olhavam assim, né: “Quem são vocês, que chegam agora e querem...”. E pessoas que estavam lá na escola há mais tempo, também. Mais antigos, que tinham amizades, relações. (...) E a gente era testada o tempo todo. Não sei se você... Como é que você vai divulgar isso? Mas, assim, a coordenadora de lá era muito assim, né? Ela tinha aquela questão de você vai fazer a ata. Porque era uma coordenadora efetiva. Uma coordenadora que achava que podia mandar num assistente. Que tinha um cargo efetivo, assistente não. (Cida)

Esse relato mostra que, mesmo com uma hierarquia, as pessoas brancas utilizavam-se de outros argumentos, como, no caso, ter um cargo efetivo para realizar a marcação do seu privilégio branco, como forma de não se sentir abaixo de pessoas negras em cargos de chefia. Assim, mesmo adentrando cargos de poder, a pessoa negra ainda é alvo de acontecimentos que lhe trazem para situações de subalternidade.

O mesmo acontece para os cargos de diretor de escola. Estar em um cargo hierarquicamente mais alto naquele espaço profissional não nos blindava de vivenciar situações de racismo. Cida relata:

Mas eu já tive caso de mãe entrar aqui na minha sala e falar: “Nossa, você que é a diretora? Eu não sabia”. E você via que o olhar dela não era porque ela não me conhecia. Ela já me viu circulando na escola, já viu nessa parte da direção. E ainda tem funcionário que, quando está atendendo e eu chego e ele fala: “Essa é a nossa diretora”. Porque, tipo assim, eu preciso te apresentar. Porque a sua figura não vai dizer que você é a diretora. (Cida)

O relato da diretora Cida traz a invisibilidade da mulher negra em cargos de chefia. As pessoas têm dificuldade em associar a sua figura a uma figura de poder. Uma mulher negra nunca será a primeira alternativa para pensarem “*Deste espaço, é ela a diretora!*”. Conforme afirma Ribeiro (2019, p. 32), “(..) a ausência ou a baixa incidência de pessoas negras em espaços de poder não costuma causar incômodo ou surpresa em pessoas brancas”.

Sendo diretora de escola e uma mulher negra, a pesquisadora coaduna com os fatos narrados, na medida em que relaciona suas vivências como diretora em que passou por situações semelhantes. Circulava pela escola, orientava, auxiliava, realizava a parte coletiva da reunião de pais, no entanto, foram inúmeras as vezes em que as pessoas, ao adentrarem minha sala para um atendimento individualizado, verbalizavam que desconheciam que eu era a diretora da unidade.

Tanto a diretora Cida como a diretora Sueli verbalizam, em seus relatos, situações que acontecem cotidianamente, mas que, pela intensidade e forma com que acontecem, evidenciam o crivo racial de sobrecarregar a pessoa negra no cargo de gestão, de questionar suas decisões, de comparar suas ações.

Então, toda vez que eu falava, tinha sempre uma voz que dizia assim: “Ah, mas quando era o João, o João fazia assim”. (Cida)

É, começa assim: “Ai, eu preciso fazer evolução”; então, todo mundo pede evolução e quer para ontem. Eu preciso ver meu anexo. Todo mundo quer. Sabe quando começa assim? (...) E fica aquele teste, né? O tempo todo: “Você já fez? É porque eu preciso. É porque eu não sei o quê. Porque eu não sei o que lá mais. Porque em outras escolas tem e aqui não pode ter”. E eu sentia também que elas depositavam em cima de mim, assim: eu tenho que fazer portão, eu tenho que ajudar na merenda, eu tenho que fazer isso aqui, eu tenho que fazer isso agora mais, entendeu? (Cida)

Podemos nomear essas situações como microagressões raciais, pois coloca a pessoa negra sempre na posição de provar que é um bom profissional, que está realizando a contento suas funções. Isso pode vir a gerar, na pessoa negra, problemas psicológicos ou emocionais – essa questão será abordada na próxima seção.

Ao conversarmos sobre situações de racismo sofridas, Cida realiza o presente relato:

Eu tive uma mãe aqui também que deu muito problema e foi visível que a questão dela era racial. Ela começa com a professora, com essa questão racista. Acusando a professora, fazendo todo o movimento para tirar a professora da escola, dizendo que a professora tinha feito uma determinada coisa com a filha. A gente vê nas câmeras que não tem nada. Ela é atendida pela primeira vez com a minha assistente, que é branca, e com a professora, que é negra, mas tem a pele mais clara e o cabelo crespo, bem enroladinho e é mais claro. E, aí, ela [mãe] não dá voz para a professora que está sendo acusada para se defender. Então, não conseguimos resolver. Ela vai na DRE e ela faz uma denúncia lá. Eu tento mediar entre a professora com a mãe. Mas, quando ela me vê, ela também não quer mediar mais. E, aí, ela mete a mão na mesa. Ela fala que ela é de direita. Nossa! Aquilo mexeu muito comigo. E eu falei para a supervisora. Eu falei: “Olha, eu não vou atender mais. Eu não me coloco mais nessa situação. Acho que está na hora de você vir para acabar com essa história de vez”. E, aí, eu marco alguma coisa nesse dia desse contato com essa mãe. Quem atende é a coordenadora, a professora, a mãe e a supervisora e o NAAPA [Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem], uma pessoa do NAAPA. Qual foi a tristeza dela que a supervisora era a ... Beatriz¹¹! A Beatriz, uma supervisora negra. (Cida)

Entendemos que, aqui, temos novamente a presença de uma zona muda, pois a diretora inicia e enfatiza seu relato na situação sob a ótica da professora. Sua inserção na história é realizada apenas em um pequeno momento, mas bastante significativo quando, após a tentativa de atendimento, ela aciona a supervisão e afirma “*eu não vou atender mais*”, ou seja, tornou explícita sua dor com o momento.

Quando adentramos a situação de racismo, a diretora Sueli nos apresenta a seguinte narrativa:

¹¹ Trocamos o nome da supervisora pelo nome da pesquisadora negra Beatriz Nascimento. Beatriz Nascimento é uma das intelectuais mais importantes do Brasil. Historiadora, ela foi pioneira nos estudos sobre as comunidades quilombolas no país. No ano passado, o nome dela foi incluído no Livro dos Heróis e Heroínas da Pátria, por meio de uma lei sancionada pelo Presidente Lula (PT).

Eu tive uma reunião. Era uma reunião dessas de formação de gestores da DRE, e o tema era étnico-racial – tem uma pessoa lá na DRE que ela é muito boa nesse tema. A gente estava fazendo um curso com ela, e ela fez a reunião de gestão, conduzindo. Então, ela falou sobre o erês, sobre a função do diretor em relação a esse tema, e ela assumiu esse tema e aquela plateia toda branca, e aí começa aquelas falas: “Ai, mas se a gente for discutir esse tema, tem que ser de forma leve, porque você vai conversar com as pessoas, e as pessoas já querem falar que tudo é racismo, não pode ser uma discussão agressiva, que não sei o quê”. Depois de uma meia hora de fala começou uma discussão ... Aí falaram: “já vai vir uma fala agressiva.” Affff. É, deixa eu falar uma coisa para vocês: eu entendo quando vocês falam que a forma é agressiva, é porque a gente está falando de um crime, né? É difícil falar de um crime com romantismo, romantizando. E como é que eu vou falar que eu fui estuprada e falo assim: “Gostei tanto, até gozei”. Já chutei o balde. E a pessoa fez aquela cara e falou: “Está vendo? Já começou a fala agressiva”. E eu falei assim: “(...) Sabe por quê? Porque é uma coisa que nós, pessoas pretas já estamos passando há algum tempo. Lembra na época do concurso, como teve cota, o pessoal achava injusto ter cota. Sabe aqueles grupos de WhatsApp, que acho que todo mundo que está aqui está nesses grupos, que falou que não sei quem passou na frente, pegou a vaga. Se não tivesse chamado, já teria sido, já teria entrado, que faltou um pra entrar. O dela era o 501, mas chamou o 1900 da cota e não o chamou... Então, tudo isso, nós estávamos nos grupos, nós ouvimos e de muitos que estão aqui, e, se não estiver aqui, está em uma das outras 13 DRE. Aliás, mas se não estão aqui, estão dentro da rede essas pessoas. Isso sim foi agressivo, entendeu?”. (Sueli)

Sueli inicia suas narrativas de situações de racismo pontuando uma situação ocorrida com seus pares, em sua maioria brancos, que demonstram o quanto a discussão étnico-racial ainda causa incômodo – não pelo racismo em si, mas pela suposta forma “agressiva” com que as pessoas negras reagem diante de algumas falas.

Essa questão, por si só, já se constitui numa questão bastante reflexiva. Entendemos que o problema do racismo não pode ser apenas das pessoas negras.

O racismo é um problema de todos nós e, para combatê-lo, é necessário destrinchá-lo e entender suas bases. No entanto, as posturas das pessoas negras, perceptíveis nas entrelinhas da narrativa, deixam evidente que, os/as diretores/as brancos/as participantes do encontro trabalham dentro de uma perspectiva de que a pessoa negra se vitimiza ao discutir a questão e de que os problemas advindos do racismo não são tão graves assim.

Bento (2002) explica o pacto narcísico entre as pessoas brancas e auxilia nossa compreensão desse problema. Pacto narcísico é o acordo tácito entre os brancos, em que silenciar o passado e encarar as desigualdades raciais como um problema apenas dos negros são premissas para entender seu lugar na sociedade, mantendo-o como um lugar de privilégios.

Ao confrontá-los com seu racismo, apontando inclusive uma possibilidade de prática antirracista dentro do grupo de gestores, Sueli mostra o quanto os avanços são insipientes, pois temos certeza de que boa parte dos diretores presentes se dizem progressistas e defendem que buscam uma educação de qualidade e que contemple a todos.

No entanto, observa-se que o discurso está longe da prática. A diretora atinge o ponto fraco dos diretores presentes na reunião e mostra que a primeira conscientização é de que, mesmo com concepções e práticas progressistas, o racismo estrutural permeia as relações e as ações das pessoas. Devemos todos, portanto, refletir criticamente sobre elas de modo a combater o racismo com ações reais.

A diretora Sueli também narra duas situações vividas com a comunidade escolar. A primeira refere-se à invisibilidade das pessoas negras em cargos de chefia. Assim, quando cercadas por pessoas negras, dificilmente a pessoa será vista primeiro como a chefe, no caso, a diretora. E isso foi o que aconteceu com ela na narrativa a seguir:

Teve uma outra que eu estou lá na escola. Tem eu, que sou desse tamanho [mostrando que era alta]; a AD, [Assistente de Diretor de Escola] desse tamanho [mais baixa]; e uma professora branca, desse tamanho, e uma outra, desse tamanho, do meu lado. Nós estávamos em roda bem no meio da recepção. Entrou uma mãe e falou: “Está acontecendo não sei o quê e coisa e tal”, mas ela falou virada para a

Barbara¹², que é branquinha e baixinha. A Barbara falou: “Mas isso não é comigo”. “Não é com você?”. “Não, é com ela”, apontando para mim. “É com ela, ela é a diretora”. A mãe: “Ah, eu posso falar a coordenadora?”. “Mas quem vai resolver isso é a diretora”. E a mãe: “Não, mas eu acho que é um assunto para coordenação”. Mas a coordenadora é uma baixinha, preta, nordestina. Aí ela viu. “Pode falar com ela”. “Não, acho que eu consigo resolver sozinha”. Deu as costas e foi embora. (Sueli)

A questão da invisibilidade da pessoa negra em situações de poder mostra o quanto a falta de representatividade negra nesses espaços modela o olhar das pessoas, pois a ausência de pessoas nesses espaços cria uma falta de identificação e cria estereótipos.

Sobre isso, recordei-me do meu início na gestão, quando procurava sempre estar vestida socialmente quando estava na escola e, sobretudo, nas reuniões para “parecer” que eu era diretora. Mas esse hábito não impediu que eu vivenciasse inúmeras situações de invisibilidade e racismo no cotidiano escolar.

A segunda situação sofrida pela diretora Sueli com a comunidade escolar está narrada a seguir:

Um dia, uma mãe chega e pergunta: “Você é diretora?”. Ela já sabia. Falou comigo outro dia. “Você é a diretora? Eu prefiro falar com você, mas é lá fora, está na sua calçada. Você pode ou tirar ou pedir para alguém tirar um despacho que tem na calçada?”. Eu: “Nossa, tem o quê?”. “Então, sabe, tem esse negócio lá assim de macumba, você poderia tirar?”. Eu falei assim: “Mas pôr aonde? Não entendi. Me leva lá?”. “É aqui nessa calçada”. A escola pega um quarteirão inteiro, e eu fingindo que nem sabia. Chegando lá, ela mostra o ebó¹³, e eu falei assim: “Então, isso aqui é que você quer que eu tirasse? Ah, está na calçada pública. Liga no 156. Ou você tira ou você liga no 156”. “Mas, qualquer um pode mexer?”. “Então, assim, por que que você acha que

¹² Nome trocado. Referência a Barbara Carine: Bárbara Carine Soares Pinheiro, Salvador, 1987, mais conhecida como Bárbara Carine, é uma escritora, palestrante e professora efetiva da Universidade Federal da Bahia. É graduada em filosofia e em química e tem mestrado e doutorado em ensino de química pela Universidade Federal da Bahia.

¹³ Ebó é um ritual do candomblé que consiste em uma oferenda ou sacrifício de alimentos para equilibrar ou transformar dificuldades. A palavra ebó vem do yorubá e pode significar “troca de elementos entre os Orixás”.

eu posso mexer? Não entendi porque você acha isso. Você é munícipe? Você sabe que o munícipe tem acesso ao serviço do 156? Ou você mesma pode retirar, que é a limpeza colaborativa. Tudo que você colaborar com a limpeza – embora que isso não é sujeira. E segundo que você pode ligar 156, mas você não pode vir aqui na escola pedir isso para mim, tá bom? Vai ficar aí”. (Sueli)

Nessa situação, observamos o modo operante do racismo. Gostaria de chamar a atenção para a fala da mãe: “*Você pode tirar ou pedir para alguém tirar?*”. Observa-se que primeiro vem a solicitação “*Você, mulher negra, independentemente de ser a diretora da escola, pode tirar? Temos aqui o “não dito” e a zona muda, na perspectiva daquilo que essa mãe, uma pessoa racista, queria realmente dizer. Constata-se que a mãe não se sentiu constrangida em nenhum momento em chamar a diretora da escola para realizar um serviço para ela, afinal, mesmo em um cargo hierarquicamente superior, ela, como mulher negra, saberia resolver aquela situação.*

Novamente, a diretora Sueli teve uma resposta bastante contundente, apontando para a mãe quem ela deveria procurar para resolver a questão, caso quisesse terceirizar realmente a resolução do seu “problema”.

Também destacamos que, além de todas essas questões imbrincadas, há ainda a presença da intolerância religiosa em relação às religiões de matriz africana.

Mesmo o racismo sendo tipificado como crime, as ações racistas continuam acontecendo, possivelmente pela impunidade. Os crimes de racismo costumam ser amenizados, muitas vezes sendo classificados como injúria racial. Além disso, por mais que existam estudos sobre racismo, a branquitude tem dificuldades em admitir que somos uma sociedade racista e que o racismo é a base da estrutura de nossa sociedade.

6.2 Categoria B – Repercussões do racismo

Ao longo de toda a construção desta pesquisa, pontuamos como o racismo atua em nossa sociedade, como ele se faz presente nos pequenos detalhes da nossa vida em sociedade. Entendemos que é necessário estar sempre atentos, pois o racismo pode produzir algumas reações emocionais, sendo, em sua maioria, de teor

negativo. Assim, nesta categoria, analisaremos e debateremos como essa questão é apresentada nas falas das diretoras de escola negras.

QUADRO 4 – Tópicos e Temas da Categoria B

| CATEGORIA | TÓPICOS | TEMAS |
|--------------------------------|-----------------------------------|--|
| Repercussões do racismo | Reações frente ao racismo sofrido | <ul style="list-style-type: none"> • Maneiras como reagiu à situação • Percepção da repercussão em si sobre o vivido |
| | Estratégias de sobrevivência | <ul style="list-style-type: none"> • Formas de enfrentamento |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Partimos do pressuposto de que as formas de lidar com essas circunstâncias podem nos fornecer subsídios de como e quais as reações e repercussões essas situações geram nas pessoas. Partimos da premissa de que, como sujeitos históricos, somos, também, a soma das experiências vividas, as quais impactam nossas dinâmicas de vida e nossas decisões. “Ouvir as vozes e os pensamentos individuais uns dos outros, e às vezes relacionar essas vozes com nossa experiência pessoal, nos torna mais conscientes uns dos outros” (hooks, 2017, p. 247).

6.2.1 Reações frente ao racismo sofrido

O racismo tem sido uma das formas mais persistentes de opressão, afetando diretamente as pessoas racializadas, tanto no que se refere às relações sociais como à sua constituição identitária e autoestima.

A diretora Cida relata como vivenciar o racismo nas situações cotidianas desgasta a pessoa psicologicamente, marcando-a por muito tempo.

E ela me humilhou muito, eu estava gestante, era uma coisa assim muito, muito difícil.

(...)

É, ela me olha hoje assim, ela me olha dentro do meu olho, e eu falo: “Como a vida dá voltas, né? Hoje em dia, eu estou assinando sua aposentadoria, né?”. E, assim, foi muito difícil, quando eu voltei para cá, ela me aceitar como chefia também. Tinha um grupo aqui que não aceitava de jeito nenhum. (Cida)

Podemos perceber, na narrativa da diretora, que ela expressa a emoção dolorosa que a situação lhe causou, e, mesmo estando em uma posição hierarquicamente superior atualmente, essa dor retorna ao lembrar do fato.

Além disso, é uma emoção antiga junto com uma emoção nova, afinal, anos se passaram, mas a professora mantém posturas e atitudes semelhantes de quando ela era professora, não a reconhecendo como chefia e contribuindo para que sua prática diretora esteja em constante checagem por ela e por outras colegas.

A diretora Sueli classifica como microagressões raciais algumas situações vividas ao longo de sua trajetória, apontando fatos como, por exemplo, ter que buscar conhecimentos básicos para os estudantes de graduação:

Platão? Nunca tinha ouvido falar de Platão. Entrava na biblioteca e pegava todos os livros de Platão. Mas Platão já é superado, agora é... [outro autor]. (Sueli)

Ou seja, não partir do mesmo ponto que as demais pessoas e estar em contante busca para se igualar em termos de conhecimento reverbera no desenvolvimento emocional da pessoa negra e são, portanto, microagressões raciais. Microagressões raciais são ações, comentários ou gestos que perpetuam ideias de preconceitos ou estereótipos.

Em uma das narrativas de Cida, por exemplo, ela é comparada inúmeras vezes com o gestor anterior, uma comparação sempre de cunho negativo, que a coloca em um lugar de incompetência por ser uma mulher negra.

Nesse sentido, Kilomba (2019) afirma que o racismo nem sempre é algo explícito e, em muitos momentos, acontece em gestos sutis e cotidianos, mas que são carregados de uma violência simbólica e psicológica.

Esse agir comparativo, essas solicitações desmedidas acontecidas com Cida demonstram que as pessoas brancas agem de forma deliberada em uma tentativa de desestabilizá-la emocionalmente – portanto, microagressões.

Cida não explicita verbalmente suas reações frente à situação, no entanto, é visível que a situação lhe causa incômodo e frustrações. Não pelo questionamento em si, mas pela insistência e não confiança em seu trabalho.

Arelado a essa questão, Silva (2022) explica que o fato de as pessoas negras se sentirem na obrigação de serem as melhores tem como base a sociedade racista:

Para além de questões capilares, abordarei agora a síndrome do impostor, que atinge grande parte da população negra. Muitos de nós estamos acostumados a ouvir que temos que ser os melhores no que fazemos. Essa premissa tem como base a sociedade racista em que vivemos, pois aprendemos que o fato de ser bom em algo não é suficiente perante a sociedade (Silva, 2022, p. 50).

Além disso, somamos a essa questão que o fato de não se sentir pertencente àquele espaço pode gerar a desistência de continuar naquele contexto e, conseqüentemente, a manutenção da exclusão das pessoas negras de determinados espaços.

Ainda nesse contexto de microagressões raciais, Cida aponta o esforço super-humano que necessita dispensar em todas as situações profissionais vividas:

É, na época, você tem que provar que você sabe também tanto quanto você precisa estar ali, mostrando toda hora que você é capaz, porque as pessoas te testam o tempo todo. As pessoas sempre julgam, achando que você não faz seu trabalho, que você não tem competência para aquilo. É um esforço super-humano, porque você tem que ler mais, você tem que pesquisar mais, você tem que ir atrás de mais. (Cida)

Esses esforços excessivos e desnecessários geram desgastes físicos e emocionais. Estar em constante movimento, como na narrativa abaixo, para provar sua competência é desafiador para a saúde física e mental: a diretora Cida menciona que é procurada o tempo todo, muitas vezes para resolver questões irrelevantes, mas pelas quais, caso não o faça, é questionada e cobrada:

Esse provar o tempo todo é muito complicado. Porque você se desgasta o tempo todo. E você vem trabalhar tenso. Você fica na tensão o tempo todo, porque você nunca sabe o que vai acontecer com você. Você se desgasta o tempo todo, né? A fala é que se eu estou aqui... igual, eu estou aqui conversando com você, então você já viu quantas vezes eu vou ver interferência na porta.

Corrêa (2020) discorre, em sua pesquisa, que, quando estão em cargos de gestão, as mulheres negras são frequentemente questionadas sobre suas competências.

Mulheres que ocupam cargos de decisão, ao tomarem acento desse lugar, observam que suas competências foram e são colocadas à prova, fazendo com que a necessidade de se capacitar, para legitimar esse cargo seja permanente, não só pelas inúmeras barreiras enfrentadas por essa projeção social como por conseguir um melhor suporte financeiro que as diferencia das demais mulheres negras (Corrêa, 2020, p. 48).

A diretora Sueli ressalta que é preciso estar em constante estado de alerta e de se munir de muita paciência para resistir a essas situações.

(...) mas essa coisa do estado de alerta que você precisa estar para lidar com tudo requer muita paciência. (Sueli)

Além das questões apresentadas anteriormente, trazemos aqui mais dois fatores importantes a serem analisados na repercussão do racismo em suas vidas e vivências profissionais destacados pela diretora Sueli.

O primeiro relaciona-se com o fato de as pessoas entenderem que, por ser uma pessoa negra, deve-se que conhecer ou ter opinião sobre tudo relacionado ao racismo e à negritude. Assim, além de lidarem cotidianamente com as situações de racismo, espera-se que esse sujeito eduque as pessoas brancas.

Depois de um tempo teve aquele poema [Solano Trindade] que foi na aula, e tinha eu e outra menina preta. Quando começava a falar, a gente já olhava uma cara da outra. E a gente tinha combinado de não falar. A gente já tinha feito um pacto lá fora. E a professora: “E o que vocês acham?”. Eu e a menina em silêncio. Aí a menina lá atrás falou assim: “Professora, porque você não perguntou para uma pessoa branca o que ela acha sobre uma personagem negra na literatura?”. Porque já está bem constrangedor isso da professora que perguntou só para nós duas.

Sobre isso, Pinheiro (2023, p. 60) pontua que “a luta antirracista como centralidade da vida das pessoas negras é adoecedora.” Afinal, não é fácil recordar

momentos ou questões que podem despertar gatilhos. As pessoas brancas precisam entender que é sua responsabilidade o seu papel na luta antirracista.

Essa atitude de transferir para a pessoa negra a responsabilidade de estudar e discutir os temas pertinentes à questão racial mostra o descompromisso das pessoas brancas com o combate ao racismo, com práticas antirracistas e com a educação para as relações étnico-raciais. A compreensão deve ser de que o racismo não é um problema somente das pessoas negras, mas um problema da sociedade, de todas as pessoas, de modo que o compromisso com sua erradicação deve ser de todos. A diretora Sueli questiona essa necessidade de transferir a responsabilidade do debate sobre as relações étnico-raciais apenas para as pessoas negras.

Que pluralidade é essa? Que não é vista nem valorizada na escola? Essas microagressões raciais... Que você vivia, mesmo não sendo a diretora, mas também me atingia. Eu era uma professora negra, que tinha uma questão negra, que eu perguntava assim: “Como que eu converso com os meus pares?”. Nós éramos, então, os negros. E na época, quem conversava? Nós, os negros. (Sueli)

Ribeiro (2019, p. 35) contribui para o debate ao abordar o conceito de lugar de fala. Segundo a pesquisadora, lugar de fala se refere ao ponto do qual as pessoas partem para pensar e existir no mundo, considerando suas experiências em comum. Dessa forma, é necessário que as pessoas brancas saibam que partem de um lugar de privilégios em nossa sociedade e constituam-se em aliados na luta antirracista, adotando o compromisso de buscar meios para entender as bases do racismo no Brasil, de modo a combater esse sistema perverso.

Nas falas da diretora Sueli sobre situações de racismo observamos o fato de as pessoas brancas quererem amenizar as discussões sobre racismo e considerarem, muitas vezes, as pessoas negras agressivas em suas pontuações.

(...) começa aquelas falas “Ai, mas se a gente for discutir esse tema, tem que ser de forma leve, porque você vai conversar com as pessoas, e as pessoas já querem falar que tudo é racismo, não pode ser uma discussão agressiva, que não sei o quê. (Sueli)

Como bem pontuado anteriormente pela diretora Sueli, racismo é crime, e é inegável que os séculos de escravidão trouxeram graves consequências para a população negra. Tratar esse tema sem a devida importância, minimizando os efeitos desse período, é, no mínimo, perverso.

Mas essa organização dessa escola, violenta para crianças negras, essa escola que você cria uma legislação, você cria políticas públicas que não levam em conta esses fatores, não levam em conta a etnicidade, gênero, raça, cor, mundo, não levam em conta isso, produz, intencionalmente, um palco. Então, o racismo se fortalece na negação. (Sueli)

A diretora Cida traz, em sua narrativa, que, embora sinta-se mais empoderada no papel de gestora atualmente e tenha ciência de que, agregado ao seu cargo de diretora de escola, tem a pessoa negra, o fato de sua atuação ser sempre questionada e testada e muitas das ações planejadas e executadas se tornarem invisíveis faz com que tenha a forte sensação de incompetência.

A gente se sente incompetente, né? Assim, hoje em dia, eu ainda tenho essa visão. É que agora eu acho que a gente se empoderou um pouco mais. (Cida)

Apesar de as diretoras trazerem a forma como o racismo vivenciado em seu cotidiano impacta em seu desenvolvimento pessoal e profissional, as falas de ambas revelam resistência. Cida relata que hoje está mais empoderada; nesse sentido, podemos entender que consegue gerenciar essas situações com menos impactos negativos; já Sueli comenta que não se deixa abater por essas situações e gosta de agir.

6.2.2 Estratégias de sobrevivência

Este tema trata das estratégias de sobrevivência das diretoras negras diante das situações de racismo, pois o modo como reagem a essas situações pode indicar as diferentes formas de enfrentamento desse mal.

Combater o racismo não é algo fácil de se fazer, porque esbarra em uma sociedade que ainda tem dificuldades de aceitar que a sua construção histórica está baseada na exclusão, na discriminação e na desvalorização da população negra; dessa forma, sempre busca maneiras de tentar desqualificar sua vivência e sua luta.

Nesse sentido, entendemos que a escola, como espaço de construção de saberes, tem um papel essencial. Pinheiro (2023) alerta para o papel da escola como aliada no enfrentamento do racismo:

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social: ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que, forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo (Pinheiro, 2023, p. 147).

Iniciamos nossa análise trazendo a fala da diretora Sueli sobre o período em que era ATE. Sueli relata que, durante esse período, nunca foram oferecidas, pelas DRE ou pela Secretaria Municipal de Educação, formações que discutissem o preenchimento das fichas de matrículas¹⁴, impressas ou pelo no sistema Escola On-Line¹⁵ (EOL). Seu questionamento é importante, porque, nessas fichas, há áreas para preenchimento de dados relacionados à identificação étnico-racial, no entanto, pergunta-se: esse questionário é preenchido por heteroidentificação? É de preenchimento obrigatório? Quais são as orientações que seguem?

Como eu tinha trabalhado como ATE, eu conhecia o sistema EOL de matrícula. Eu falei assim: “Então, eu não consigo matricular uma criança que tem NEE [Necessidades Educativas Especiais], porque tem um asterisco ali. Mas por que que eu consigo matricular alguém sem raça e cor? Eu fui ATE de 2003 a 2012. Eu nunca fui chamada, nunca vi uma publicação de formação de ATE para conhecer a ficha de matrícula, para perguntar os dados da ficha de matrícula. Então, a ausência de formação para o quadro de apoio faz com que os dados

¹⁴ A ficha de matrícula é preenchida quando o estudante é matriculado na escola. Nos anos seguintes, é realizada apenas a assinatura da rematrícula ou de transferência, se houver. A atualização de dados em formulários à parte normalmente são relacionados à atualização de endereço e telefones.

¹⁵ EOL (Escola On-Line) é um sistema informatizado da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para gerenciamento da vida funcional dos servidores e da vida escolar dos estudantes, como matrícula, por exemplo.

que são registrados nos dados abertos não sejam fidedignos. Se os dados não são fidedignos, são brancos.

Nesta etapa da narração, pontuamos que essa ausência de informações é intencional, pois, se não existem as informações, dificilmente serão realizadas propostas de políticas públicas que visem esse público. Ao longo da narrativa, a diretora Sueli menciona que essa ausência de dados sobre raça/cor não é prerrogativa do sistema EOL, pois os sistemas da rede estadual e até federal também seguem essa organização.

Fica nítido, nas narrativas das diretoras, que elas consideram fundamental a rede de apoio para o enfrentamento ao racismo – e, nesse caso, uma equipe composta por mulheres negras traz um contexto diferenciado e potente:

A gente tentava se apoiar umas nas outras? Até conquistar. (...) A gente lutava contra esse sistema mesmo. A Djamila¹⁶, acho que a Djamila tinha, assim, o emocional um pouco mais... Talvez ela nem visse, não posso falar por ela, se ela via isso com preconceito ou não, mas a Djamila se desestabilizava muito. Esse desafio ... Todo dia. (...) E, aí, a gente se juntava mesmo. Então, a gente é tudo grudado [sic] hoje em dia, né? É, até hoje, né?

A fala de Cida é muito significativa porque evidencia a prática de sororidade como uma estratégia de resistência. Sororidade é um conceito que destaca a importância da união, do respeito e de apoio entre mulheres com o objetivo de combater as desigualdades de gênero.

A sororidade entre uma equipe gestora composta por mulheres negras mostra a potência da junção dessas mulheres como estratégia para enfrentamento de atitudes que, infelizmente, são mais comuns do que parecem.

Os espaços de poder e liderança para a mulher negra não podem ser analisados sem considerar a estrutura machista e racista de nossa sociedade. Assim,

¹⁶ Nome trocado. Djamila Taís Ribeiro dos Santos nasceu em Santos, em 1980. É filósofa, feminista negra, escritora e acadêmica brasileira. É pesquisadora e mestra em Filosofia Política pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Tornou-se conhecida no país por seu ativismo na internet. É colunista do jornal Folha de S. Paulo.

a união entre seus pares auxilia no processo de enfrentamento, pois há espaço para o acolhimento das dores, a valorização da autoestima e o fortalecimento das ações.

Pensadoras negras como Lelia Gonzalez (2020), bell hooks (2017) e Patricia Hill Collins (2019) trazem, em seus conceitos e reflexões, a importância da união, da solidariedade e do apoio como formas coletivas de resistência feminina às opressões que atravessam nossas vidas em suas diferentes dimensões e contextos.

A diretora Sueli, que, em uma situação de questionamento das posturas das pessoas negras frente às discussões com pessoas brancas sobre racismo, lançou o questionamento sobre quais gestores tinham profissionais de confiança negros, ressalta a ideia de formarmos uma comunidade de gestores pretos, entendendo-os como rede apoio essencial para a afirmação do diretor e diretora negra em sua atuação e em seu papel de liderança.

Mas, olha só, a gente tem um grupo de diretores pretos. A ideia foi assim: era o primeiro concurso de cotas; ou as pessoas se juntam ou eles engolem a gente.(...) Eu peço apoio desse grupo, eu peço apoio da minha irmã¹⁷, que me ajuda. Eu confio muito na rede de apoio (...).
(Sueli)

Barros *et al.* (2024), discorrendo sobre um estudo americano sobre o sucesso de acadêmicas negras, apontam a importância do coletivo para a criação de estratégias para o enfrentamento das barreiras sociais e históricas impostas a população negra:

*(...) Outro fator que revela a importância do coletivo, das vivências e experiências com outras pessoas pretas e com a cultura ancestral, são as estratégias de enfrentamento desenvolvidas e utilizadas por essas mulheres como uma maneira de continuar presente em qualquer lugar (Barros *et al.*, 2024, p. 11).*

Além da rede de apoio entre seus pares, Sueli ressalta a importância da família como rede de apoio e em seu processo de construção de identidade racial.

Os meus pais foram muito conscientes dessa questão racial. E a minha família é uma família belamente negra, é uma família muito

¹⁷ Sueli tem uma irmã que também é diretora da rede municipal de ensino de São Paulo.

orgulhosa da cor, do cabelo, sabe, de fazer festa junto, é uma família muito sólida no coletivo. (Sueli)

Com efeito, o papel das relações familiares na constituição da identidade e no fortalecimento da autoestima são ressaltados por pesquisadoras brasileiras como Nilma Lino Gomes (2003, 2022), Sueli Carneiro (2020, 2023), Lélia Gonzalez (2020), entre outras.

Gomes (2003) pontua que, nos últimos anos, houve avanços em relação às representações sociais das pessoas negras de forma positiva. Ressalta, também, que esse avanço não aconteceu por acaso, visto que é resultado de muita luta dos diversos movimentos negros. Salaria que a família é outro pilar importante para esse avanço:

Encontraremos também famílias negras que, atentas aos dilemas de seus filhos e filhas, enfatizam de forma positiva e de diversas maneiras a herança cultural negra. Esses grupos e essas famílias sempre pressionaram a escola e sempre cobraram desta instituição uma responsabilidade social e pedagógica diante da questão racial (Gomes, 2003, p. 175).

Avançando na temática, observamos, nas falas das diretoras, que elas entendem a importância de fomentar práticas antirracistas em suas unidades escolares, sendo esta uma estratégia de enfrentamento ao racismo.

E a gente ainda ouve coisas, falas muito complicadas que a gente vem trabalhando ao longo do tempo. Eu acho que o que pegou mais foi esse ano. O ano passado e esse ano, que a gente começou a trabalhar o currículo dos povos africanos. (Cida)

Nós lidamos com o educar para as relações étnico-raciais, nós identificamos o racismo e denunciemos, mas nós educamos as nossas crianças, adolescentes, jovens, adultos e bebês com o que elas não tiveram. Então, elas vão ter Clarice Lispector? Sim, mas elas vão ter Carolina Maria de Jesus, vão ter Maria Firmina, vão ter Chimamanda. (Sueli)

Concordamos com Pinheiro (2023) quando pontua que a escola e, conseqüentemente, seus profissionais têm por finalidade a responsabilidade e o compromisso histórico em fomentar um espaço antirracista, equitativo e inclusivo.

O fortalecimento por meio do conhecimento, seja em relação a questões étnicas, seja em relação ao contexto profissional, é uma prática de sobrevivência mencionada pelas participantes. A formação do diretor para dominar os sistemas que utiliza, as legislações ou o currículo da rede é essencial para uma atuação mais qualificada.

E eram situações que, assim, depois – hoje, portanto – eu vejo que depois, quando eu fui ler sobre miniagressões raciais, que eu comecei a ressignificar algumas coisas que aconteciam. (Sueli)

E, assim, fazia um trabalho bacana, buscava ir atrás daquilo que a gente acha que eles estavam nos cobrando, dava o resultado (...). (Cida)

Nesse sentido, merece destaque a fala da diretora Cida quando pontua sobre seu crescimento pessoal e profissional. A adoção de estratégias de enfrentamento de situações desafiadoras também está ligada a um processo de fortalecimento pessoal – e, conseqüentemente, profissional – que é adquirido nas vivências, nas práticas, nas formações e nas trocas com suas parceiras de ofício.

Eu acho que eu avancei muito, eu avancei enquanto pessoa, eu avancei enquanto profissional, porque, apesar do meu profissionalismo, de saber o que eu tenho que fazer em meu trabalho, todo o meu trabalho... Eu acho que... toda essa bagagem que eu trouxe não deixou de tirar do meu lado humano. Isso é bem bacana, né? Eu acho que a gente olha, eu olho muitas coisas aqui, e para professor mesmo... Tem hora que a gente entende que ele tem uns desafios, uns problemas dele. (Cida)

Vale ressaltar que, nesse processo de fortalecimento de sua prática gestora, a diretora Sueli citou formas de sobrevivência que merecem destaques.

Em primeiro lugar, temos que partir da premissa de que as situações que se caracterizam como práticas racistas observadas, vistas ou sofridas no contexto escolar devem ser prontamente questionadas ou apontadas, como quando, em exemplificação anterior, a diretora em referência questionou uma mãe sobre por que a havia chamado para retirar um ebó do quarteirão da escola e também quando, em uma formação de diretores, questiona quais justificativas os diretores brancos presentes têm para não convidarem professores/as ou ATE negros/as para trabalharem em seus cargos de confiança (assistente e secretário).

Entendemos que o enfrentamento de situações racistas se dá no enfrentamento de situações e práticas racistas. Utilizamos da redundância nessa frase para reafirmar essa ideia, pois, apesar de compreendermos que vivenciar situações racistas é um processo dolorido, que produz marcas psíquicas e que, muitas vezes, a reação inicial pode ser de paralisação e choque diante da situação, elas não podem passar ilesas. Salientamos que racismo é crime, e, portanto, uma violência a ser denunciada e combatida.

Compreendemos que apontar e coibir atos e atitudes racistas quando acontecem são medidas educacionais que podem levar, no mínimo, a uma reflexão sobre aquela ação ou mesmo inibir as pessoas racistas de adotarem novamente essas atitudes.

Gostaria de lembrá-los que a escola, conforme a Constituição Federal, junto do ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente], LDB, a escola é um espaço laico, é um espaço em que não pode haver nenhum discurso de divisão, que as festas vinculadas a crenças religiosas não são, não cabem no nosso currículo. (Sueli)

A diretora Sueli explana, também, em sua narrativa, que, em alguns momentos, costuma agir de forma “matreira” diante de algumas situações. Relata, por exemplo, que, diante de algumas atitudes de companheiros de estudos ou mesmo postura e falas de professores durante o período da faculdade, costumava tirar os sapatos e arrumá-los ao lado de sua cadeira. Caso a situação continuasse incomodando-a ela saía da sala, descalça e retornava apenas algum tempo depois. Ao fazer tais ações, a diretora percebia que desestabilizava as outras pessoas, sendo uma tentativa de

fazê-las refletir sobre o que estaria fazendo e como estava incomodando a outra pessoa. Para ela, havia relaxamento, pois trazia um teor cômico para a situação.

Assim, assumir posturas por vezes diferenciadas pode ser uma estratégia diante de situações racistas. A ação inusitada desvia a atenção e o foco da situação inadequada e fornece um tempo para a pessoa que está vivendo a situação se estabilizar e adotar as sanções adequadas.

Eu apresento a Nilma¹⁸ como diretora, não falo que ela é assistente. Na sala, trabalhávamos eu e ela. Lá tinha um... todos entravam para falar conosco. Eu adorava fazer isso [risos], alguns até comentavam, mas tinha uns que faziam aquela carinha, impagável [risos]. Às vezes, alguém estava na cadeira aguardando, e eu chegava e perguntava: “Mas no que posso te ajudar?”. “É que eu queria falar com a diretora só um minutinho”. Eu voltava e chamava a Nilma [risos]. Voltava e me apresentava [risos], quantas vezes, quantas vezes [risos]. (Sueli)

“O único critério para ser assistente comigo é ser preta”. Esse excerto de fala da diretora Sueli quando acessa o cargo de diretor de escola, em seus grupos de relacionamento e em suas redes sociais, pode parecer controverso para muitas pessoas, e, arrisco mencionar, em sua maioria, pessoas brancas poderiam questionar: “Mas isso não é racismo?”

A ideia de racismo reverso frequentemente é acionada quando as pessoas negras se posicionam em relação a formar uma rede de relações negras. No entanto, reforçamos que, como exposto por diversos teóricos ao longo deste trabalho, o conceito de racismo está ligado a uma estrutura de poder que privilegia determinados grupos em detrimento de outros. Assim, analisando todo o contexto histórico das relações raciais brasileiras e os dados que mostram quais pessoas estão na base da pirâmide das desigualdades raciais, podemos afirmar que o racismo reverso não existe.

Consideramos significativa a proposição da diretora quando pensamos na luta antirracista, pois entendemos que é uma tentativa de, dentro do seu escopo de ação e das suas relações de poder, combater as desigualdades históricas. Além disso, a

¹⁸ Nome trocado. Nilma Lino Gomes, natural de Belo Horizonte, pedagoga. Tornou-se a primeira mulher negra do Brasil a comandar uma universidade pública federal, ao ser nomeada reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Brasileira (Unilab), em 2013.

própria diretora questiona os seus pares, durante um evento de formação pela DRE, sobre o porquê de não buscarem profissionais negros para atuarem junto a si.

Ressaltamos o quanto essa ação tem o que ousar chamar de “fortalecimento dos nossos”. Enquanto diretora negra, no ano passado, fui surpreendida com a fala de duas professoras negras que me pontuaram o quanto era importante para elas, em termos de representatividade, trabalhar com uma diretora e, no caso da minha unidade, um assistente de diretor e uma coordenadora negros.

Por fim, finalizamos esse capítulo com essa resposta da diretora Sueli ao questionamento feito pela pesquisadora e que sintetiza a essência desse tema: *“Você acha que isso [situação racista sofrida] te atinge de uma forma? Pois você falou das microagressões raciais. Hoje te atinge menos? De que forma você consegue lidar com isso?”*

Eu acho que me atinge. Me atinge no formato de... entristecer. Mas não de... enfraquecer! (Sueli)

Uma resposta simples, mas que carrega em si toda a complexidade das mulheres negras na direção de uma escola em relação ao enfrentamento ao racismo. É uma fala que liga a luta individual a uma luta coletiva. É, portanto, um ato político e de resistência que nos fortalece quando pensamos em estratégias de enfrentamento ao racismo por pessoas negras.

Não é fácil, desperta gatilhos. Mas, apesar disso, continuamos sempre na luta por relações raciais e sociais mais justas e uma educação antirracista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tem muito de mim. Não somente porque pesquisei, li, estudei, relacionei os textos teóricos, dialoguei, fiz a coleta de dados e sua análise. Ela tem muito de mim porque parte das minhas inquietações como mulher negra e diretora de escola e das minhas experiências e dos saberes delas decorridos, no que Larrosa Bondía (2002) denomina como “saber da experiência.”

Meu saber da experiência tem muito do imbricado entre ser mulher negra – e, nesse sentido, ser atravessada pelo racismo estrutural e institucional – e pelo fato de exercer uma função, um cargo de gestão/liderança, no qual ainda vemos poucas mulheres negras, que traz em seu seio as relações hierárquicas, mexendo, portanto, com as estruturas de poder da sociedade.

As inquietações trazidas pela intersecção entre essas duas questões foram as que me trouxeram para a pesquisa de mestrado. Queria analisar as situações escolares tendo por base essa relação de mulher negra diretora de escola e verificar se, na fala de colegas negras, as inquietações que eu tinha e as minhas experiências em relação a situações de racismo convergiam ou não com as delas.

Para atender aos objetivos da pesquisa, escolhemos como método a pesquisa narrativa, entendendo que utiliza as histórias contadas para explorar e compreender as experiências humanas. E, nesse processo de contar e recontar a própria história, resgatando memórias e experiências, o sujeito pode se reinventar e ressignificar as suas experiências.

Para análise das narrativas, utilizamos a Análise de Prosa, definida por Marli André (1983, p. 67) como “uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos”. Assim, confrontando com nossos objetivos, estudamos as falas das participantes e as analisamos sob o prisma da teoria e dos nossos saberes experienciais.

As bases teóricas que sustentaram esta pesquisa têm o racismo como base estruturante de nossa sociedade e, portanto, determinante na/para a trajetória das pessoas negras. Dentro dessa questão, entendemos que o sistema de dupla opressão que as mulheres negras vivem, ou seja, o modo operante do racismo e do sexismo, pode causar transtornos emocionais e trazer prejuízos à sua trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Ratificamos, também, que os processos de resistência e luta da população e, sobretudo, da mulher negra sempre existiram e que, com a

inserção dos saberes decoloniais, enfatizando a valorização das culturas africanas e indígenas, buscamos desconstruir essas relações de opressão e destruir concepções e práticas secularmente difundidas.

A outra base teórica é a do papel do diretor de escola, suas atribuições e pertencas, compreendendo como se dá sua constituição identitária. O diretor de escola é o cargo mais alto dentro da hierarquia escolar, e suas relações com a comunidade merecem destaques. Os estudos revelaram que, apesar das discussões avançadas em relação a uma gestão democrática, a burocratização do cargo proposta em legislações e nas próprias demandas da Secretaria da Educação dificulta esse processo.

As narrativas das diretoras negras participantes desta investigação revelaram que, em suas interações com a comunidade escolar, sejam com pais ou responsáveis, seja com a equipe escolar, situações de racismo, sutil ou explícito, são comuns de acontecer.

Como pontuado anteriormente, o racismo no Brasil é estrutural e, assim sendo, compõe as bases das nossas instituições – uma delas, a escola. No entanto, é importante ressaltar que o papel da escola diante desse quadro deve ser de educação e combate, na perspectiva de valorização dos diferentes povos e da decolonização de saberes.

As práticas seculares de opressão e exclusão também são percebidas nas falas das diretoras, assim, a tentativa de adequar-se ao padrão esperado, o branco, a forma de lidar com as situações desgastantes com docilidade, a falta de pertencimento nos espaços acadêmicos e profissionais comprovam essa questão.

As narrativas das diretoras mostraram que o reconhecer-se como pessoa negra e sua constituição identitária é um processo não só pessoal, interno, mas também um processo social, externo, permeado pelas concepções que a sociedade dominante impõe. Nesse ínterim, o papel da família na constituição da identidade, bem como da autoestima da criança negra é fundamental.

As falas das diretoras, contando diferentes fatos acontecidos em diferentes momentos e circunstâncias de sua trajetória, revelam a construção histórica do racismo no Brasil. Identificamos relatos recheados de questões e aspectos sobre a meritocracia, a democracia racial, a inadequação dos corpos negros, a invisibilidade da mulher negra, as violências sutis e as escancaradas, o processo de embranquecimento, o privilégio branco, a negação do racismo, entre outros.

No entanto, o contraponto também existe – aliás, salientamos, sempre existiu: aparecem falas de resistência, de luta, de persistência, de transformação.

Ressaltamos que o processo de análise não foi fácil. São muitas as questões que permeiam esse universo. Em alguns relatos, eu me identifiquei, vi e revivi a situação, com suas dores e sabores. Esta é uma das grandes questões da pesquisa narrativa: essa troca com a experiência do outro me constitui e me reconstrói. Em outros relatos, percebemos o não dito, a dificuldade em expor situações que marcaram as diretoras, e respeitamos isso.

Em relação às repercussões de vivenciar situações racistas em sua trajetória, a análise das narrativas evidencia que, mesmo tendo consciência de como o sistema social racista e excludente opera, as mulheres negras não passam ilesas diante desses momentos.

O discurso eugenista impregnou o inconsciente coletivo com a falsa concepção de que negros e negras são inferiores intelectualmente, o que contribui para a marginalização de trabalhadores negros. Dessa forma, quando os postos de chefia ou liderança são ocupados por negros e negras, estes sempre são confrontados e deverão demonstrar uma capacidade acima do que se exige de um mesmo profissional branco.

Sobre isso, podemos chamar de microagressões raciais, as quais estão presentes em vários momentos das falas das participantes. Queremos destacar essa questão porque é um dos impactos emocionais, e, por vezes, físicos, do racismo: estar em constante alerta, ser testado inúmeras vezes, ter que comprovar que está certo, ser sobrecarregado de solicitações, entre outras situações que adoecem as pessoas negras. Mas essas cobranças não são normais? Não acontecem com qualquer pessoa quando ocupa cargos de gestão? Podemos afirmar que, em sua maioria, não. O erro da pessoa negra tem outro peso em relação ao da pessoa branca, com as quais as pessoas brancas costumam ser mais condescendentes.

Nesse contexto, quais são as estratégias de sobrevivência diante desse cenário? Quais as estratégias criadas para enfrentar a situação?

A população negra, desde os primórdios da escravização, criou mecanismos de resistência. Sempre lutou contra esse sistema. De forma enfática ou permeando outros caminhos. No entanto, também como forma de manutenção do sistema opressor, temos o apagamento dessas histórias, temos o embranquecimento de

saberes e conquistas negras. Mas a resistência e a luta negra sempre existiram, sempre.

Essa resistência aparece na fala das diretoras negras em diferentes momentos e de diferentes formas, na maneira como lidam ou enfrentam as situações de racismo. Elas relatam a importância de uma rede de apoio, seja familiar, seja profissional, e destacam a atuação no fomento de práticas antirracistas na escola em que trabalham, pois entendem a necessidade de pesquisas e estudos sobre a prática gestora, bem como temas relacionados à educação para as relações étnico-raciais.

Merecem destaque duas recomendações a serem lembradas e acionadas na trajetória das diretoras:

1. Reaja ao racismo! Fale, aponte, mostre, discuta. Não deixe passar a situação. E, sim, se necessário, judicialize.
2. Afrosororidade! É necessário nos fortalecermos na luta com nossos pares, no coletivo. É preciso apoiar e criar uma rede de relações e apoio que nos encoraje e nos fortifique. Aliados? Sim, queremos, mas salientamos a importância dessa rede.

Por fim, entendemos ser necessário, propor duas estratégias para compor as formas de enfrentamento ao racismo. A primeira é o tratamento dos dados pela Prefeitura de São Paulo, já que não há o levantamento de dados por quesito raça/cor. Entendemos que seria importante termos acesso a essas informações de forma rápida e transparente, porque são dados primordiais quando se discute políticas públicas. Se uma diretora negra enfrenta situações de racismo, o poder público tem que propor estratégias de enfrentamento, tem que buscar maneiras de perceber qual repercussão tem na vida dessa pessoa e considerar uma rede de apoio para auxiliar no processo de resolução.

A segunda estratégia é a formação. Uma formação que realmente atenda às necessidades do território, que contemple a educação para as relações raciais para os diferentes setores e funcionários.

Para finalizar, quero expressar, minha gratidão às participantes da pesquisa. Suas belas narrativas possibilitaram inúmeras reflexões, perfazendo um processo formativo de fato, um saber da experiência e portanto, um saber transformador.

UBUNTU. Eu sou, porque nós somos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sandy Katherine Weiss de. **O diretor de escola e a gestão escolar: formação e prática em escolas municipais paulistanas**. Dissertação (Mestrado). Universidade Nove de Julho – UNINOVE, 2021.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020. 264 p.

ANDRADE, Mara Cristina de Sousa; PAIVA, Eduardo Antonio Pedreira. **O racismo estrutural contra a mulher negra no Brasil: a manutenção do racismo em razão da ausência do pensamento crítico nas escolas**. UNEF – Unidade de Ensino Superior de Feira de Santana, Faculdade de Ensino Superior da Cidade de Feira de Santana, s/d.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 66-71, mai. 1983.

ARAÚJO, Suélem Cabral Caetano. **Mulheres negras em cargos de gestão na prefeitura de Belo Horizonte: trajetórias educacionais e profissionais**. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2018.

BARROS, Marcellly de Oliveira; ARAÚJO, Maria Gabriela do Nascimento; NEGREIROS, Fauston. FREIRE, Sandra Elisa de Assis. A trajetória da mulher preta na educação: uma revisão sistemática. **Revista Psicologia Política**, vol. 24, 2024.

BELLO, Luciane. **Possibilidades de resiliência no estar-sendo negra: é preciso ter coragem pra ter na pele a cor da noite**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2017, 229 f.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. **Coleção de Leis do Império do Brasil**. Vol. 1, pt. I, Rio de Janeiro, 1854, p. 45.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n.º 3.890, de 1 de janeiro de 1901**. Approva o Código dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores. Rio de Janeiro, 1901. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1900-1909/d3890.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n.º 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRUNELLI, Conceição Aparecida Garcia. **Gênero, raça, discriminação**: o tom da cor na direção da escola pública. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, Faculdade de Educação e Letras, Curso de Pós-graduação em Educação, São Bernardo do Campo/SP, 2007. 244 f.

CAMILO, Natalya Costa; SILVA, Alex Sander da. Mulheres negras como gestoras escolares na rede pública municipal de Criciúma. **Saberes Pedagógicos** – Revista do Curso de Graduação de Pedagogia, UNESC, Criciúma, v. 4, n. 3, set./dez. 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CHAGAS FERREIRA, Maria Angélica. **A constituição da identidade do diretor de escola de educação básica negro**: articulações entre a identidade étnico-racial e a identidade profissional. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019, 158 f.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva; BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. A narrativa como método: pesquisa/formação continuada de educadores. In: **II Congresso Nacional de Formação de Professores, XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**, 07 a 09 de abril de 2014, p. 5055-5061.

COELHO, Adriano de Sales. **Gestão escolar e inovação**: novas tendências em gestão escolar a partir das teorias de gestão da inovação. 2011. 179 f. Tese

(Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CONCEIÇÃO, Marcio Santos da. A (re)invenção de si através das narrativas autobiográficas. **Pontos de Interrogação**, v. 9, n. 1, jan.-jun., p. 91-112, 2019.

CORRÊA, Aleida Cardoso. **Trajetória de diretoras negras na educação de Tubarão/SC**: barreiras sociais e ascensão social. Dissertação (Mestrado). Universidade do Sul de Santa Catarina. Pós-graduação em Educação, 2020, 114 f.

COSTA, Aldemar Ferreira da. **Escrivências coletivas**: práticas de re-existências e trajetórias de vida de jovens negros/as em periferias de Fortaleza. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Psicologia, 2021, 158 f.

COSTA, Najara Lima. **Quem é negro no Brasil?**: cotas raciais e comissões de heteroidentificação na prefeitura de São Paulo. São Paulo: Editora Dandara, 2020.

CRUZ, Claudia Gomes. **Trajetórias de vida de mulheres negras e suas colaborações para (re)Educação das relações étnico-raciais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020, 155 f.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, vol. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos. In: Duarte, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrivência**: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. 1 ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FEITOSA, Larissa Natalia. **Análise bibliográfica de mulheres negras em cargos de gestão escolar pública por meio de ações afirmativas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde Departamento de Recursos Humanos da Saúde Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

GENEROSO, Cibele Juliane Barros; MOREIRA, Érica Cristiane Barros. Histórico do administrador ao gestor e escolar no Brasil: da primeira República (1889) aos dias atuais. **Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas**, v. 9, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e a formação de professore/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: releituras, encontros e troca de saberes. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Saberes das lutas do movimento negro educador**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Maira. **Os efeitos da narrativa de vida em escritas feministas: uma perspectiva racial e de classe**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2019. 210 f.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set/dez. 2007.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação – episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Universidade de Barcelona, Espanha, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6 ed. rev. amp. 1 reimp. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2022.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 177-44, Jan./Mar. 2015.

LIRA, Patrícia de Souza. **O diretor escolar e as práticas de colaboração em construção na escola pública municipal de São Paulo**. 2022. 123 f. Trabalho final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Damásio Afonso. 2 ed. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. (Reimpr.). Rio de Janeiro, EPU, 2022.

LUZ, Fabiana Cristina da. Perfil racial docente e a educação para relações étnico-raciais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, 2023.

MESQUITA, Tayná Victoria de Lima. **Exclusão escolar racializada: implicações do racismo na trajetória de educandos da EJA**. 1 ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Nosso racismo é um crime perfeito** – Entrevista com Kabengele Munanga, 8 de setembro de 2010, Fundação Perseu Abramo. Disponível em: [Nosso racismo é um crime perfeito - Entrevista com Kabengele Munanga - Fundação Perseu Abramo](#). Acesso em: 20 de outubro de 2024.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. IN: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lucia da (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. 1 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Divane Dias dos Santos; DUARTE, Priscila da Silva. A representatividade negra e sua influência na vida profissional de mulheres negras em cargos de gestão. **Difusão Revista de Extensão, Arte e Cultura**. Instituto Federal do Paraná, v. 2, n. 10, 2022.

NASCIMENTO, Gilson Paulo. **Virginia Leone Bicudo: a mulher negra pioneira nos estudos das relações raciais no Brasil**. 2024. 275 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Ibirapuera, São Paulo, 2024.

OLIVEIRA, Célia Regina Cristo de. Sobre nós, mulheres negras na escola: um estudo sobre relações raciais e perspectiva decolonial de educação. Dissertação (Mestrado). Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira - CAp-UERJ. 2016. 127 f.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de Literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018.

OLIVEIRA, Luciana Ribeiro; GOMES, Ana Cristina da Costa. Mulher negra e educação: a colonialidade destrói, valores civilizatórios afro-brasileiros reconstruem. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 15, 2019.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: diretor ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas: solidariedade e ética em educação. **Rizoma Freireano**, vol. 11, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O Movimento (Auto)Biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Investigação Qualitativa**, v. 2 (1), p. 6-26, 2017.

PAULA, Janaina Nayara de. **A cor da ternura: os desafios de ser professor (a) negro (a) no sistema educacional público do sudeste goiano**. 2016. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016, 134 f.

PINEAU, Gaston. Histórias de vida e alternância. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). **Memória, (auto)biografia e diversidade**: questões de método e trabalho docente. Salvador: EDUFBA, 2011.

PINHEIRO, Barbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Identidade de Professores: considerações críticas sobre perspectivas teóricas e suas possibilidades na pesquisa. In: CORDEIRO, Aliciene F.M., HOBOLD, Márcia, de S., AGUIAR, Maria A. L. de. **Trabalho Docente**: formação, práticas e pesquisa. UNIVILLE, Joinville, 2010. P. 79-99.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. A constituição identitária de professores em contexto. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O Coordenador Pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo, Edições Loyola, 2016. p. 41-53.

RAPOSO, Patrícia Lorena; ALMEIDA, Roberta Santos de; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-19, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, Rosana Oliveira. **O não dito e o mal dito racismo na escola**: representações sociais sobre estudantes negra/os. 2023. 277 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo São Paulo, 2023.

RODRIGUES, Evely Solaine de Souza; ARANDA, Maria Alice de Miranda. Do período imperial brasileiro à era ditatorial de 1964: os encargos e perfis dos diretores escolares. In: **IV Seminário Formação Docente**: intersecção entre universidade e escola “Educação Pública em tempos de reformas”. Dourados, MS, 09 A 11 de setembro de 2019.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional. In: **25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**. São Paulo: Anpae, 2011.

SANTOS, Alcielle dos. **O movimento identitário de gestoras de escolas inovadoras na cidade de São Paulo**: investigação e ensinamentos para a sua formação. 2021. 230 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, Rosilda Campelo dos. **Professoras negras**: narrativas e memórias dos percursos escolares e de formação. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade

Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação, Goiânia, 2019, 109 f.

SÃO PAULO (Município). **Lei n.º 8.969, de 29 de outubro de 1979**. Dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos do município de São Paulo, e dá providências correlatas. São Paulo, 1979. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-8989-de-29-de-outubro-de-1979/consolidado>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Lei n.º 11.229 de 26 de junho de 1992**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. São Paulo, 1992. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-11229-de-26-de-junho-de-1992>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Lei n.º 14.660, de 26 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo, 1979. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-8989-de-29-de-outubro-de-1979/consolidado>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SÃO PAULO (Município). Decreto n.º 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos Profissionais da Educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 10 out. 2013a.

SÃO PAULO (Município). **Lei n.º 15.939, de 23 de dezembro de 2013**. Dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros e negras no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados. São Paulo, 2013b. Disponível em: <https://app-plpconsulta-prd.azurewebsites.net/Forms/MostrarArquivo?TIPO=Lei&NUMERO=15939&ANO=2013&DOCUMENTO=Atualizado>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Decreto n.º 57.557, de 21 de Dezembro de 2016**. Regulamenta a [Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013](#), que dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros, negras ou afrodescendentes no serviço público municipal. São Paulo, 2016. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57557-de-21-de-dezembro-de-2016>. Acesso em: 24 jul. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação de Promoção da Igualdade Racial. **Relatório de Execução de Políticas Públicas Municipais de Cotas Raciais**. São Paulo, 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei n.º 18.221, de 27 de dezembro de 2024**. Introduce alterações na legislação de pessoal do Município de São Paulo, em especial na [Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979](#), que dispõe sobre o estatuto dos funcionários públicos do Município de São Paulo; na [Lei nº 13.748, de 16 de janeiro de 2004](#), que institui o novo plano de carreiras dos servidores integrantes do Quadro de Pessoal de Nível Médio, disciplina a avaliação de desempenho dos servidores públicos

municipais; nas regras da Bonificação por Resultados - BR no âmbito da administração direta, autarquias e fundações municipais, previstas na Lei nº 17.224, de 31 de outubro de 2019; nas regras do Quadro de Fiscalização de Posturas Municipais - QFPM, instituído pela Lei nº 17.913, de 17 de fevereiro de 2023; na Lei nº 13.398, de 31 de julho de 2002, que dispõe sobre o acesso de pessoas portadoras de deficiência a cargos e empregos públicos da Prefeitura do Município de São Paulo, nos limites que especifica; na Lei nº 17.812, de 9 de junho de 2022, que dispõe sobre a remuneração pelo regime de subsídio dos integrantes do Quadro Técnico dos Profissionais da Guarda Civil Metropolitana - QTG, da Prefeitura do Município de São Paulo, criado pela Lei nº 16.239, de 19 de julho de 2015; na Lei nº 17.841, de 19 de agosto de 2022, que dispõe sobre a adoção de medidas destinadas à valorização dos servidores municipais, institui o Plano de Modernização do Sistema de Fiscalização de Atividades Urbanas e a Orientação de Atividades Urbanas, na forma que especifica; na Lei nº 17.708, de 3 de novembro de 2021, que dispõe sobre a reorganização dos cargos de provimento em comissão, destinados às atribuições de direção, chefia e assessoramento no âmbito da Administração Pública Municipal Direta; na Lei nº 11.511, de 19 de abril de 1994, que dispõe sobre a organização do Quadro dos Profissionais da Administração da Prefeitura do Município de São Paulo; na Lei nº 10.793, de 21 de dezembro de 1989, que dispõe sobre contratação por tempo determinado; na Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal; na Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007, que reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal; e introduz outras disposições. São Paulo, 2024.

SIGALLA, Luciana Andréa Afonso; PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa. Análise de prosa: uma forma de investigação em pesquisas qualitativas. **Revistas Intersaberes**, vol. 17, n. 40, 2022.

SILVA, Ana. As dificuldades de se enxergar potente reconstruindo-se diante de uma história de apagamento. In: OLIVER, Marcele; BARROS, Flavio (coord.). **Saúde mental da população preta importa**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Conquista, 2022.

SILVA, Maria Eduarda Ribeiro da. **Narrativas de uma mulher educadora/professora negra**: constituição identitária e a escrita como combate à invisibilidade. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

SIMIELLI, Lara. Revisão sistemática da literatura brasileira sobre diretores escolares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 52, 2022.

SOUZA, Adelzita Valeria Pacheco de.; NAIF, Luciene Alves Miguez. Os desafios da mulher negra na educação: um olhar para o preconceito na educação básica. **Revista Educação e Ensino**, Fortaleza, v. 7, n. 1, jan./jun. 2023.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MEIRELES, Mariana Martins de. Viver, narrar e formar: diálogos sobre pesquisa narrativa. In: PASSOS, Laurizete Ferragut; NAKAYAMA, Barbara Cristina Moreira Sicardi (Orgs.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018. 206 p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

WESCHENFELDER, Viviane Inês; FABRIS, Eli Terezinha Henn. Tornar-se mulher negra: escrita de si em um espaço interseccional. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Diretoras Negras da Rede Municipal de São Paulo: Narrativas de Racismo

Pesquisador: Claudia Cristina da Silva Nascimento

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O presente estudo será desenvolvido a partir de inquietações da autora no que se refere às relações raciais no contexto escolar sob a ótica da diretora de escola negra.

O objetivo dessa pesquisa é investigar nas interações entre a diretora escolar negra da rede municipal de ensino de SP e a comunidade escolar, situações que podem ser definidas como racismo ou que demonstrem como, na dinâmica escolar, observamos como o racismo se mantém estruturado na trajetória das diretoras.

Procedimentos:

Em aceitando participar desta pesquisa o seu envolvimento se dará da seguinte forma: participando de entrevista e autorizando a utilização dos dados registrados durante os encontros em plataforma online, gravações, e também dos registros realizados em portfólio online.

Desconfortos e riscos:

Sobre os possíveis riscos apresentados pela pesquisa, é preciso afirmar que todas as pesquisas com seres humanos envolvem risco em tipos e gradações variados. Quanto maiores e mais evidente os riscos, maiores devem ser os cuidados para minimizá-los e a proteção oferecida pelo Sistema CEP/CONEP aos participantes conforme resolução 466/12. Este projeto seguirá as normatizações éticas atendendo as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos, aprovadas pelo artigo 3º da Resolução CNS 510/2016(BRASIL, 2016).

Percebendo a existência de qualquer constrangimento, cansaço, estresse ou fase que afete emocionalmente, poderão optar, durante o processo, não responder qualquer questionamento que gere quaisquer desconfortos ou não veja pertinência na exposição assim como poderão desistir de participar do projeto no seu decorrer. Ainda

assim se necessário, caso algum tipo de risco se materialize, principalmente em questões emocionais, poderemos fazer o encaminhamento a unidade de saúde para amenizar qualquer questão apresentada. Os participantes também têm a garantia de anonimato e privacidade.

Benefícios:

Ao final da pesquisa será realizada a apresentação dos resultados para a equipe de professores entrevistados, o que envolverá uma oportunidade de reflexão dos mesmos sobre o seu processo de aprendizagem durante a formação. Desta forma, pretende-se que esta seja mais uma oportunidade de formação docente, ao convidar o professor a olhar para suas práticas docentes e refletir sobre os pontos que modificou, confirmou e para as práticas que deseja modificar.

Acompanhamento e assistência:

O pesquisador dará total suporte aos voluntários participantes dessa pesquisa, em caso de dúvidas sobre o desenvolvimento deste estudo.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. E ainda, você tem o direito de retirada do consentimento a qualquer tempo, sem qualquer prejuízo, ônus ou represália.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Laurizete Ferragut Passos. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Pró-Reitoria de Pós-Graduação da PUC/SP, Programa de Pós Graduação Em Educação: Formação de Formadores. Rua Marquês de Paranaguá, 111 Consolação, 09999-999 - São Paulo, SP, Contato: (11) 3124-7200 Ramal: 203. E-mail: laurizetefer@pucsp.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C (Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone (Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: cometica@pucsp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar e declaro estar recebendo uma via original deste

documento assinada pelo pesquisador e por mim, tendo todas as folhas por nós rubricadas:

Nome do (a) participante:

Contato telefônico:

e-mail (opcional):

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)