

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Mulheres negras na gestão da educação pública na prefeitura de
Guarulhos**

**Gleicy Lopes Nascimento
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiane Cosentino Rodrigues**

**São Carlos - SP
2024**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Mulheres negras na gestão da educação pública na prefeitura de
Guarulhos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar – para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiane Cosentino Rodrigues

**São Carlos - SP
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Gleicy Lopes Nascimento, realizada em 29/07/2024.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Tatiane Cosentino Rodrigues (UFSCar)

Profa. Dra. Ivanilda Amado Cardoso (USP)

Profa. Dra. Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

A Èṣù, que abriu os caminhos.

A Oyá, por me dar forças e inteligência.

Ao meu companheiro Dico, por me apoiar e me incentivar em tudo.

A minha irmã Mariana e minha mãe Isabel, pelos conselhos, puxões de orelha e acolhimento.

A todas as minhas amigas e amigos, em especial a Carolina Vicari, Paula Geraldelli, Renata Grota, Sara Santana e Viviane Lourenço que estiveram comigo em todas as etapas, desde a inscrição no mestrado até a conclusão desta dissertação.

Aos colegas do curso de Mestrado, pelas trocas de experiências e aprendizado.

As professoras Tatiane e Ana Cristina por todos os ensinamentos.

A CAPES, pelo incentivo à pesquisa.

A todas as pessoas que torceram para que tudo desse certo.

Àṣe

Resumo

Apesar da predominância das mulheres na Gestão da Educação Pública na prefeitura de Guarulhos, o número de mulheres negras nestes espaços decisórios e de poder ainda é pequeno e não há estudos relacionados a este tema que apontem os obstáculos à presença dessas mulheres nesses espaços. A relação entre gênero, raça e classe é importante e decisiva na trajetória das mulheres negras, especialmente no acesso ao mercado de trabalho. A partir de um enfoque exploratório e qualitativo, esta pesquisa tem por objetivo mapear a presença de mulheres negras nos cargos na Gestão Escolar no município de Guarulhos. A segunda etapa da pesquisa complementar ao mapeamento é realizada por meio de entrevistas que buscam apreender suas trajetórias, atuação política e pedagógica nos espaços de gestão. A hipótese inicial de pesquisa é a de que estas mulheres elegem a educação como espaço de luta, empoderamento e resistência, e reinventam o espaço da gestão escolar.

Palavras-chaves

Mulheres negras. Gestão Escolar. Mulheres negras e gestão. Interseccionalidade.

Abstract

Although women dominate the management of public education in the municipality of Guarulhos, the representation of Black women in decision-making and leadership roles remains disproportionately low. Furthermore, there is a lack of research addressing the barriers these women face in accessing such positions. The intersection of gender, race, and class plays a crucial role in shaping the life trajectories of Black women, particularly in relation to their access to the labor market. This exploratory, qualitative study aims to map the presence of Black women in leadership roles within the school management system in Guarulhos. The second phase of the research, which builds upon the mapping, involves interviews designed to explore their personal trajectories, as well as their political and pedagogical actions within these management spaces. The central hypothesis of this study is that Black women view education as a platform for struggle, empowerment, and resistance, thereby reimagining the role of school management.

Keywords: Black women. School management. Black women and management. Intersectionality.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS, DOCENTES, ESTABELECIMENTOS E IDEB DA EDUCAÇÃO EM GUARULHOS	9
Quadro 2 – POPULAÇÃO RESIDENTE POR COR OU RAÇA E TOTAL DE PESSOAS INDÍGENAS – GUARULHOS/2022	9
Quadro 3 – NÚMERO DE TURMAS POR NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO	10
Quadro 4 – RESULTADO DO IDEB POR PROJEÇÃO E RESULTADO NOS ANOS INICIAIS DE 2007 A 2023	11
Quadro 5 – REQUISITOS EXIGIDOS PARA INGRESSO NOS CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUARULHOS/SP	13
Quadro 6– NÚMERO DE PROFESSORAS(ES) COORDENADORAS(ES) PEDAGÓGICAS(OS) POR RAÇA/COR E GÊNERO	39
Quadro 7 - NÚMERO DE VICE-DIRETORAS(ES) POR RAÇA/COR E GÊNERO	39
Quadro 8 – NÚMERO DE DIRETORAS(ES) POR RAÇA/COR E GÊNERO	40
Quadro 9 – PERFIL DAS ENTREVISTADAS	47

SUMÁRIO

1	Introdução	6
2	Objetivos	8
3	Metodologia e procedimentos	8
4	Educação em Guarulhos	8
4.1	A Rede Municipal de Ensino	10
4.2	Gestão Escolar na Rede Municipal de Ensino	13
5	176	247
	Gestão escolar, gênero e diversidade étnico-racial	38
8	Entrevistas	46
8.1	Roteiro	48
8.2	Análise das Entrevistas	48
9	Considerações finais	70
10	Referências Bibliográficas	75

1 Introdução

É importante conhecer a trajetória das mulheres negras na educação, de como chegaram à gestão escolar, como se constroem, como pensam neste lugar e a experiência. Sabemos que cada pessoa tem uma história e que poucas têm a oportunidade de contar como chegaram até aqui. São mulheres potentes, que, ao longo dos anos, enfrentaram muitos desafios para serem respeitadas e valorizadas neste espaço que, embora seja majoritariamente administrado por mulheres, em sua maioria, são brancas.

A lógica da raça no mundo moderno atravessa a estrutura social e econômica, interfere com movimentos da mesma ordem e se metamorfoseia incessantemente (Mbembe, 2018, p. 76). A construção de um pensamento crítico dentro de um ambiente onde o foco é o embranquecimento intelectual torna tudo mais difícil e confuso para uma criança. A complexidade de se reconhecer onde não se vê, onde não há representatividade e onde apenas sua condição econômica te faz permanecer naquele ambiente foi um dos meus maiores desafios. Empoderar crianças, jovens e adultos dentro das escolas é um trabalho essencial a fim de mostrar que são pessoas capazes de conquistar o que se quer, com consciência de onde partem e para onde querem ir. Berth (2009, p.54 e 55) relata a importância do processo gradual de empoderamento individual e coletivo, uma vez que são duas faces indissociáveis do mesmo processo. Um sujeito pertencente a um grupo subalternizado ter desenvolvido pensamento crítico acerca de sua realidade não retira a dimensão estrutural que o coloca sob situações degradantes.

Pensei neste tema justamente por ter sido designada ao cargo no mesmo ano que ingressei na especialização em Gestão da Educação Pública e perceber que poucas mulheres negras ocupam esses espaços na prefeitura de Guarulhos, o que revela, por um lado, um processo de desigualdade que se constituiu historicamente no Brasil a partir do legado da escravidão, mas, por outro lado, é associado a esta desigualdade histórica, uma vez que temos ainda a persistência e/ou atualização de um racismo estrutural na sociedade brasileira que relaciona diretamente os cargos de hierarquia em diferentes áreas ao pertencimento étnico-racial. Dessa forma comecei a pensar na minha trajetória na educação e em quais foram os agentes motivadores que levaram ao tema da minha pesquisa.

A tarefa mais difícil no processo educativo é promover mudanças nas práticas da equipe docente que, como a maioria de nós, foi educada a reproduzir ações não críticas e limitantes. hooks (2017, p.29) diz que não surpreende que os professores menos preocupados com o bem-estar interior sejam os que mais se sentem ameaçados pela exigência estudantil de uma educação libertadora e de processos pedagógicos que ajudem os alunos em sua luta pela autorrealização.

Vencer a barreira do próprio preconceito, enxergar que o discurso e a prática devem caminhar juntos e promover uma educação emancipadora e focada no protagonismo da criança faz com que o docente transgrida na sua prática. Uma gestão democrática que promova a participação de toda comunidade escolar (interna e externa), além de aproximar os responsáveis pelas crianças na construção do currículo, conscientiza a população sobre a importância da educação para a transformação da sociedade. Nos dias atuais em que a democracia é ameaçada diariamente e os direitos sendo retirados de forma vil e torpe, um caminho importante para mudarmos a forma de enxergar a realidade é através da educação, que também sofre ataques constantes dos governantes, com a finalidade de alienar a sociedade para seguirem “passando a boiada”.¹

A educação ainda segue o modelo eurocêntrico e embranquecido, apesar dos avanços ao longo dos anos. Pautas relacionadas a questões de raça, classe e gênero ainda são difíceis de serem trabalhadas com as crianças por resistência da equipe docente e muitas vezes também da gestão escolar. Apesar da Lei nº 10.639/03 e do Quadro de Saberes Necessários (Proposta Curricular da Secretaria de Educação de Guarulhos) que dão respaldo legal aos professores trabalharem temas relacionados às questões raciais, poucas escolas na prefeitura de Guarulhos têm em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) esta temática. Atividades relacionadas ao tema, quando são trabalhadas nas escolas, se limitam a atividades descontextualizadas, realizadas no mês de maio e novembro, com foco na estética negra.

¹ Termo utilizado pelo Ministro do Meio Ambiente, Sr. Ricardo Salles, durante uma reunião ministerial do governo Bolsonaro em 22 de abril de 2020, onde alertava os demais presentes sobre a oportunidade de mudar as regras de proteção ambiental enquanto a imprensa estava focada na pandemia de covid-19.

2 Objetivos

A pesquisa objetiva analisar a presença de mulheres negras nas funções de direção escolar, vice-direção e coordenação pedagógica na prefeitura de Guarulhos, assim como a trajetória e ingresso dessas mulheres no espaço de gestão e a atuação política e pedagógica que empreendem nos espaços de gestão, a partir da hipótese de que estas mulheres elegem a educação como espaço de luta, empoderamento e resistência, e reinventam o espaço e a concepção de gestão escolar.²

3 Metodologia e procedimentos

Utilizarei uma abordagem qualitativa e um dos instrumentos para coleta de dados será a entrevista individuais com perguntas referentes à trajetória profissional, seus desafios e avanços, sua atuação em seus locais de trabalho, como acontece a abordagem sobre as questões de gênero, raça e classe, e sua visão como mulher negra na gestão da educação pública nos dias atuais.

4 Educação em Guarulhos

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no último censo realizado em 2022, Guarulhos possui uma área territorial de 318.675 km², com população estimada em 1.291.771 habitantes e densidade demográfica de 4.053,61 hab./km². O IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – de Guarulhos (2010) é de 0,763, o que lhe confere, segundo Molinari (2016), um patamar alto, sendo que a educação foi o aspecto que mais contribuiu para a obtenção deste valor. Isso se deu devido ao aumento de investimentos na educação com a construção dos CEUs (Centro de Educação Unificado) e unidades de ensino, ampliando o atendimento e as ações de combate à evasão escolar. A tabela abaixo reúne dados educacionais do município que o fizeram chegar ao patamar citado.

² A prefeitura de Guarulhos atualmente encontra-se com o quadro de diretores escolares concursados em defasagem. Até a data de finalização deste trabalho, a prefeitura não abriu concurso público para o cargo de diretor escolar, designando vice-diretores a assumirem as escolas como diretores escolares em substituição, conforme a Lei nº 6058/2005, alterada pela Lei nº 8.265/2024, Art. 31-D, §1º.

Quadro 1 – NÚMERO DE MATRÍCULAS, DOCENTES, ESTABELECIMENTOS E IDEB DA EDUCAÇÃO EM GUARULHOS

EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	97,1%
IDEB – Anos iniciais do Ensino Fundamental (Rede pública) [2021]	5,8
IDEB – Anos finais do Ensino Fundamental (Rede pública) [2021]	5,1
Matrículas no Ensino Fundamental [2023]	179.625 matrículas
Matrículas no Ensino Médio [2023]	64.419 matrículas
Docentes no Ensino Fundamental [2023]	8.595 docentes
Docentes no Ensino Médio [2023]	3.479 docentes
Número de estabelecimentos de Ensino Fundamental [2023]	444 escolas
Número de estabelecimentos de Ensino Médio [2023]	187 escolas

Fonte: IBGE Cidades – Guarulhos.

O levantamento de dados do IBGE relacionados à educação guarulhense mostra os índices das redes públicas municipais e estaduais. O IBGE (2022) traz a público informações que permitem conhecer o quantitativo da população residente no território nacional sob a perspectiva do seu pertencimento étnico-racial. Segue, no quadro abaixo, os dados do município de Guarulhos.

Quadro 2 – POPULAÇÃO RESIDENTE POR COR OU RAÇA E TOTAL DE PESSOAS INDÍGENAS – GUARULHOS/2022

COR OU RAÇA	ABSOLUTO	PERCENTUAL	PESSOAS INDÍGENAS DECLARADAS PELOS QUESITOS DE COR OU RAÇA, OU SE CONSIDERA INDÍGENAS	
			ABSOLUTO	PERCENTUAL
BRANCA	628.337	48,6		
PRETA	123.048	9,5	1.649	0,1
AMARELA	12.088	0,9		
PARDA	526.650	40,8		
INDÍGENA	1.580	0,1		
IGNORADOS	68			

Fonte: IBGE 2022.

Os dados mostram que 50,3% da população se autodeclara negra (somatória de pretos e pardos). De acordo com a Subsecretaria de Igualdade Racial de Guarulhos, publicado no Boletim Igualdade Racial (2024), no ano de 2000, havia um total de 35,9% da população guarulhense autodeclarada negra; no ano de 2010, este percentual subiu para 45,2%, um aumento de 5,1%, passando, neste último censo de 2022, para maioria populacional.

4.1 A Rede Municipal de Ensino

A Secretaria Municipal da Educação de Guarulhos é responsável por 261 escolas com uma média de 121 mil alunos. Na Rede Própria de Ensino, são 157 escolas com mais de 116 mil alunos matriculados, e uma média de 6 mil professores concursados. Temos 104 escolas parceiras que atendem à Educação Infantil nos ciclos I e II. As escolas parceiras funcionam no modelo de P.P.P. – Parceria público-privadas -, um ajuste firmado entre a Administração Pública e a iniciativa privada, intensificada nos últimos anos da gestão atual.

A rede conta também com 13 Centros de Educação Unificados (CEUs), dois Centros Municipais de Educação (Parque Fracalanza e Parque Chico Mendes) e Centros Culturais de Incentivo à Leitura (CMIL's).

O número de turmas atendidas pela rede própria é dividido por etapas e modalidade, totalizando 3.970 turmas e 114.381 alunos, conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – NÚMERO DE TURMAS POR NÍVEL E MODALIDADE DE ENSINO

ETAPAS	Educação Infantil	199	1974	50849
	Ensino Fundamental	121	1877	60997
	Educação Especial*	6	45	497
MODALIDADE	Educação de Jovens e Adultos	26	74	2038
TOTAL DE ALUNOS				114381

* Educação Especial faz parte da etapa Ensino Fundamental

Fonte: SMG / DTIE / Sistema Gestão Escolar GIER, Informações de 25/07/2024

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – das escolas municipais de Guarulhos alcançou e/ou superou os índices projetados desde a sua criação. Seguem abaixo os números do município relacionados ao IDEB municipal.

Quadro 4 – RESULTADO DO IDEB POR PROJEÇÃO E RESULTADO NOS ANOS INICIAIS DE 2007 a 2023

EVOLUÇÃO DO IDEB - ANOS INICIAIS	GUARULHOS	PROJETADO
2005	4.2	-----
2007	4.5	4.2
2009	4.8	4.6
2011	5.4	5.0
2013	5.6	5.3
2015	6.0	5.5
2017	6.2	5.8
2019	6.3	6.1
2021	5.6	6.3
2023	5.8	-----

Fonte: Gov.br.

Devido à pandemia de covid-19, as escolas tiveram seus atendimentos presenciais suspensos em 23 de março de 2020, conforme o Decreto nº 36711 e o de nº 36723/2020, e retornaram em 18 de outubro de 2021, conforme a Portaria nº 061/2021 – SE, seguindo o protocolo sanitário elaborado pela Secretaria da Educação no 1º semestre de 2020. No período em que as escolas tiveram seus atendimentos presenciais suspensos, a Secretaria da Educação, com o Conselho Municipal de Educação (CME), se organizou com a finalidade de garantir padrões de qualidade para evitar o crescimento da desigualdade educacional, garantindo os objetivos de aprendizagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos grandes desafios em meio ao desconhecido.

Em 01 de maio de 2020, foi publicado o Decreto nº 36832/2020, que estabelecia a elaboração de atividades remotas a todas as modalidades de ensino. A equipe pedagógica da Secretaria de Educação realizou o Programa Saberes em Casa, com videoaulas elaboradas com base no conteúdo curricular da rede (Quadro de Saberes Necessários – QSN 2019) e com transmissão aberta no canal da TV Câmara. Os materiais apresentados no programa também foram disponibilizados nos canais do YouTube da prefeitura de Guarulhos e do Portal SE Informe, com acesso público. Porém, sabe-se pelos dados nacionais que o acesso à internet e aos equipamentos não estava universalizado, que a realidade da grande parte das famílias atendidas na

Rede Municipal era e continua desprovida de recursos tecnológicos. Dessa forma, não conseguiram acessar os conteúdos nas redes sociais e, apesar do canal de TV ser aberto, nem todas as antenas conseguiram captar o sinal.

Logo, as escolas se organizaram para atender essas famílias, elaborando materiais físicos que eram retirados pelos responsáveis em dias agendados pela gestão escolar e/ou eram entregues na mesma data de entrega das cestas básicas, que foi mais uma ação social realizada pelo município para os alunos matriculados em toda Rede Municipal, incluindo as escolas parceiras.

Apesar dos esforços da Secretaria de Educação e de todos os profissionais que trabalham nas escolas, esta mudança radical na rotina escolar impactou a todos, principalmente as crianças na questão ensino-aprendizagem. Com isso, podemos projetar o contexto de decréscimo das notas do IDEB e o distanciamento das escolas em 2019 e 2021. O índice em 2023 subiu para 5.8, porém abaixo do projetado em 2021. Não foi divulgado o índice projetado em 2023.

Pelas legislações educacionais brasileiras, a rede municipal de ensino é responsável pela Educação Infantil e, em consonância com a rede estadual, pelo Ensino Fundamental I. Portanto, é relevante para este trabalho citar a estrutura da Secretaria Municipal de Educação, em especial a que tem o trabalho com a Diversidade e Inclusão: são departamentos de trabalho e, dentro dessas divisões, as seções técnicas, por exemplo, a área da Diversidade e Inclusão está alocada no Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas – DOEP – em uma divisão específica, saber: a Divisão Técnica de Políticas para a Diversidade e Inclusão Educacional. Molinari (2016) caracteriza as atribuições desta divisão:

- I – Implementar políticas educacionais visando à inclusão de pessoas com necessidades especiais;
- II – Coordenar todas as ações de atendimento terapêutico-educacionais aos alunos com necessidades especiais;
- III – Planejar o processo de formação permanente dos profissionais da Rede visando à cultura da inclusão;
- IV – Assessorar as escolas municipais e os profissionais envolvidos no processo de inclusão em suas demandas específicas;
- V – Implementar ações afirmativas e formativas de acordo com o previsto na legislação vigente e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana;
- VI – Desenvolver e implementar ações educativas que contribuam para a construção de uma sociedade inclusiva, baseada na equidade de direitos e de oportunidades;

- VII - Propor ações para a redução das desigualdades educacionais assegurando a ampliação do acesso à Educação;
- VIII – Realizar ações formativas que favoreçam o desenvolvimento de uma cultura de respeito à diversidade e
- IX – Analisar as especificações técnicas para subsidiar aquisição de materiais, publicações diversas e recursos pedagógicos (Molinari, 2016, p. 83 *apud* Guarulhos, Educação Inclusiva, 2011, p. 16).

4.2 Gestão Escolar na Rede Municipal de Ensino

Na Rede Municipal de Ensino a equipe gestora é constituída pelo diretor(a) de escola, vice-diretor(a) e professor(a) coordenador(a) pedagógico(a). Estes cargos sofreram alterações no ingresso, nas designações e em suas atribuições, conforme a Lei nº 8265/2024 e Portarias nº 021/2024 (diretor de escola) e nº 100/2024 (vice-diretor e professor coordenador pedagógico).

Quadro 5 – REQUISITOS EXIGIDOS PARA INGRESSO NOS CARGOS DE GESTÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUARULHOS/SP

CARGO	FORMAÇÃO PARA INGRESSO	TEMPO DE EFETIVO EXERCÍCIO EM EMPREGO DOCENTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
PROFESSOR (A) COORDENADOR (A) PEDAGÓGICO (A)	Formação de nível superior ou em curso de licenciatura, admitida como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.	3 ANOS
VICE-DIRETOR (A)	Nível superior na área da Educação, ou em nível de pós-graduação.	
DIRETOR (A) DE ESCOLA		

Fonte: elaboração própria (Guarulhos, 2024).

O ingresso ao cargo de diretora escolar se dá através de concurso de acesso de provas e títulos. Os cargos de vice-diretora e professora coordenadora pedagógica se dão pelo processo de escolha e designação. Segue abaixo a descrição mais detalhada do provimento ao cargo de diretora escolar e as designações do vice-diretora e da coordenadora pedagógica:

DO PROVIMENTO:

A Lei 6058, de 04/03/ 2005, no que concerne ao Magistério Público do Município de Guarulhos, foi alterada pela Lei 8265, de 05/04/2024. No artigo 6º, inciso III, alínea a, diz que o preenchimento de cargo ou emprego para Diretor de Escola se dá por concurso de acesso de provas e títulos. No mesmo artigo §2º diz que para o exercício das funções e empregos adiante mencionados serão exigidos os seguintes requisitos de experiência anterior, alíneas b) Diretor de Escola: três

anos de efetivo exercício em emprego docente em rede de ensino; c) Vice-Diretor de Escola e Professor Coordenador Pedagógico: três anos de efetivo exercício em emprego docente da Rede Municipal de Ensino (Portaria nº21/2024 – SE).

DAS ATRIBUIÇÕES

Coordenar, em consonância com o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico e do Plano de Desenvolvimento Estratégico da Escola, observadas as políticas públicas da Secretaria de Estado e Municipal de Educação, e outros processos de planejamento; • Coordenar a implementação do Projeto Político-Pedagógico da Escola, assegurando a unidade e o cumprimento do currículo e do calendário escolar; • Analisar o plano de organização das atividades dos professores; • Coordenar os trabalhos administrativos, supervisionando a admissão de alunos; • Avaliar, juntamente com os demais segmentos da escola, docentes e funcionários, o desempenho da escola como um todo, de forma a caracterizar suas reais necessidades e possibilidades; • Dar conhecimento à comunidade escolar das diretrizes e normas emitidas pelos órgãos do sistema de ensino; • Submeter ao Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar para exame e parecer, no prazo regulamentado, a prestação de contas dos recursos financeiros repassados à unidade escolar; • Divulgar à comunidade escolar a movimentação financeira da escola; • Coordenar o processo de avaliação das ações pedagógicas e técnico-administrativo-financeira desenvolvidas na escola; • Apresentar, anualmente, à Secretaria Municipal de Educação e à Comunidade Escolar, a avaliação do cumprimento das metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Escola, avaliação interna da escola e as propostas que visem à melhoria da qualidade do ensino e ao alcance das metas estabelecidas; • o plano de atividades dos professores; • Gerir a equipe de profissionais que atua na unidade escolar, orientando e supervisionando os trabalhos (Manual de Descrição de Atribuições de Cargos e Empregos Públicos – Secretaria de Gestão – Departamento de Gestão de Pessoas, 2024, p. 33 e 34).

DO VICE-DIRETOR DE ESCOLA

DAS DESIGNAÇÕES

Art. 5º Serão considerados docentes aptos a participar do processo de escolha e de designação, por meio de elaboração de Lista Tríplice, aqueles que, sendo professores integrantes do Quadro do Magistério Público do Município de Guarulhos, possuírem: I - experiência mínima comprovada de 03 (três) anos de efetivo serviço em cargo ou emprego docente na Rede Municipal de Ensino Público de Guarulhos; e II - formação de nível superior na área da Educação ou em nível de pós-graduação nos termos do estabelecido na legislação federal para Vice-Diretor de Escola. Art. 6º O Diretor de Escola em exercício na unidade escolar deverá, de acordo com o respectivo módulo de funcionários estabelecido em legislação vigente, encaminhar, por meio de memorando, a Lista Tríplice - Anexo I, à Divisão Técnica de Controle e Movimentação de Pessoas do Departamento de Recursos Humanos da Educação - DRHE. Art. 7º Do recebimento da Lista Tríplice, no período de 05 anos que antecede a sua entrega, serão analisados os seguintes aspectos dos indicados: I - não possuir faltas injustificadas

superiores a 06 (seis); e II - não possuir repreensão, advertência ou suspensão, por meio de Processo Administrativo. Parágrafo único. Após a verificação, a lista seguirá para aprovação do Secretário de Educação, com posterior encaminhamento para publicação do ato de designação (Portaria nº100/2024 – DRHE – SESE10).

DAS ATRIBUIÇÕES

- Desenvolver atividades de apoio ao Diretor de Escola em toda a administração escolar;
- Desenvolver atividades de apoio técnico-administrativo-pedagógico de alta complexidade que não requerem supervisão, tais como: prestar assistência ao Diretor da Escola nas questões referentes à Associação de Pais e Mestres, Conselhos de Escola, reuniões pedagógicas e administrativas, custeios e merenda escolar;
- Manter registros necessários à demonstração das disponibilidades dos estoques da merenda escolar;
- Promover medidas administrativas necessárias à conservação e preservação dos bens patrimoniais;
- Manter cadastro dos cargos e das funções, vagos e providos da unidade escolar (Manual de Descrição de Atribuições de Cargos e Empregos Públicos – Secretaria de Gestão – Departamento de Gestão de Pessoas, 2024, p. 250 e 251).

DO PROFESSOR COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS DESIGNAÇÕES

Art. 17 Serão considerados docentes aptos a participar do processo de escolha e de designação, por meio de elaboração de Lista Tríplice, aqueles que, sendo professores integrantes do Quadro do Magistério Público do Município de Guarulhos, possuírem: I - experiência mínima comprovada de 03 (três) anos de efetivo serviço em cargo ou emprego docente na Rede Municipal de Ensino Público de Guarulhos; e II - formação de nível superior, em curso de licenciatura, admitida, como formação mínima a oferecida em nível médio, na modalidade Normal para Professor Coordenador Pedagógico. Art. 18 O Diretor de Escola em exercício na unidade escolar, de acordo com o respectivo módulo de funcionários estabelecido em legislação vigente, deverá: I - divulgar abertura do processo seletivo com as características da(s) vaga(s). II - receber dos candidatos o Plano de Ação específico baseado no PPP da escola. III - agendar a apresentação dos candidatos junto aos pares, com registro em ata. IV - relacionar 03 (três) docentes, dentre os participantes, que se enquadrem nos critérios estabelecidos nesta Portaria; V - encaminhar, por meio de memorando, a Lista Tríplice - Anexo II, à Divisão Técnica de Controle e Movimentação de Pessoas do Departamento de Recursos Humanos da Educação. Art. 19 Do recebimento da Lista Tríplice, no período de 05 anos que antecede a sua entrega, serão analisados os seguintes aspectos dos indicados: I - não possuir faltas injustificadas superiores a 06 (seis); e II - não possuir repreensão, advertência ou suspensão, por meio de Processo Administrativo. Parágrafo único. Após a verificação, a lista seguirá para o Departamento de Orientações Educacionais e Pedagógicas - DOEP para realização do processo seletivo de conhecimentos específicos (Portaria nº100/2024 – DRHE – SESE10).

DAS ATRIBUIÇÕES

- Articular o trabalho pedagógico de todos os professores da unidade escolar;
- Coordenar, orientar, sistematizar o desenvolvimento do trabalho pedagógico na unidade escolar, em conjunto com a equipe

escolar fortalecendo o projeto-político-pedagógico; • Diagnosticar as necessidades pedagógicas da unidade escolar e propor ações conjuntas com a equipe escolar; • Levantar o perfil da escola para um trabalho de equipe, condição essencial de aperfeiçoamento do fazer pedagógico em sala de aula; • Planejar com toda equipe escolar à hora-atividade, bem como todas as outras atividades pedagógicas que fizerem parte do cotidiano escolar, elaborar com a equipe escolar instrumentos de diagnóstico e avaliação do processo de ensino aprendizagem dos educandos; • Articular os diferentes registros do fazer-pedagógico da unidade escolar; • Participar das atividades de formação organizadas pela Secretaria Municipal de Educação (Manual de Descrição de Atribuições de Cargos e Empregos Públicos – Secretaria de Gestão – Departamento de Gestão de Pessoas, 2024, p. 250).

Das exceções: caso alguma unidade escolar esteja com seu quadro gestor desfalcado e, não tendo concurso e/ou não tendo candidatos, a designação será realizada pelo secretário da Educação. Um profissional do quadro do magistério ocupará o cargo temporariamente, respeitando os requisitos exigidos para o cargo a ser substituído, de acordo com o Art. 31-D, §1º, da Lei nº 8.265/2024. Até a finalização desta dissertação, a prefeitura de Guarulhos não realizou concurso para o cargo de diretora de escola.

Os documentos oficiais e publicações da Secretaria Municipal de Educação de Guarulhos, como a *Revista Gestão Democrática na Escola Pública: Reflexões e Práticas* (2016), tem como objetivo demonstrar a relação entre políticas públicas e gestão democrática no contexto escolar. Assim como a Proposta Curricular - Quadro de Saberes Necessários - QSN (2019), que,

(...) assume o compromisso e valoriza a história, a trajetória e a concepção de Educação do Município de Guarulhos explicitada pela primeira vez no QSN 2009, a qual considera que os nossos educandos têm o direito a uma educação humanizadora, emancipatória e de qualidade, que visa acolher e proporcionar às nossas crianças, aos jovens e adultos a aprendizagem e o desenvolvimento integral. Este documento norteia as práticas pedagógicas, a formação dos educadores e a implementação de políticas públicas pautadas em uma concepção de educação que reafirme o papel político, social e cultural da instituição escolar e que seus desdobramentos resultem na construção de uma sociedade que respeite a igualdade, a pluralidade e lute com afinco pela qualidade social da educação (Proposta Curricular QSN – Introdutório, 2019, p. 5).

A defesa da gestão democrática, assim como o planejamento participativo, por meio de ações, como o Conselho Participativo de Classe e Ciclo – CPCC -, é um momento que ocorre de tempos em tempos nas escolas da rede e que reúne corpo

docente, comunidade escolar, famílias e discentes para refletirem sobre as ações desenvolvidas nas unidades, avaliando e replanejando quando necessário. Outro espaço importante de participação é o conselho escolar, no qual são decididos onde e como serão aplicados os recursos financeiros repassados pelos órgãos públicos, fiscalização da aplicação dos mesmos e questões pedagógicas.

Assim como o Conselho Escolar é um instrumento de gestão que permite a participação da comunidade nas decisões administrativas, financeiras e pedagógicas. Fica claro que a gestão escolar não consegue resolver todos os problemas, mas em conjunto com a comunidade é possível criar um ambiente igualitário, desenvolver uma educação antirracista e formar cidadãos conscientes. (Feitosa, 2023, p. 20)

Existem estes espaços de real dialogicidade, porém, é necessário olhar de forma analítica para outras ações e modos de atuação que acabam por revelar uma contradição. Em uma relação dialógica, que parta da premissa do planejamento participativo e da democracia, não há hierarquia.

5 Gestão Escolar no Brasil

A gestão escolar é uma área de conhecimento que nasceu associada à gestão empresarial, influenciada por princípios políticos do patrimonialismo e liberalismo e pela administração científica (Lobo, 2022). Aos poucos, passa-se a pensar que a gestão escolar precisa ter uma especificidade, que é justamente o processo de ensino e aprendizagem. A partir de um grupo de educadores preocupados com a alta taxa de analfabetismo no país e com a pouca oferta de escolas de Educação Infantil que não atendia a grande demanda populacional, financiada pela iniciativa privada e pelas igrejas (Lobo, 2022), iniciou-se um movimento com o intuito de reivindicar mudanças na educação brasileira, mais especificamente na modernização da gestão educacional.

A partir de 1930, intelectuais brasileiros da área da educação, como Carneiro Leão, Anísio Spinola Teixeira, José Querino Ribeiro, Manuel Bergström Lourenço Filho, deram início à organização do conhecimento sobre gestão educacional. Estes educadores divergiam sobre a temática, alguns defendiam a ideia de que a administração empresarial seria o melhor modelo a ser implantado em qualquer organização, inclusive nas escolas; outros pensavam que a escola tinha objetivos

diferentes ao das empresas e por isso a administração empresarial não seria o modelo ideal. Trago, neste capítulo, as ideias dos educadores citados acima com o intuito de entendermos a trajetória da gestão educacional na educação pública brasileira até os dias de hoje.

Um dos defensores da implementação do modelo de administração empresarial nas escolas foi o educador Carneiro. Segundo Lobo (2022),

[...] o autor defendia a aplicação dos princípios da administração empresarial em qualquer organização. Visto que especificamente na escola, poderiam ser positivos no sentido de alcançar agilidade e eficiência, libertando da burocratização existente e atingindo qualidade na educação, apontava como central a figura do diretor da escolar para o bom andamento das atividades na instituição, que sua função se encontrava na ação pedagógica e assim deveria estar a serviço do professor e do estudante, para que assim acontecesse a aprendizagem, objetivo principal da escolar (Lobo, 2022, p. 67).

Lobo (2022) relata que, ao contrário de Carneiro Leão, Anísio Teixeira afirmou que o objetivo da escola se opunha ao da empresa, uma vez que o educando era o alvo supremo da educação, enquanto o produto material era o alvo da empresa. Além disso, o educador defendeu a especificidade da escola e ainda mostrou que, como mediadoras, as escolas deveriam ser administradas pelos educadores (Lobo, 2022).

O educador José Querino Ribeiro, apesar de reconhecer que a gestão educacional tem suas especificidades, defendia o modelo de administração empresarial nas escolas, embasado na Teoria Geral da Administração. Lobo (2022) cita que o educador legitimou que a administração escolar podia ser entendida a partir da distinção entre os termos “direção” e “administração”. Opondo-se a Anísio Teixeira, entendia que, por se tratar de uma atividade técnica, que poderia ser aprendida em cursos de formação por profissionais de qualquer especificidade, a administração escolar não deveria ser exclusiva dos educadores (Lobo, 2022).

O educador Manuel Bergström Lourenço Filho era outro defensor da Teoria Geral da Administração, acreditando que este modelo pode ser aplicado na escola, pois oferecia serviço à sociedade. Lobo (2022) afirma que:

Lourenço Filho sugeriu além da departamentalização à coordenação da educação com eficiência, a aplicação do modelo administrativo baseado nas ações de planejar, organizar, formar pessoal, dirigir, coordenar, relatar resultados parciais e conferir resultados gerais. Em relação à Teoria das Relações Humanas, chamou atenção à observação de quaisquer distorções do treinamento em serviço, das técnicas de controle e das relações de poder, o que lhe permitiu

concluir que a compreensão da teoria da administração escolar se daria no exame das ações dos diretores escolares, que deveriam estar atentos ao próprio comportamento, uma vez que organizariam as relações de poder na escola (Tomé, 2011 *apud* Lobo, 2022, p. 69).

Lobo (202) relata que, nessa fase, também ocorreu um significativo evento para gestão da educação, o I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em fevereiro de 1961, na Universidade de São Paulo. Este evento, segundo Lobo (2022), proporcionou a delimitação do campo de investigação da administração escolar, com importantes contribuições ao pensamento da gestão educacional por meio da fundação da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE). A contar desse evento, a gestão escolar ganhou uma importante visibilidade no país, ampliando o debate nacional.

Anísio Teixeira fez contribuições importantes e contestou a falta de formação para administradores no Brasil para atuar nas escolas. Lobo (2022 *apud* Teixeira, 1961) definiu o administrador como a pessoa que dispõe dos meios e dos recursos necessários para obtenção de resultados e apresentou dois tipos de administração:

Há uma administração que seria, digamos, mecânica, em que planejo muito bem o produto que desejo obter, analiso tudo o que é necessário para elaborá-lo, divido as parcelas de trabalho envolvidas nessa elaboração e dispondo de boa mão-de-obra e boa organização, entro em produção. É a administração da fábrica. É a administração, por conseguinte, em que a função do planejar é suprema e a função do executar, mínima. E há outra administração – à qual pertence o caso da Administração Escolar – muito mais difícil. Seu melhor exemplo é a da Administração dos hospitais, em que a grande figura é, digamos, a do cirurgião; o administrador é apenas o homem que dispõe o hospital nas condições mais favoráveis possíveis para que o cirurgião exerça com a maior perfeição possível a sua função. Este é também o caso da educação. Administração da escola é também aquela na qual o elemento mais importante não é o administrador, mas o professor. Enquanto na fábrica o elemento mais importante é o planejador, o gerente, o staff, na educação, o elemento mais importante é o professor (Teixeira, 1961, p. 85 *apud* Lobo, 2022, p.69 e 70).

Segundo Lobo (2022), o autor evidenciou que a administração escolar se aproxima da administração hospitalar e rejeitou o argumento de equiparar a administração escolar com a da empresa, uma vez que, na educação, o alvo supremo é o educando e, na empresa, é o produto. Teixeira sustenta a ideia de que apenas o professor poderia ocupar o cargo na administração escolar com tempo de carreira razoável e com especialização em curso de pós-graduação. O autor entende que o

cargo não se trata de uma carreira especial, em que o candidato se prepara desde o início num curso de pós-graduação (Lobo, 2022), mas que o professor possa optar futuramente, além da administração escolar, também por outros cargos de gestão como supervisor e orientador. Para Teixeira, o treinamento e a especialização profissional por meio da pós-graduação seriam eficazes e formadores, e não pelo curso de graduação.

Lobo (2022) diz que José Querino Ribeiro defendia que a área podia interessar de diversas maneiras de acordo com a pretensão em conhecê-la: a fim de exercê-la, natureza técnica e instrumental; no intuito de ensiná-la, especificamente didática; ou com a intenção de investigá-la, interesse científico. O educador considerava a escola como um “empreendimento destinado à totalidade das populações”, “um empreendimento de interesse público, uma empresa do Estado, uma grande empresa”.

A escola é uma grande empresa enquanto visa atender clientela de milhões; reúne grupo de trabalhadores que somam centenas de milhares; exige financiamentos astronômicos; exige “produção em massa”, “alta produtividade” para atender às mais variadas exigências do “mercado social”, com o qual tem interrogáveis compromissos de fornecimento, a tempo, à hora, em quantidades e qualidades que exigem técnicas aperfeiçoadas e complexas. São estas características da escola moderna que lhe impõem a problemática da Administração. Na administração da grande empresa escolar o objetivo direto é o trabalhador, a estrutura, o financiamento, tudo, é claro, a serviço do educando que, sem embargo no caso, coloca-se como objeto indireto. Nesse sentido, a empresa escolar é semelhante às demais: à hospitalar, à bancária, à de transporte, e a que outras empresas se possam lembrar (Ribeiro, 1968, p. 27 e 28 *apud* Lobo, 2022, p. 71 - 72).

Diante disso, o autor pensava de forma contrária às ideias de Teixeira, pois defendia que o estudo de administração caberia em qualquer setor, inclusive nas escolas. Outra autora que concordava com as ideias de Ribeiro foi Myrtes Alonso. Segundo a educadora, a função administrativa deveria ser vista sempre como um meio para a existência da organização e para a realização de seus propósitos.

A autora alertou que era necessário o estabelecimento de coordenadas do trabalho administrativo escolar a partir de um discernimento correto da situação educacional e suas implicações na organização do trabalho na escola, pois era fundamental o entendimento acerca dos conceitos de administração e educação. [...] destacou como primeiro aspecto que merecia atenção, o referencial aos objetivos gerais da organização, uma vez que esses objetivos seriam desenvolvidos pela escola, mas dependiam diretamente dos

objetivos educacionais que eram previstos aos sistemas de ensino por meio de uma legislação básica coerente com as grandes diretrizes nacionais, o que significava que o administrador escolar não tinha participado diretamente, então, contribuiria esclarecendo os objetivos em linguagem efetiva e operacional fim de ser analisados. Não se tratava mais de apenas executar os objetivos, mas de estabelecer os meios e recursos que garantiriam o alcance dos objetivos, assim, “a capacidade de adequar os meios aos fins claramente propostos que torna o administrador eficiente e assegura à escola a sua realização efetiva” (Lobo, 2022, p. 72).

Lobo (2022) destaca que novos aspectos passaram a ser contemplados na escola e na Administração Escolar, e o comportamento do diretor foi um dos pontos que ganhou destaque.

Alonso (1976) apontou como fundamental o papel do diretor, pois considerava que se tratava de um líder do corpo docente que estabeleceria a tônica predominante no processo educacional global, que por meio do seu entusiasmo e interesse no progresso do ensino, estimularia o trabalho de equipes e asseguraria as condições básicas ao desempenho efetivo das funções essenciais; assim, ao trabalhar com vários especialistas, o diretor criaria situações favoráveis ao seu trabalho, unindo esforços com eles para desenvolver novos projetos, atualizando os professores, localizando pontos fracos do sistema e estudando soluções convenientes (Lobo, 2022, p. 74).

Mudanças significativas ocorreram na concepção do papel do diretor escolar, deixando de ser um cargo em que o foco era administrar os recursos para uma função estratégica, em que diversos profissionais atuam em diferentes funções com o objetivo de alcançar as metas coletivamente.

Motivado por Vitor Paro, na década de 1980, iniciaram uma crítica à adoção da TGA (Teoria Geral da Administração) a equiparação da escola com a empresa, que abordou a especificidade da Administração Escolar como premissa para transformação social. Segundo Lobo (2022 *apud* Paro, 1986) o autor defendeu a necessidade em se considerar a peculiaridade dos objetivos da escola para que a Administração Escolar rompesse com a administração capitalista. O objetivo era que a escola não atendesse mais as vontades da burguesia.

[...] como a educação pública deixou de interessar ao Estado, que era o porta voz da classe detentora do poder político e econômico, além de uma deterioração das atividades no interior da escola tivemos a desqualificação profissional do professor e do trabalhador da educação em geral com uma remuneração baixíssima, além da multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, o tudo isso acarretou a baixa qualidade do ensino (Lobo, 2022, p. 75 - 76).

Outro aspecto ressaltado por Paro é que a administração capitalista não atendia às reais necessidades da escola, mas exercia papel de gerência controlando o trabalho dos funcionários. Para ele, a atitude contradizia a verdadeira função do diretor escolar, que era buscar os objetivos educacionais, porém, agia como gerente, cumprindo as determinações vindas dos órgãos superiores do sistema de ensino, o que acabava frustrando os objetivos, e, assim, exercia funções inconciliáveis (Lobo, 2022).

Vitor Paro acreditava que a escola deveria se articular em busca da transformação social, realizando um levantamento de quais são as necessidades da comunidade e traçando objetivos para ofertar uma educação de qualidade, possibilitando o desenvolvimento da consciência crítica da realidade assumindo um papel efetivamente revolucionário através da educação.

Assim, a partir das propostas dos objetivos identificados com a transformação social e a efetiva realização desses, são consideradas as condições concretas e as possibilidades de realizá-los a partir da cooperação, ou seja, da participação de todos os setores da escola e da comunidade, o que ocasiona a superação da ordem autoritária e as formas coletivas assumem um novo trabalho a fim de alcançar os reais objetivos da escola. Configura a nova Administração Escolar a gestão democrática que tem como característica a participação efetiva de todos sem ser algo pronto, que se aplica como uma receita, ou que se prescreva e já se solucione (Lobo, 2022, p. 77).

O processo de redemocratização do país iniciou-se após o período da Ditadura Militar no Brasil (1964 a 1985). Em 1988, foi publicado o texto final da Constituição Federal, garantindo o direito à educação para todos, sendo dever do Estado, tendo a Gestão Democrática como princípio legal. Souza (2022) destaca que, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, as instituições públicas que ofertam a Educação Básica devem ser administradas com base no princípio da Gestão Democrática, que é o gerenciamento embasado na participação, na transparência e na democracia.

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e

administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público (Brasil, 1996 *apud* Souza, 2022).

Souza (2022) explica que

O modelo de Gestão Democrática implica a adoção da Gestão compartilhada com a comunidade, a instituição do Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres para gerenciamento das verbas, regimento escolar, projetos e da proposta pedagógica que a unidade escolar organiza, ou efetiva no atendimento local, do Grêmio Estudantil para a escuta e participação dos estudantes (Souza, 2022, p. 80).

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é um elemento fundamental na Gestão Democrática. Elaborado coletivamente pelos profissionais da escola em conjunto com a comunidade escolar para construir o perfil da Unidade Escolar, onde consta os seus objetivos, metas e diretrizes, o documento deverá ser revisitado anualmente para ser atualizado conforme seus objetivos e metas. A Gestora Escolar é o responsável pela organização dos espaços de discussão, das assembleias e da constituição das comissões de estudo e organização, realizando a mediação de todo o processo e efetivação das decisões coletivas (Souza, 2022), atuando como agente mediadora do processo, sendo responsável por efetivar as decisões coletivas.

Na prática, o sucesso de tais decisões está, intrinsecamente, relacionado à postura do gestor no que se refere à fidedignidade e ao respeito na tomada de decisões. [...] A configuração do perfil do gestor da escola pública atual – democrática, pode ser traduzida por um profissional previamente preparado, com uma formação técnica profissional multidisciplinar voltada para a gestão (Cruz e Silva, 2016, p. 298 *apud* Souza, 2022, p. 80).

Para Souza (2022), são os profissionais que desenvolveram competências técnicas e políticas a partir da pesquisa, da vivência dentro dos espaços escolares e do estudo, favorecendo a luta pela democratização do espaço escolar ao sugerirem outras possibilidades. Segundo Souza (2022), a participação dos coletivos docentes, pais e alunos com maior acesso à informação, em parte graças à internet, que discutem a escola promove diversidade e inclusão dentro desse universo da Gestão Escolar.

Feitosa (2023) fez um levantamento sobre o papel da Gestão Escolar apontada pelos sujeitos da escola e elencou as seguintes características:

[...] a valorização da cultura local (31,25%); formação do sujeito crítico (37,50%) e ao ensino-aprendizagem dos conhecimentos científicos acumulados pela humanidade (12,50%), com frequência mais baixa (6,25%, todas elas articulação da escola com a comunidade, ao combate ao preconceito (nesse caso o racismo) e proporcionar uma educação de qualidade (Feitosa, 2023, p. 16).

A Gestora Escolar tem papel fundamental no enfrentamento ao racismo e a todo tipo de discriminação, promovendo o combate às desigualdades raciais e sociais, possibilitando a convivência respeitosa e harmoniosa na unidade escolar.

Os/as gestores/as educacionais assumem papel de liderança e função de chefes imediatos/as dos/as profissionais da educação que atuam na escola, o que permite significativa possibilidade de influenciar o perfil das relações raciais no ambiente escolar por meio da construção coletiva dos mecanismos de superação pautados nos pressupostos de uma educação antirracista uma vez que desempenham funções administrativas e pedagógicas que atingem toda a comunidade escolar (Rodrigues, 2011, p. 6).

Segundo Feitosa (2023), a gestão democrática tem, assim, grande importância nesse processo, é por meio dela que se cria um ambiente igualitário, de escuta e acolhimento das demandas que advêm de múltiplos problemas sociais.

6 Gestão Escolar e Equidade

Partindo do fato que a equidade é uma maneira de respeitar as diferenças, acolher as identidades sem a inferiorização e a invisibilidade étnica (Ferreira, 2019), se faz necessário buscar ferramentas que garantam uma educação de qualidade e igualitária. No estudo recente realizado pelas autoras Gomes e Melo (2021), tem-se:

Identificar padrões de desigualdades socioespaciais associados a uma distribuição desigual de infraestrutura pedagógica das escolas, a partir de indicadores educacionais intraurbanos, os autores identificam padrões de desigualdades socioespaciais associados a uma distribuição desigual de infraestrutura pedagógica das escolas, explicados pela constituição histórica de ocupação do espaço urbano e reiterados pelas escolhas de políticas públicas (2021, p. 1).

Porém, o debate público sobre esse problema no Brasil ainda se restringe à análise focalizada nos indicadores, sem considerar o perfil socioeconômico dos novos alunos que ingressaram na escola em tempo recente, pertencentes aos segmentos historicamente mais vulneráveis da população brasileira (Gomes e Melo, 2021, p. 4). As autoras afirmam que, se as condições sociais de origem afetam o desempenho

escolar, então parte dos resultados aquém do desejável nos indicadores educacionais brasileiros é explicada pela recente integração à escola de camadas tradicionalmente excluídas, como a população do campo, os negros e os muito pobres (2021. p. 5). Rodrigues (2012) evidencia que:

A escola tem a obrigação moral e ética de redefinir suas práticas diárias de modo a garantir a equidade a todos/as a partir da construção de um ambiente livre de qualquer ordem de diferenciação no tratamento despendido a quaisquer de seus segmentos por guardar a capacidade de formar, conscientizar e transformar traçando um caminho inverso ao da segregação racial. Se a exclusão escolar tem “cor” é imprescindível compreendermos o papel de todos os atores escolares, dos quais se destacam os/as diretores/as na implementação de programas e ações de promoção da igualdade racial. A gestão da diversidade racial transforma o ambiente escolar em um espaço de construção da autonomia e, sobretudo, da cidadania calcada pela participação e deliberação coletiva – com importância ao PPP e atuação do Conselho Escolar. Além disso, é fator basilar para a democratização da educação, que não se limita ao acesso ao espaço físico da escola, mas diz respeito às condições de permanência e acesso à qualidade de forma equânime, com a valorização da diversidade e garantia de sucesso durante toda a trajetória escolar (Rodrigues, 2011, p. 11).

Gomes e Melo (2021) relatam sobre o perfil do professorado nas escolas das periferias e com número expressivo de alunos matriculados. Nessas escolas, a maioria do corpo docente é formado por professores temporários que ingressaram recentemente no serviço público ou com baixa pontuação no concurso. Mesmo a municipalidade oferecendo adicionais financeiros com o estímulo à permanência, os professores efetivos e com mais tempo no serviço público preferem lecionar em escolas centrais ou próximas ao centro da cidade. Para Gomes e Melo (2021), parte do problema da reprodução das desigualdades e da promoção do ideário de igualdades de oportunidades, porém, passa, necessariamente, pelo conhecimento das localidades e de suas características constitutivas.

[...] mesmo entre escolas públicas no interior de uma mesma rede de ensino, ainda existem desigualdades no que se refere ao acesso a equipamentos pedagógicos considerados elementares e básicos. Mais do que isso, os dados apresentados parecem sugerir que os critérios de alocação de infraestrutura pelos gestores responsáveis pelas políticas educacionais não priorizam os locais de maior concentração de vulnerabilidade social (2021. p. 14).

Silvia Montoya e María Laura Frugoni publicaram em 2016 uma pesquisa intitulada *Eficiência ou suficiência no setor de gestão privada?*, sob a base de informação obtida de avaliações e índices elaborados para a Cidade Autônoma de Buenos Aires, percorrem algumas dimensões e uma delas é “que resultados de aprendizagem, trajetória e níveis de equidade obtêm as escolas segundo seu tipo de gestão?”. Para chegarmos nesta dimensão, é preciso entender o sistema de ensino argentino, mas especificamente da Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA).

Como una de las 24 jurisdicciones de Argentina, la caba cuenta con un sistema educativo gestionado y sustentado en su propio Ministerio de Educación. La mayor proporción de matrícula que asiste a establecimientos educativos de la caba se encuentra en la educación común. Dentro de la misma, el nivel educativo con mayor número de alumnos es el primario, le siguen el secundario y el inicial. Si bien la matrícula del sector de gestión estatal es mayor que la del sector de gestión privada en los niveles primario y secundario, las proporciones son relativamente similares entre ambos sectores de gestión y la matrícula de gestión privada ha ido creciendo en la última década[...]. A nivel país, la diferencia de matrícula según sector de gestión es notoria; la participación del sector de gestión estatal es muy superior a la del sector privado (2016, p. 156).

Montoya e Frugoni (2016) explicam que o governo argentino subsidia as escolas privadas para promover a igualdade de oportunidades e o direito de cada pessoa a escolher o tipo de escola que deseja ingressar.

El Decreto Nacional 2542/91 sostiene que el objetivo de los aportes es “[...] asegurar la opción de los padres de elegir la escuela para sus hijos, en el marco de la libertad de enseñar y aprender que garantiza la Constitución Nacional [...]” (artículo 1.º). El eje de discusión se centra en si la regulación existente deja espacio para la inequidad o logra solventar esta problemática, y si su funcionamiento en la práctica difiere de la teoría y la normativa (2016, p. 158).

De acordo com Montoya e Frugoni (2016), esta contribuição é feita através da demanda e o grau de financiamento deve estar em relação às características socioeconômicas da própria escola para evitar a desigualdade. Segue abaixo os critérios para receber o subsídio do governo:

En el caso de los establecimientos educativos que perciben aranceles, el Decreto 2542/91 establece que la asignación del porcentaje de financiamiento se debe realizar con base en: 1) las características económicas y sociales de la zona y la población escolar; 2) el nivel educativo de la institución y la modalidad; 3) los resultados del balance de la situación financiera del establecimiento; 4) las necesidades del

instituto como unidad escolar en su zona de influencia;) la categoría en la que solicite ser inscrito, el monto del arancel percibido por el establecimiento y los aranceles máximos establecidos por la Dirección General de Educación de Gestión Privada (dgeg) y caba (2016, p. 159).

Entende-se que os investimentos na educação privada se dão pela necessidade de garantir às crianças o acesso à educação.

Podría concluirse entonces que la distribución de la inversión de la caba en educación se realiza con miras a lograr una mayor equidad, favoreciendo a las zonas más vulnerables de la jurisdicción para poder así impulsar su mayor desarrollo (Montoya e Frugoni, 2016, p. 163).

O estudo realizado nos revela que o sistema de educação argentino tem como prioridade o atendimento escolar nos dois tipos de gestão: público e privado. Os investimentos realizados pelo governo diferem do sistema de ensino brasileiro, onde as instituições públicas são de responsabilidade do Estado (governo municipal, estadual e federal), e as instituições privadas são mantidas por uma ou mais pessoas que investem neste modelo educacional, com cobrança de mensalidade aos estudantes. Saliendo que maiores recursos não garantem necessariamente melhores resultados e que o contexto socioeconômico dos alunos pode influenciar significativamente os resultados educacionais, a análise mostra, através dos marcadores educacionais referentes ao Índice de Equidade e Qualidade da Educação Porteña (IECEP), ao Índice por Nível Socioeconômico (IECEPa) e pelo Controle por Nível Socioeconômico (NSE), que, para que o setor de gestão estatal alcance níveis de qualidade educativa associados ao setor de gestão privada, o governo precisaria realizar um investimento significativamente maior por aluno. No entanto, esta estimativa não considera os possíveis efeitos do contexto e do nível socioeconômico dos alunos que podem impactar os resultados educacionais.

Ragazzo e Almeida (2022), no artigo intitulado *Uma Estratégia de Treinamento de Diretores Baseada em Dados*, apresentam uma proposta de um programa de treinamento de diretores que use uma estratégia de mentoria entre pares com o objetivo de melhorar o desempenho das escolas que apresentam consistentemente os piores resultados.

Primeiramente, faz-se um levantamento para identificar as escolas referência e em risco. Dessa forma, os administradores públicos terão elementos para formar pares de escolas para os programas de mentoria. Este estudo foi realizado nas

escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, e a métrica utilizada foi as notas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Após realizar o levantamento das escolas, serão localizadas as escolas com baixo desempenho e as conectarão com a escola referência mais próxima, onde o perfil socioeconômico seja parecido, com o objetivo de propor estratégias para elevar a qualidade do ensino e, dessa forma, melhorar o desempenho.

Nossa hipótese é que, onde a densidade populacional é alta e o tamanho absoluto do sistema escolar é grande, isso também vai revelar pares que são suficientemente fisicamente próximos para possibilitar programas de mentoria efetivos entre escolas recipientes e doadoras de conhecimento. Isso faz o nosso procedimento replicável e, em um certo sentido, escalável, já que o número de estudantes potencialmente beneficiado pode ser aumentado a partir da repetição do procedimento em diferentes locais (Ragazzo e Almeida, 2022, p. 6).

Os autores sugerem o método de gerenciamento *bottom-up*, onde as decisões são tomadas de baixo para cima. Neste caso, os mentores das escolas referência, junto dos gestores das escolas de baixo desempenho que fazem parte do seu território (grupo), criarão estratégias com o intuito de aumentar sua qualidade de ensino para alcançar as metas educacionais. A experiência dos diretores e diretoras, e a performance das escolas destacam a importância dos gestores e sua influência no desempenho das escolas. Dos critérios de provimento para o cargo de diretor escolar no Rio de Janeiro, eles são eleitos pela comunidade escolar para mandatos de três anos.

Se descobrirmos que diretores experientes são bons em manter escolas de alta performance em um alto nível, mas ruins em melhorar escolas de baixa performance, as implicações em termos de políticas públicas são muito diferentes do que aquelas que se seguem caso a experiência ajude diretores a superarem obstáculos associados com escolas de baixa performance (Ragazzo e Almeida, 2022, p. 9).

Ragazzo e Almeida (2022) ressaltam que esta proposta é agnóstica quanto à estrutura causal do efeito observado. Se a experiência melhora os diretores e diretoras, deveríamos aproveitar a sua experiência em programas de treinamento.

A hipótese de que os diretores mais experientes conseguem resultados melhores por conta das lições administrativas e pedagógicas que aprenderam ao longo da sua carreira é compatível com os dados. Se identificarmos diretores menos experientes em

escolas comparáveis, é possível que as lições aprendidas na prática pelos diretores mais experientes possam ser transmitidas de modo mais rápido por meio de políticas públicas que facilitem essa troca (2022, p. 12).

Diante dos fatos relatados, podemos afirmar que a Gestão Escolar tem a responsabilidade de criar estratégias para melhorar o desempenho dos alunos e promover uma educação de qualidade e equitativa. Investir na formação destes profissionais é importante para a manutenção da qualidade do ensino.

As dirigentes escolares das escolas públicas do país, a partir dos dados do SAEB 2003, caracterizam-se por serem majoritariamente mulheres (78%), com mais de 40 anos (65%), experientes profissionalmente, com mais de dez anos de trabalho na educação (85%) e recebendo entre quatro e nove salários-mínimos (58%) (Souza, 2006, p. 214).

Maria Isabel Vieira de Souza (2022) realizou um levantamento demográfico com 1.374 diretores de escola em exercício que atuaram em 2019 e 2020 nas unidades educacionais diretas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Organizou-se o envio do *Survey* a todas as unidades educacionais da rede direta, Centros de Educação Infantil (CEI), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs), Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), Foi encaminhado aos 1.374 Diretores de Escola, sendo que 315 Diretores acessaram o questionário 48, 303 concordaram em responder as 40 questões da pesquisa, e 31 delas foram objeto de análise na pesquisa demográfica, conforme Tabela 5 (p.106) houve participação dos Diretores de Escola das 13 Diretorias Regionais (DREs) ou seja 100% de representação. Consideraram-se as informações das duas fontes (Banco de dados abertos e questionário) para análise e estabelecimento do perfil. Obtivemos retorno de 303 questionários considerados com respostas válidas. Em opções com maior índice de abstenção de resposta ao item, as questões de n.º 8, 9, 13, 31,33 e 35, ainda que não responder, era uma alternativa considerada válida (Souza, 2022, p. 133-134).

Na análise da variável identificação/idade e origem, Souza (2022) nos mostra que o grupo está na faixa etária entre 30 e 74 anos. A maioria (69,75%) tem entre 40 e 59 anos. Com relação às diferenças de acesso entre mulheres e homens, 26% dos homens ingressaram na faixa dos 30 anos, para 24,8% das mulheres, o que demonstra que proporcionalmente as mulheres acessam o cargo com mais idade que os homens (Souza, 2022, p. 135). Com relação ao perfil por origem geográfica,

88,65% são de pessoas nascidas na região Sudeste, 10% de migrantes vindos de outros estados, e 4,66% da região Nordeste.

Na análise da variável diversidade/identidade de gênero, no banco de dados abertos há registro de 61.417 educadores, sendo 8.122 homens e 53.295 mulheres. Foi possível verificar que 3,7% dos homens são diretores de escola, e apenas 1,96% de mulheres acessaram cargo de diretora de escola (Souza, 2022, p.136). De acordo com Souza (2022), este indicador foi obtido pela análise do número de professores efetivos na Rede Municipal de Educação. Os índices revelam que, apesar do número expressivo de mulheres, os homens têm acessado em maior número o cargo de diretor escolar. As diretoras e os diretores puderam declarar-se cisgênero, transgênero, não binário, ou se eximir de responder à questão. Obteve-se o seguinte resultado total: 22% homem cisgênero, 74% mulher cisgênero, 1,3% não binário, 2% não se identificaram, 0,7% outros. Nenhum dos diretores se declarou transgênero. Este questionário foi aplicado pela pesquisadora em julho/2021.

Na análise da variável diversidade/etnia autodeclarada, no Portal de Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo (2021) tem-se:

44,3% não realizaram a autodeclaração, 7,2% se declararam negros, 9,8% pardos e 38% brancos. Segundo Souza (2022), por esta fonte não foi possível confirmar se há paridade racial entre brancos, negros, negras ou afrodescendentes no cargo de Diretor de Escola. No questionário enviado aos Diretores de Escola em julho de 2021, obteve-se que 66% são brancos, 33% pretos ou pardos, 0,7% amarelos e 0,30% ou seja apenas um Diretor se identificou como indígena. Verifica-se neste recorte, que ainda não foram alcançados índices raciais paritários (Souza, 2022, p. 141).

Na análise da variável competência/tempo de serviço, os dados foram recolhidos no questionário e o tempo de atuação dos atuais diretores de escola na RME-SP.

[...] o maior número de Diretores (51,16%) está nos primeiros cinco anos de Gestão, o que demonstra a renovação dos quadros dessa RME-SP, em grande parte devido às discussões sobre as mudanças nas regras de aposentadoria especial a partir de 2016, o que gerou aumento nos pedidos de aposentadoria. Devido à insegurança jurídica, muitos profissionais optaram pela aposentadoria antes do desejado. Somente 18 (6%) dos Diretores apresentam 20 anos ou mais de tempo no cargo, o que poderia justificar que com um número tão elevado de Diretores ingressantes, houvesse uma oferta maior de formação para Diretor de Escola, no entanto não é o que apontam os dados sobre participação em formação continuada. Também esse tempo de pandemia trouxe desafios novos aos Diretores de Escola (Souza, 2022, p. 151-152).

Ao final da pesquisa, a autora concluiu que,

Com a pesquisa demográfica, pode-se observar que, mesmo com a política de cotas introduzidas nos concursos públicos do município pela Lei 15.939/2013 e regulamentada pelo Decreto nº 57.557/1 (que estabeleceu 20% das vagas para pessoas negras e pardas) e com o Decreto nº 3.298/1999 (que estabeleceu 5% das vagas para PcD), os números não apontam que tenha ocorrido maior participação dessas pessoas em cargos de Gestão Escolar. Nos dados levantados não se confirmam uma equidade étnica, e esse acompanhamento é dificultado, na medida em que os servidores da RME-SP não realizam a autodeclaração sobre sua etnia.

Quanto à maioria dos Diretores de Escola, a auto declaração do sexo biológico aponta que 78% são mulheres e 22% são homens. Em relação à identidade de gênero, na auto declaração em resposta ao questionário, 96% se declararam cisgênero, 1,3% se auto declararam não binários, 0,7% declararam outras formas de identificação de gênero e 2% preferiram não responder. Não se verificou uma mudança significativa no perfil dos Diretores de Escola no Município além do já apontado por outros pesquisadores (Souza, 2022, p. 170).

Os dados levantados nesta pesquisa nos dão um panorama do perfil do diretor escolar na Rede Municipal de Educação de São Paulo, contribuindo com os estudos sobre Gestão Escolar. Sobre a ascensão ao cargo, podemos confirmar, a partir dos dados, que os homens ingressam com idade menor que as mulheres. Podemos observar que, apesar da maioria expressiva das mulheres ocuparem os cargos de gestão, o número de mulheres negras é mínimo. A dificuldade dos servidores em preencher o censo de cor/raça também é um fator que dificulta a precisão dos dados na pesquisa.

7 Mulheres Negras na Gestão Escolar

A presença de mulheres negras na gestão escolar ainda é pequena, e os desafios enfrentados perpassam pelo racismo educacional. São muitas esferas a serem superadas na trajetória dessas mulheres no percurso aos cargos decisórios. Estudos realizados por Camilo e Silva (2020) sobre as mulheres negras como gestoras escolares na rede pública municipal de Criciúma abordam os desafios enfrentados por essas mulheres, a importância da representatividade, a gestão escolar e liderança, e a persistência do racismo educacional. Segundo os autores, “[...] a presença de gestores negros há de ser contribuinte para a erradicação do preconceito, e na mesma proporção a sua ausência pode ser colaboradora para o aumento, ainda que não intencional, da discriminação” (2020, p. 308).

Camilo e Silva (2020) relatam que, mesmo nas regiões de grande percentual de habitantes negros, poucos ocupam estes cargos. Mulheres negras estão nas universidades, buscando qualificação e melhores colocações no mercado de trabalho. Sobre a questão, os autores afirmam que:

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. Em média, os brancos têm os maiores salários, sofrem menos com o desemprego e são maioria entre os que frequentam o ensino superior, [...]. Sendo o contrário para a população negra como segue o texto os indicadores pelo IBGE, socioeconômicos da população preta e parda, assim como os dos indígenas, costumam ser bem mais desvantajosos (Camilo e Silva, 2020, p. 311).

O perfil racial da gestão escolar atualmente é majoritariamente composto por pessoas brancas. Para Camilo e Silva (2020), ainda persiste no Brasil um imaginário étnico racial que privilegia a branquitude e valoriza principalmente as raízes europeias, ignorando ou pouco valorizando as outras culturas.

Os diferentes grupos, as diferentes identidades que constituem a própria sociedade brasileira, têm demonstrado o quanto é necessário o respeito à diversidade étnico racial. Assim sendo, a educação, particularmente, deve constituir-se em espaços de aprendizagens intercultural, nas trocas de conhecimentos de história, política e de cultura negras (2020, p. 312 - 313).

Os autores realizaram entrevistas com quatro diretoras negras da Rede Municipal de Criciúma. No eixo sobre a trajetória na educação, traçando um perfil das entrevistadas, a entrevistada “D1” levantou questões sobre a importância da formação agregando “mais experiência e conteúdo com a prática da gestão”, e a questão de pertencer a uma família de professores que a influenciou a ingressar no magistério. A entrevistada “D2” se diz apaixonada pela profissão e relata que teve ótimos professores que “sempre a incentivaram para que desse o melhor.” Foi gestora por nove anos, sendo seis anos como diretora escolar e três como auxiliar de direção. “É professora e alfabetizadora há mais de 25 anos e ministra formação sobre diversidade”. A entrevistada “D3” fala sobre sua formação acadêmica. Fez pedagogia, magistério e pós-graduação em Educação Infantil e Séries Iniciais. E, com o intuito de aprimorar sua atuação na gestão escolar, está cursando graduação em Gestão Escolar, sendo a única entrevistada a citar se especializar na área. A entrevistada “D4” cursou o magistério, mas não tinha a intenção de ser professora. Ela diz: “minha

formação profissional é na disciplina de história, e a relação desta com a área de gestão é de grande relevância para o desenvolvimento da prática pedagógica”. Ela acredita que a mudança da sociedade é através da Educação. Camilo e Silva (2020) concluem que cada professor/a se constrói enquanto autor de sua condição docente e na sua maneira de se encontrar nas suas atividades diárias na carreira e na sua história de vida.

No eixo sobre a gestão escolar, as entrevistadas reforçam a importância da gestão democrática na qualidade do ensino e no trabalho da direção escolar. A entrevistada “D1” relata a importância de trazer as famílias para a escola e conscientizar os alunos sobre a importância dela. “Por meio da democracia, do diálogo e respeito, conseguiremos atingir o objetivo de termos uma sociedade crítica e que proponham soluções”. A entrevistada “D2” acredita na importância do empenho de toda equipe gestora com o propósito no desenvolvimento dos alunos. A entrevistada “D3” destaca a gestão democrática na participação da comunidade escolar, ainda que, às vezes, seja de forma conflituosa. A entrevistada “D4” diz que a gestão democrática “é o caminho para um ensino de qualidade a todos”.

Para Camilo e Silva (2020), a gestão democrática é um assunto que deve ser discutido e analisado nas escolas, pois, através dela, podem ser resolvidas as questões que envolvem o ambiente escolar, obtendo a participação de toda a comunidade para as decisões. Ainda sobre a gestão democrática, as diretoras relatam como ingressaram no cargo. Na Lei nº 10.576/1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática no Ensino Público no Rio Grande do Sul e no Decreto 49.502/2012 que regulamenta o processo de indicação para as funções de diretor e vice-diretor(es) de estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual, diz que “estão aptos a participar da eleição de gestores e vice-diretor os professores e servidores de escolas que possuam curso superior na área de educação e que atendam às demais condições determinadas” (2020, p. 316). A entrevistada “D1” relata que ingressou na unidade escolar em 2013 como professora e foi convidada pelo grupo, no ano seguinte a participar da eleição para o cargo de diretora escolar por seu trabalho em sala de aula, no qual foi aprovada. Segundo a entrevistada, “a comunidade de início estranhou, por eu ser pouco conhecida e volto a dizer, por ser negra. Tive que provar que sou capaz de estar no cargo”. A entrevistada “D2” era auxiliar de direção e assumiu o cargo em substituição, visto que sua diretora havia saído do cargo. Em seguida, passou pela eleição e a comunidade escolar a elegeu por mais dois

mandatos. Ela ainda relata que foi bem recebida pela comunidade escolar, que todos já a conheciam, então quem ficava surpreso em ver uma diretora negra na escola eram as pessoas de fora, que não pertenciam à comunidade escolar. Para Camilo e Silva (2020), ambas as diretoras foram provocadas a encarar este desafio de enfrentar o processo de eleição de acordo com a legislação vigente.

Camilo e Silva (2020) citam que na Lei nº 10.576/1995 e no Decreto nº 49.502/2012 diz que estão aptos a participar da eleição de gestores e vice-diretor os professores e servidores de escolas que possuam curso superior na área de Educação e que atendam às demais condições determinadas. A entrevistada “D3” diz que para ela assumir a direção escolar foi desafiador pelo fato de não ter experiência na gestão escolar. Era professora da escola e foi indicada para cobrir a licença-maternidade de sua diretora. Após esse período, a diretora deixou o cargo e ela concorreu a eleição e foi eleita. A comunidade escolar já a conhecia, pois fazia parte da equipe docente e foi bem recebida por todos. A entrevistada “D4” relata que ingressou no processo eleitoral e que assumir o cargo foi um desafio. “Nos 12 anos que fui gestora, tive apoio da comunidade para desenvolver meu trabalho”.

Neste eixo, os autores concluem que,

No caso das diretoras D3 e D4 indicam a sua gestão como uma aposta da comunidade escolar, tendo conseguido muito apoio. Porém, quando estudamos os aspectos da gestão democrática entendemos que muitos são os desafios. Desse modo, se faz necessário compreender que o sucesso ou o fracasso da gestão democrática depende de um planejamento que esteja de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola. Gerenciar uma escola e sua comunidade implica estar preparado/a para assumir grandes responsabilidades (Camilo e Silva, 2020, p. 316).

O último eixo deste artigo refere-se às dificuldades ou limitações na gestão enfrentadas por gestoras professoras negras. Partindo da premissa de que mulheres negras têm mais dificuldade de acesso e permanência na educação, ocupam cargos precários no mercado de trabalho, entre outros obstáculos que as colocam em desvantagem com relação às mulheres brancas e a sociedade como um todo, as diretoras entrevistadas dirão se existe ou não dificuldades na gestão por ser mulher negra.

A entrevistada “D1” relata que, no início, as pessoas não se dirigiam a ela como diretora escolar, inclusive os profissionais da prefeitura, mas, sim, à sua auxiliar de gestão que é uma mulher “branca e loira”. Algumas vezes era abordada como

servente da escola. Ela não aponta dificuldade na direção por ser mulher, visto que, na comunidade, o cargo sempre foi ocupado por mulheres. A entrevistada “D2” diz que, por ser negra, muitos não a reconheciam como diretora, mas não seria uma dificuldade, e, sim, invisibilidade imposta pela sociedade. A entrevistada “D3” declara que não percebeu nenhuma dificuldade. A entrevistada “D4” afirma que não passou nenhuma dificuldade por ser uma mulher negra na gestão, pois sempre teve postura profissional, sempre combateu o racismo na escola e fazia abordagem sobre a questão da diversidade com a comunidade.

Camilo e Silva (2020) indicam que a diversidade étnico-racial é um tema muito importante para a educação, pois, através dela, os professores, alunos, pais e a sociedade em geral podem reconhecer as influências e contribuições das tradições da etnia africana. Diante disso, os autores perguntam às entrevistadas que comentassem as situações desconfortáveis e casos de preconceito por serem mulheres negras.

A entrevistada “D1” alega que tem que provar que é capaz de ocupar o cargo de diretora para adquirir respeito e que, por vezes, teve que usar sua autoridade como gestora para ser respeitada. A entrevistada “D2” conta que as pessoas costumavam se dirigir a sua auxiliar de direção como diretora escolar pelo fato de ela ser branca e loira. Chegavam a perguntar a ela quem era a diretora da unidade escolar, pois, na concepção das pessoas, a diretora tem que ser branca. Ela ainda relata que “Nunca ouvi ninguém falar disso, mas nós, como negros, sentimos pelos olhares e a fala dos corpos”. A entrevistada “D3” declara nunca ter passado por nenhuma situação, não diretamente, mas que soube de colegas que passaram. A entrevistada “D4” alega que pela comunidade ser étnico-racialmente diversa e se respeitarem por isso, não se recorda de ter passado por alguma questão de racismo.

Diante de tudo que foi apresentado na pesquisa de Camilo e Silva (2020), os autores finalizam dizendo que:

[...] percebeu-se que as gestoras como mulheres negras tem que provar diariamente aos que estão a sua volta que são capazes de ocupar tal cargo. Já na questão do preconceito e racismo muitas vezes estão presentes nas escolas, os alunos e funcionários negros convivem cotidianamente com esses atos. Com a atuação de uma gestora negra quebra-se esse protocolo do padrão, pois através dessa profissional da educação pode-se perceber mudanças na realidade de vida de crianças, adolescentes e jovens negros que frequentam a escola. Por isso é de grande importância a figura dessa gestora na

vida desses alunos que possam se espelhar e alcançar um futuro promissor (2020, p. 319).

Para além da questão racial, não podemos deixar de citar as disparidades de gênero na ascensão na carreira docente, com vantagens para homens em termos de idade ao assumir cargos de gestão escolar e tipos de incentivos recebidos. Sobre esta temática, trago as contribuições das autoras Mariana Kubilius Monteiro e Helena Altmann, que, no artigo intitulado *Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero*, analisam as diferenças entre mulheres e homens na ocupação da carreira docente, área considerada feminina, mas cuja carreira demonstra diferenças de gênero. Apesar da carreira docente ser considerada uma área de trabalho feminina, quando se faz um recorte sobre a carreira de gestão escolar, a ascensão masculina é maior e mais rápida. No início do século XX, mulheres permaneciam lecionando até se aposentarem, já os homens alcançavam os cargos de gestão rapidamente.

Segundo Monteiro e Altmann (2021), a ascensão, de maneira diferente para mulheres, era baseada em sua maior especialização ou proximidade do tempo de aposentadoria. As autoras (2021 apud Vianna, 2013, p. 176) analisam que as vantagens para homens na carreira do magistério permanecem existindo, principalmente para homens brancos e heterossexuais:

As relações entre docentes demonstram claramente o exercício do poder dos homens sobre as mulheres, isso quando se trata de heterossexuais e brancos. Apesar da maioria feminina, esses homens são alçados às posições de controle e prestígio mesmo quando não possuem esse objetivo. Dentre professores e professoras por mim pesquisados (VIANNA, 1999), os primeiros – desde que heterossexuais – assumiram cargos com relativo poder, ocuparam postos de direção nas escolas e foram indicados como representantes e diretores da categoria no sindicato (Vianna, 2013, p. 176 apud Monteiro e Altmann, 2021, p. 4).

Monteiro e Altmann (2021 apud Souza, 2006, p. 5) mostram que os resultados encontrados evidenciaram que os homens chegavam mais cedo aos cargos diretivos na rede pública no Brasil, seja no que se referia à idade, seja com relação ao tempo de experiência no magistério. As estudiosas (2020) apresentam os dados da pesquisa realizada por elas na rede municipal de Campinas/SP em 2017, cujo provimento dos cargos mais altos na carreira – assim como os cargos docentes – ocorre por meio de concurso público, visando evidenciar as diferenças de gênero existentes na ascensão

na carreira docente e a sua relação com a forma de provimento desses cargos. (2020, p. 5 - 6).

Entre dois cargos no mesmo nível hierárquico e salarial – por exemplo, os cargos de vice-direção e orientação pedagógica, ou direção educacional e coordenação pedagógica –, a presença masculina é maior naqueles que são associados a aspectos administrativos em detrimento do envolvimento pedagógico como centralidade da atuação. Já dentre os diversos cargos de especialistas, em junho de 2017 o que contava com maior percentual de ocupantes do sexo masculino (28%) era o de supervisão educacional, localizado no topo da carreira, seja na perspectiva da remuneração ofertada, seja pela amplitude de influência na rede (Monteiro e Altmann, 2021, p. 10).

A partir desses dados, as autoras apresentam as duas formas de hierarquização na carreira docente: a primeira hierarquia ocorre entre funções de docentes e especialistas, enquanto a segunda se dá entre as diferentes etapas da educação.

Para Monteiro e Altmann (2021),

Os cargos coincidem com a maior presença de homens nos locais mais valorizados socialmente e/ou melhor remunerados. As desigualdades de gênero observadas entre as profissões avançam, portanto, dentro do próprio campo da educação. Desta forma, constata-se que, no interior de uma profissão associada ao feminino, novas hierarquizações se estabelecem, com diferenças na ocupação dos cargos mais altos na carreira, proporcionalmente com maior ascensão de homens a tais posições (2021, p. 10 - 11).

No capítulo em que as autoras fazem uma análise sobre a possibilidade de o concurso público garantir maior igualdade de oportunidades de ascensão, elas não encontraram diferenças significativas a respeito.

O concurso público é uma forma de ingresso aos cargos mais altos que apresenta um caráter mais objetivo e impessoal de ascensão na carreira, em comparação com a eleição e a indicação política. No entanto, ressalvamos que essa igualdade observada entre ocupantes de cargos no município pesquisado não leva em conta as experiências anteriores vivenciadas em outras redes e cargos (Monteiro e Altmann, 2021, p. 17).

Nas entrevistas realizadas pelas autoras com os gestores, dois exemplos foram destacados: um professor que, ao finalizar o curso de história e ingressar numa escola como professor substituto, recebe o convite da diretora para o cargo de coordenador

pedagógico. A outra entrevistada ingressou via concurso público na gestão após 14 anos de experiência no magistério, e é a sua primeira experiência como gestora.

A partir das histórias de diretoras e diretores, identificamos que eles ascenderam mais cedo para cargos na gestão escolar – seja pela idade mais jovem, seja pelo menor tempo de carreira enquanto docente – e contaram com incentivos diferenciados das mulheres. Enquanto elas ascenderam principalmente por concurso público e a partir de uma iniciativa individual, eles contaram com a indicação e, conseqüentemente, incentivos provenientes de pessoas hierarquicamente superiores (Monteiro e Altmann, 2021, p. 21).

Dessa forma, Monteiro e Altmann (2021) concluem que os homens ocupam os cargos mais elevados na hierarquia, porém, quando comparados ao mesmo cargo, analisando idade de ingresso ao cargo, sexo, faixa etária e titulação, não encontraram diferenças significativas. A respeito da ascensão de diretores e diretoras, os homens conquistam os cargos de gestão mais rápido que as mulheres, seja pelo menor tempo de carreira docente, seja pela idade mais jovens. Enquanto elas ascenderam principalmente por concurso público e a partir de uma iniciativa individual, eles contaram com a indicação e, conseqüentemente, incentivos provenientes de pessoas hierarquicamente superiores (Monteiro e Altmann, 2021, p. 21).

8 Gestão escolar, gênero e diversidade étnico-racial

Apesar da predominância das mulheres na gestão da educação pública, o número de mulheres negras nestes espaços decisórios ainda é pequeno, o que revela, por um lado, um processo de desigualdade que se constituiu historicamente no Brasil a partir do legado da escravidão, mas, por outro lado, associada a esta desigualdade histórica, temos ainda a persistência e/ou atualização de um racismo estrutural na sociedade brasileira, que relaciona diretamente os cargos de hierarquia em diferentes áreas ao pertencimento étnico-racial.

Podemos observar nos quadros abaixo como se autodeclaram e a quantidade de servidores/as nos cargos de gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Guarulhos:

Quadro 6– NÚMERO DE PROFESSORAS (ES) COORDENADORAS (ES) PEDAGÓGICAS (OS) POR RAÇA/COR E GÊNERO

RAÇA/COR	FEMININO	MASCULINO	PERCENTAGEM
Amarela	3	0	1,31%
Branca	131	12	62,71%

Indígena	1	0	0,43%
Não declarada	8	0	3,51%
Parda	43	5	21,05%
Preta	23	2	10,96%
TOTAL GERAL	209	19	
TOTAL NEGRAS (OS): PARDA (O) E PRETA (O)	66	7	

Quadro 7 - NÚMERO DE VICE-DIRETORAS (ES) POR RAÇA/COR E GÊNERO

RAÇA/COR	FEMININO	MASCULINO	PERCENTAGEM
Amarela	1	0	0,63%
Branca	105	4	68,55%
Indígena	0	0	0%
Não declarada	9	0	5,66%
Parda	29	2	19,50%
Preta	8	1	5,66%
TOTAL GERAL	152	7	
TOTAL NEGRAS (OS): PARDA (O) E PRETA (O)	37	3	

Quadro 8 – NÚMERO DE DIRETORAS (ES) POR RAÇA/COR E GÊNERO

RAÇA/COR	FEMININO	MASCULINO	PERCENTAGEM
Amarela	0	0	0%
Branca	63	10	76,85%
Indígena	0	0	0%
Não declarada	1	0	1,05%
Parda	8	4	12,63%
Preta	9	0	9,47%
TOTAL GERAL	81	14	
TOTAL NEGRAS (OS): PARDA (O) E PRETA (O)	17	4	

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da Secretaria da Educação de Guarulhos – DRHE – Memorando nº 1346/2023 – SESE00.16, via Lei de Acesso à Informação. Jul, 2023.

Analisando os números de mulheres que se autodeclararam pretas e pardas, podemos dizer que há uma diferença significativa comparada às mulheres brancas. O percentual de mulheres brancas na coordenação pedagógica é de 62,68%, e de mulheres negras é de 31,58%. Na vice-direção, temos 69,08% de mulheres brancas,

e 24,34% de mulheres negras. Na direção escolar são 77,78% de mulheres brancas, e 20,99% de mulheres negras. É perceptível o aumento de mulheres brancas no mais alto cargo da gestão escolar e o menor percentual de mulheres negras. Em todos os cargos da gestão escolar, podemos observar que o número de mulheres pretas é menor do que as mulheres pardas.

O número de gestores negros também nos mostra que, mesmo sabendo que a educação é uma área predominantemente ocupada por mulheres, a diferença é bastante significativa comparada aos homens brancos. Na coordenação pedagógica, são 63,16% de homens brancos, e 36,84% de homens negros. Na vice-direção, temos 57,14% de homens brancos, e 42,86% de homens negros. E, na direção escolar, são 71,43% de homens brancos, e 28,57% de homens negros.

Importante mencionar que, apesar de termos em nosso país a maioria dos gestores educacionais do gênero feminino, com uma história marcada por preconceito, a presença dos negros na gestão das escolas ainda é escassa. Mesmo nas regiões em que há um grande percentual de habitantes pertencentes à raça negra poucos estão nesses espaços (Camilo e Silva, 2020, p. 308).

O trabalho de Telles (2013), intitulado *Libertas entre sobrados: mulheres negras e trabalho doméstico em São Paulo (1880-1920)*, pode ser citado como um dos exemplos de análise histórica sobre a condição da mulher negra no fim do século XIX e início do XX. A historiografia identifica a presença maciça de escravizadas em São Paulo, adquiridas pelos cafeicultores abastados, dado o histórico que explica o alto número de mulheres negras no trabalho doméstico ainda na contemporaneidade. Logo, podemos fazer uma reflexão sobre o peso dessas condições impostas às mulheres e propósito de como são reproduzidas nos dias de hoje, dificultando a inserção deste grupo no mercado de trabalho, ou mesmo colocando barreiras à valorização de suas habilidades enquanto profissionais e seu ingresso aos locais estratégicos e de gestão.

A luta das mulheres negras na sociedade brasileira vem desde a escravidão. A figura e a presença de mulheres negras na estrutura escravocrata e pós-escravocrata são latentes desde suas atuações no trabalho de diferentes tipos próprios à escravidão com a especificidade dos serviços domésticos e cuidados de crianças brancas e não brancas. Historicamente alocadas na base de todas as estruturas de funcionamento do social, as mulheres negras foram relegadas a todos os tipos de maus tratos, estupros e outras explorações por conta de seus pertencimentos de

gênero, mas, ainda assim, mesmo diante de tantas adversidades, muitas dessas mulheres resistiram para se manterem vivas e defenderem suas comunidades (Davis, 1981, p. 35). Davis, apesar de se referir ao período escravagista estadunidense, declara algo muito possivelmente aplicável à experiência escravagista brasileira “[...] as mulheres negras eram iguais a seus companheiros na opressão que sofriam; eram socialmente iguais a eles no interior da comunidade escrava e resistiram à escravidão com o mesmo ardor que eles” (1981, p. 35).

Mesmo após a abolição, a mulher negra foi designada para funções similares à época escravagista, ocupando a função de babá, empregada, lavadeira, cozinheira, dentre outras. Em suas casas, onde supostamente deveriam exercer tarefas de sua escolha, seguiam sendo as responsáveis pelos afazeres domésticos e pela educação das crianças. Ademais, também atuavam como alicerce e fonte de sustento da família, muitas vezes, sem a presença da figura masculina: cenário que se repete ainda hoje. As oportunidades de educação e ascensão profissional, diante de tais circunstâncias, não estavam disponíveis a essas mulheres, como eram para as mulheres brancas. Por ocuparem locais de vulnerabilidade, as mulheres negras dificilmente ocupam locais de poder e são respeitadas em suas proposições e anseios.

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratadas de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar silenciado estruturalmente (Ribeiro, 2017, p. 63).

A trajetória das mulheres negras na educação brasileira pode ser mapeada desde a escravidão, quando atuavam, em parte, como amas de leite e eram responsabilizadas por vestir, banhar e pelos demais cuidados necessários às crianças para seu pleno desenvolvimento. Dessa forma, Freitas (2017, p.38) destaca que “Educar também é permitir que a criança acesse os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores e que possibilitam que ela se desenvolva nesse ambiente físico e social”. Após o período escravocrata no Brasil, as mulheres ingressaram nas escolas formais, concluíram o magistério e passaram a lecionar nas escolas públicas e privadas. O magistério, que era um ambiente majoritariamente masculino, foi ganhando outro perfil.

[...] mesmo que de forma limitada e restrita numericamente, algumas mulheres negras conseguiram chegar a essas escolas e formarem-se professoras, passando a trabalhar na educação particularmente de

crianças, agora na forma regularizada e sistematizada pelo Estado Brasileiro. Tais mulheres, mesmo em pequeno número, estão presentes no retrato da educação no Brasil [...] (Freitas, 2017, p. 64).

O processo de aplicar um modelo de gerenciamento eugênico na população brasileira foi fortalecido com a implementação de práticas desta natureza pela Educação, a partir da segunda década do século XX. Um modelo educacional baseado na cultura europeia, leia-se embranquecida, despertou interesse na intelectualidade da época. Pautado em um conjunto de práticas e discursos sob a retórica de bons hábitos alimentares, corpos atléticos, atividades físicas e uma boa higiene física e mental, tratava de executar um projeto no qual a população seria embranquecida culturalmente. O aperfeiçoamento da raça com o intuito de criar uma “raça brasileira”, era a meta estabelecida pelos educadores da época.

Os professores ensinavam aos alunos que ser parte da raça era a chave para a cidadania e o sucesso. Na prática, isso significava o branqueamento comportamental: ou seja, descartar as práticas culturais africanas e indígenas. Até mesmo os brasileiros que não eram descendentes de europeus podiam ser membros da raça. A preocupação da elite com a “perfeição eugênica da raça” significava a alocação de recursos para mitigar alguns dos efeitos da pobreza sobre as crianças (Dávila, 1970, p. 56).

As articulações para dificultar o ingresso de professoras/es negros foram intensificadas com normas mais rígidas. O treinamento de professoras foi a maneira encontrada para criar um perfil no quadro do magistério e gradualmente essas professoras/es negros foram sendo substituídos por professoras brancas de classe média. Este “quase desaparecimento” foi notado a partir dos registros fotográficos de Augusto Maia, apesar de não haver outras fontes de registro (anuários e prontuários). Dávila (1970, p. 162) relata que “Fernando de Azevedo, Secretário da Educação de 1926 a 1930, acreditava que a ordem social dependia de uma elite bem treinada, porque a educação das massas populares, sem a formação de elites capazes de orientá-las e dirigi-las, importaria na mobilização de forças, para a pior das demagogias”. Acreditava-se que, com esse novo perfil no quadro docente, majoritariamente branco, feminino e de classe média, os alunos teriam uma melhora na qualidade do ensino. A partir da Constituição Federal de 1988, ficou estabelecido que o ingresso no setor público seria através de concurso público, abrindo a possibilidade de democratizar o acesso. Atualmente, a ascensão do professorado aos cargos mais altos do magistério não possui regras estabelecidas por lei, cada

municipalidade estabelece suas regras, e algumas delas abrem precedentes para o racismo institucional.

Devido a exigência de concurso público o ingresso à carreira do magistério está aberto aos professores negros. Porém, o acesso profissional está disponível da mesma maneira a eles? O quanto este corpo modelar ideias e determinações sobre os valores e deveres dos professores é discriminatório e impeditivo de progresso? Apesar de haver uma quantidade significativa de professores negros e pardos militando nas redes de ensino público, percebe-se que os melhores cargos, aqueles que propiciam a gerência, a assessoria, e a decisão, raramente são ocupados por pessoas de pele mais escura (Oliveira, 2006, p. 70).

A história de luta pelo direito das mulheres no Brasil vem de longa data e, segundo Schwarcz (2019), foi no final dos anos de 1970 que, através de movimentos organizados, as mulheres de diferentes pertencimentos étnico-raciais começaram a sair dos locais predeterminados pelo sistema patriarcal e partiram em busca de seus direitos, se fortalecendo no século XXI, tomando como pauta a situação das mulheres negras na sociedade, incluindo o racismo patriarcal.

E esse modelo patriarcal perdurou até pouco tempo, perpetuando-se no país uma concepção costumeira de mando e a tentativa de guardar uma estrita subordinação de papéis de gênero. Toda sociedade determina diferentes lugares sociais aos homens e às mulheres. Aqui, a entrada da linguagem dos direitos civis no final dos anos 1970 fez com que as mulheres galgassem novos postos e posições, bem como lutassem contra aqueles que são verdadeiros padrões de assimetria de gênero (Schwarcz, 2019, p. 194).

No âmbito educacional, começaram a surgir movimentos antirracistas com o intuito de discutir as desigualdades raciais em busca de propostas pedagógicas relacionadas ao tema. A importância do debate sobre o racismo e suas vertentes dentro do ambiente escolar fazem com que a escola se torne um ambiente de combate ao racismo.

[...] a pedagogia multirracial aponta como pontos fundamentais: problematizar os mecanismos que levam à exclusão e a subalternização da população negra, para tanto a necessidade de apontar para o combate a democracia racial; ter a escola como um dos espaços de superação das desigualdades raciais, seja do ponto de vista de seus conteúdos, das metodologias educacionais, chegando até os processos de avaliação (Lima, 2009, p. 5).

A opressão de caráter racial ainda está presente em nossa sociedade quando tentam inviabilizar o povo preto, negligenciando sua história e calando suas vozes em

defesa de seus direitos. Diante de todos os desafios das mulheres negras na sociedade, o feminismo negro se faz necessário, visto que não podemos falar de mulheres numa forma geral, colocando-as no mesmo lugar. As mulheres brancas também sofrem com a opressão do patriarcado, mas a cor da pele lhes proporciona oportunidades e vantagens que não são conferidas às mulheres negras. As mulheres negras ainda são as que mais sofrem com o racismo estrutural e institucional.

Na pirâmide de renda e no acesso a postos de trabalho, à escolarização e à profissionalização, as mulheres brancas estão mais próximas dos padrões de oportunidades dos homens brancos e apresentam vantagens em relação aos homens negros. São as mulheres negras, acompanhadas de seus filhos, que integram a faixa mais pauperizada da população (Biroli, 2017, p. 22).

As relações de trabalho em que as mulheres negras estão inseridas são permeadas pela exploração e subserviência características do patriarcado e de suas relações de poder. Segundo Davis (1981, p. 102), a “A definição tautológica de pessoas negras como serviçais é, de fato, um dos artifícios essenciais da ideologia racista”.

Os privilégios concedidos pela questão de gênero e raça legitimam a opressão sofrida pelos povos negros no Brasil e no mundo. A necessidade da sociedade patriarcal branca heterossexual de negligenciar as pessoas pela sua condição social, raça e gênero (em especial as mulheres) abre um abismo entre o ponto de partida e a linha de chegada, e inviabiliza a ascensão profissional, o empoderamento e a representatividade negra.

[...] a divisão sexual do trabalho é produtora do gênero, ainda que não o seja isoladamente. Ela compõe dinâmicas que dão forma a dualidade feminino-masculino, ao mesmo tempo que posiciona as mulheres diferentes e desigualmente segundo classe e raça (Biroli, 2017, p. 44).

Quando falamos sobre um grupo de mulheres, não podemos nos esquecer de quais mulheres estamos falando, bem como a qual grupo essas mulheres pertencem, visto que as necessidades e os anseios das mulheres se diferem pela sua cor de pele. Ribeiro (2017, p. 38 - 39) analisa a afirmação de Grada Kilomba quando se refere à categoria do *Outro* e lembra que as mulheres, por serem negras, não são brancas, nem homens, dessa forma, elas exercem a função de *Outro do Outro*. Ou seja, hierarquicamente elas ocupam um lugar de subalternidade. Esta é a visão que a

sociedade tem das mulheres negras e por isso elas são colocadas em condição inferior e vistas como incapazes no âmbito intelectual e social.

Segundo Biroli (2017), as mulheres, sobretudo as negras e as mais pobres, têm menor poder para pleitear seus interesses na esfera pública, e com isso suas pautas acabam demorando mais para serem debatidas e conquistadas. Esta é uma das desvantagens delas em relação aos outros grupos da sociedade que detêm recursos para fazerem valer seus direitos.

A identidade construída no período escolar deixa marcas profundas nos indivíduos, boas e ruins. Nos últimos anos, tivemos avanços significativos nesse sentido, propiciados pela criação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que garantem o estudo da cultura afro-brasileira e africana e da história da cultura indígena na rede pública de ensino, fator que amplia o debate e o fortalecimento de povos historicamente silenciados. É fundamental que se permaneça trabalhando as questões raciais, de gênero e de classe social nas escolas como forma de resistência e afirmação da diversidade étnica, racial e de gênero que compõem o nosso país.

Rodrigues (2011), em seu artigo *Educação das Relações Étnico-Raciais e Gestão Educacional*, aborda a importância de a gestão educacional implementar ações antirracistas e promotoras da igualdade racial através do conselho escolar e do Projeto Político Pedagógico.

Para mudar práticas discriminatórias e desmistificar falsos conceitos, porém arraigados, gestores/as devem promover a valorização e respeito às diferenças raciais da população, o conhecimento da História da África - ou das Áfricas - além da cultura, arte, riquezas, belezas e de contribuições à formação do povo brasileiro para então garantir que todas as crianças - negras ou não - adquiram o conhecimento a respeito de suas raízes (Rodrigues, 2011, p. 6).

Apesar dos 20 anos da implementação da Lei nº 10.639/03, poucas escolas realizam um trabalho significativo em relação ao tema, muitas vezes por falta de conhecimento da gestão. Muitos ainda defendem o discurso da democracia racial e/ou por receio do enfrentamento com a comunidade escolar, pois não incentiva sua equipe a trabalhar as questões étnico-raciais com os discentes.

Rodrigues (2011) defende a necessidade de formação dos gestores escolares a fim de acabar com os discursos do senso comum e omissão dos mesmos frente a situações de racismo e discriminação no ambiente escolar. A religião também é um dos impeditivos da realização do ensino da cultura africana, pois muitas professoras

e gestoras se recusam a trabalhar, alegando que as atividades vão contra seus princípios, demonizando a cultura negra de modo geral.

9 Entrevistas

A realização das entrevistas foram presenciais, individuais, gravadas e transcritas. As entrevistas foram realizadas a partir de um roteiro pré-estruturado de 12 perguntas, antecedidas por uma caracterização de perfil das participantes, que incluía informações censitárias de raça/cor, gênero e tempo no exercício da função profissional. Foram realizadas, ao todo, seis entrevistas. Duas entrevistas foram realizadas antes do exame de qualificação, e as últimas quatro foram realizadas após o exame. O roteiro se manteve o mesmo, com acréscimo de uma questão sugerida pela professora participante da banca, sobre a articulação entre a implementação da Lei nº 10.639/2003 e o trabalho desempenhado na gestão pelas participantes. A pergunta final ficou assim definida no roteiro: “Quando a Lei nº 10.639 foi aprovada, alterando a LDB, você já estava na gestão? Que desdobramentos esta mudança trouxe para o seu trabalho? Você identifica alguma diferença na sua gestão (coordenação/direção) para a implementação desta lei?”

Optamos por manter as duas entrevistas iniciais por acreditar que se somam e contribuem com os objetivos definidos nesta pesquisa. Os nomes das participantes foram substituídos por nomes fictícios de pedras preciosas. As mulheres entrevistadas foram escolhidas por indicação, ou por já termos trabalhado juntas em algum momento.

No quadro abaixo, são detalhadas as informações das participantes:

Quadro 9 – PERFIL DAS ENTREVISTADAS

Nome	Cargo/função	Tempo de Rede, cargo/função	Tempo na U.E.	Local e data de nascimento	Gênero	Raça/cor (autoidentificação)	Raça/cor (como as pessoas te identificam)
Safira	PEI/PCP	14 anos/ 10 anos	14 anos	Guarulhos /SP 16/03/1975	Feminino	Negra	Negra/Preta
Rubi	PEI/PCP	19 anos/ 9 anos	19 anos	São Paulo/SP 05/03/1975	Mulher Cisgênero	Preta	Morena

Ágata	PEB/Vice-diretora de Escola	17 anos/ 2 anos	17 anos	Itabuna/B A 09/12/1987	Feminino	Preta	Preta
Jade	PEB/Vice-diretora de Escola	21 anos/ 5 anos	2 anos	São Paulo 08/09/1971	Feminino	Negra	Negra
Ametista	Diretora de Escola	35 anos / 24 anos	23 anos	São Paulo/SP 19/08/1967	Feminino	Negra	Negra
Esmeralda	Diretora de Escola	30 anos / 18 anos	18 anos	Passos/M G 07/11/1961	Feminino	Negra	Negra

Legenda:

PEB - Professora de Educação Básica

PEI - Professora de Educação Infantil

PCP - Professora Coordenadora Pedagógica

9.1 Roteiro

O roteiro foi elaborado com o objetivo que as entrevistadas relatassem sua trajetória profissional, seus motivos por optarem pela educação, sua visão política e pedagógica com relação à educação pública e seus anseios diante do cargo de gestão escolar. As três perguntas iniciais do roteiro circundam a trajetória profissional das participantes até o ingresso no cargo atual, bem como as principais motivações para o exercício profissional na educação. As entrevistadas responderam às perguntas de forma natural e espontânea e sentiram-se à vontade durante a entrevista.

- 1) Conte sobre a sua trajetória profissional até a chegada no seu atual cargo.
- 2) Por que você escolheu a educação?
- 3) Que fatores te trouxeram para este cargo?
- 4) Quais são, na sua opinião, os principais desafios da gestão escolar?
- 5) Como é ser uma gestora educacional e mulher negra?
- 6) Você acredita que há expectativas diferenciadas para gestoras negras? Comente.
- 7) Você já identificou situações de discriminação racial? Comente.
- 8) Quando a Lei nº 10.639 foi aprovada, alterando a LDB, você já estava na gestão? Que desdobramentos esta mudança trouxe para o seu trabalho? Você identifica alguma diferença na sua gestão (coordenação/direção) para a implementação desta lei?
- 9) Contra o racismo, o que pode a educação?

- 10) Você gostaria de destacar alguma experiência ou fato que considera ser uma especificidade da gestão escolar desempenhada por mulheres negras?
- 11) Considerando a sua experiência profissional, você acredita ser importante ter equipes étnico-racialmente diversas? Por quê?
- 12) Você gostaria de adicionar alguma informação, ou outra pergunta a este conjunto que te apresentei?

9.2 Análise das entrevistas

Apesar da sociedade colocar as pessoas negras num mesmo lugar (de subalternidade, de subserviência, de pobreza extrema e demais mazelas sociais) e ter no seu imaginário um perfil estético de quais pessoas ocupam determinados locais, somos seres individuais. Cada uma dessas mulheres tem uma história, um núcleo familiar com suas especificidades, entre outras particularidades. As entrevistadas relatam suas histórias de vida e trajetórias, trazendo elementos de como as experiências contribuíram na escolha pela educação. Dar visibilidade a estas histórias revelam como as mulheres pensam e atuam na gestão escolar nos dias atuais.

9.2.1 Trajetórias

A diretora Esmeralda relata sua trajetória desde a sua infância até o encontro com o magistério.

Eu comecei a trabalhar ainda menina nas lavouras cafeeiras, em Minas, acompanhando minha mãe, meus irmãos, trabalhando seja na colheita de café, assim como também no corte de cana. Depois, eu vou trabalhar como babá nas casas onde a minha mãe era lavadeira, eu trabalhei um período como babá. E aí, eu conciliava com a escola, trabalhava conciliando escola e eu trabalhei em casa de família lá até os 16 anos. Quando eu vim para São Paulo, aqui também eu trabalhei em casa de família quando eu cheguei. Aí depois eu fiz o ensino médio, fazia no noturno e eu dormia no emprego e à noite eu fazia como empregada doméstica. E aí, depois eu fui para... Eu terminei o médio, aí eu passei em um processo seletivo de secretária, mas quando eu cheguei lá para me apresentar, eu fiz a datilografia e eu tinha muita propriedade. Quando eu cheguei lá para me apresentar, eu já tinha dois filhos, porque eu fui mãe assim que eu completei 18 anos. E naquela época, mulher com filho, as empresas evitavam, não sei se mudou muito, mas eles evitavam. E aí, um colega falou: "por que você não faz magistério?". Aí, eu fui fazer magistério no Homero (escola do estado em Guarulhos), terminei o magistério e vim para a educação. Eu chego na educação por acaso, porque eu sempre militei em questões políticas desde muito pequena na minha cidade, então

eu fazia versinhos para os comícios lá e, na época, existiam dois partidos, Arena e MDB, e eu era MDB, porque a Arena já me apresentava uma linha que eu discordava desde muito pequena, desde os nove anos. Então, eu sempre gostei muito de falar, mas eu achava que eu me daria bem no escritório, por isso que eu tento o primeiro, faço o ensino médio, mas aí eu venho para a educação, quando eu começo a fazer o magistério eu já percebo tudo aquilo que eu acreditava enquanto país, enquanto poder dar opinião, que eu ia conseguir no magistério e aí eu me realizei e eu não consigo me imaginar em outro lugar (Esmeralda).

A diretora Ametista relata que inicialmente queria atender o desejo de seu pai, que era trabalhar na área da saúde, mas sua mãe a incentivou a cursar o magistério, pensando nas condições financeiras da época, pois não conseguiriam arcar com um curso tão caro.

E eu sempre quis atender um desejo do meu pai, que era de trabalhar com a área da saúde. Então, na ocasião, eu queria fazer a área de biomédicas, né, para poder fazer um curso de medicina. Esse era o meu desejo naquele momento. Mas a minha mãe já trabalhava em escola. Eu sou filha de militar, de empregada doméstica, então não éramos uma família de posses. Então a minha mãe falava para mim assim, filha, por que você não faz magistério? A gente não tem condição de pagar uma faculdade de medicina para você. Então, quem sabe, se você fizer magistério, você consegue trabalhar meio período e aí trabalhar e conseguir pagar essa faculdade e a gente te ajudar, né? A gente sozinha, a gente não consegue. E eu falei assim, não, tem que pensar. Magistério é algo que não está nos meus planos, não sei lidar com criança, não tenho paciência, não tenho, não tenho. magistério, não, né? E isso foi o meu último ano, naquela ocasião, de oitava série, a oitava série inteira foi nessa consumação da minha mãe, fui para o ensino médio, pro colegial, fiz o primeiro colegial e no final do primeiro colegial eu tinha que fazer a opção, se biomédica, se humanas, se exatas ou magistério. E minha mãe sempre falando faz magistério, faz magistério. Eu falei não, não, não, não, não, não. Quando chegou no final do ano, na ocasião de fazer a matrícula para o ano seguinte, eu cheguei em casa já com o resultado e com a data da matrícula. Eu perguntei, mãe, o que você acha que eu faço? Ela só falou para mim assim: "faz o que você quiser". Aí eu saí de casa, fui para a secretaria e fiz a minha matrícula no Magistério, né, se tem alguma coisa que eu não me arrependo e eu agradeço a minha mãe até hoje, foi por esse empurrão que ela me deu, porque eu realmente me descobri no magistério. Aí fiz quatro anos de magistério, me identifiquei demais com o curso, me identifiquei muito com a questão pedagógica, tanto que eu terminei o curso de magistério com a convicção de fazer pedagogia, mas de fazer pedagogia para poder, naquela ocasião, o modismo do curso de pedagogia era ou você ia para administração escolar, ou você abria uma escola particular. Eu não queria nenhuma das duas coisas, não era o meu interesse nenhuma das duas coisas. Eu fiz pedagogia para ser professora do curso de magistério, porque foi pelo tanto que eu me identifiquei com o curso. Então, eu queria ser professora, eu queria formar professores.

Então, foi com esse propósito que eu fiz o curso de magistério, o curso de pedagogia, né? Então, eu fiz a pedagogia por conta disso, que é a minha grande frustração, porque tão logo eu terminei o curso de pedagogia, acabou o curso de magistério, na sequência. Logo depois. Acho que durou, continuou ainda mais uns dois, três anos, mas aí os professores que estavam não saíam, não abriam vagas e eu não consegui dar aula no curso de magistério. Tanto que eu tenho a minha carteirinha do MEC, especialista em psicologia da educação e filosofia da educação, que eram as matérias que eu tinha optado para lecionar no curso de magistério (Ametista).

A coordenadora Rubi relata que, durante sua trajetória profissional em outra área, despertou o interesse pela educação.

A princípio não era a minha intenção, né? Tanto que a minha primeira graduação não foi a pedagogia. Porém, quando eu comecei a trabalhar, e aí tive até a oportunidade de ir para uma outra área de trabalho, que era na saúde, que era como técnica de higiene bucal, eu já tinha sido abraçada pela educação. Eu vi que ali eu poderia fazer muito, a minha contribuição seria muito maior, muito melhor, que eu conseguiria ampliar o horizonte de todas as crianças que passaram por mim. Então assim, no ano a gente tinha lá 24, 21 crianças, que o Martins Pena é uma escola menor, e você conseguia ver que você conseguia dar um horizonte diferente para aquelas crianças, para elas entenderem que elas poderiam ser o que elas quisessem, que elas se reconhecessem pertencentes ao espaço, que elas tivessem as suas opiniões respeitadas e ouvidas. Então, eu fui abraçada mesmo pela educação (Rubi).

A coordenadora Safira relata que, desde a infância, sempre quis ser professora e, ao terminar o Ensino Médio, ingressou no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - (CEFAM) e concluiu seu estágio na mesma escola em que estudou.

Eu sempre quis ser professora, desde pequenininha. Eu já trabalhava com... As minhas brincadeiras eram de escola e todas as brincadeiras eu sempre era professora, né? Aí, quando eu me formei no médio, eu fiquei sabendo que tinha o CEFAM. E aí eu fui, fiz a provinha do CEFAM, passei. E o CEFAM é uma escola para magistério, né? Passei, estudei, fiz quatro anos de CEFAM. Quando eu saí do CEFAM, fiz estágio na escola aqui próximo, no meu bairro. Porque quando eu estudava aqui, até a quarta série, que antes era série, né? Tinha a diretora aqui. E ela, assim, eu admirava muito ela, ela era fortuna, sabe? Uma pessoa, assim, bem... Ela mandava muito e eu admirava o jeito que ela falava, tratava os alunos. E eu falava, eu quero ser igual a ela. E aí eu estudei, me formei, fiz estágio na mesma escola que eu estudei (Safira).

A vice-diretora Ágata relata que sempre se identificou com a educação, desde criança. Sua trajetória profissional começou como estagiária, quando estudava no

Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério - (CEFAM) e, em seguida, ingressou no serviço público municipal como Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI).

Eu fiz CEFAM, a última turma de magistério aqui em Guarulhos. E no último ano de CEFAM eu prestei um curso para ADI, na época. E eu era menor de idade, eu queria saber o que era prestar um concurso. Então foi quase que uma brincadeira mesmo ali, de vamos ver o que dá. E eu passei. Não estava acompanhando, porque realmente eu tinha feito para entender como era a sensação de fazer um concurso. Quando eu finalizei o ano, na sequência eu já comecei a faculdade. Eu consegui uma bolsa 100% pelo Prouni e eu devo muito disso às condições que foram proporcionadas a partir de políticas públicas que atendiam a minha questão racial e questão social. Então eu fui fazer a faculdade e ingressei numa escola particular. Estando nessa escola particular, um dia eu recebi uma ligação dizendo que eu já tinha sido chamada há 11 dias. E eu não tinha ido assumir. Então fui assumir o meu cargo na Prefeitura de Guarulhos. Tinha acabado de completar 18 anos. Eu sempre me identifiquei com a educação. Eu sempre me vi, coisa de criança mesmo, sonho de infância, eu sempre me vi como educadora. Eu tinha muito esse ímpeto de entender como o processo mesmo de conseguir ali através de estratégias, de fazer o outro entender e ampliar o seu conhecimento. Então eu posso dizer que o meu desejo nasceu nas brincadeiras de infância. E aí depois a questão foi se desenrolando pelas oportunidades que eu fui tendo na minha trajetória como estudante, através dos programas que eram ofertados na minha época de adolescente. Então tudo isso foi me encaminhando para essa trajetória na educação, mas já era algo que vinha ali da infância, das brincadeiras. Então na ocasião eu sempre falava que eu queria ser professora ou médica. E aí surgiu a oportunidade de trilhar um caminho como professora (Ágata).

A vice-diretora Jade nos conta que nunca almejou ser professora ou trabalhar na educação. Seu ingresso no serviço público a fez tomar outra direção até o seu encontro com a docência.

Se eu disser que a educação me escolheu, eu vou falar uma coisa meio engraçada. Eu sempre falo para os professores, desde criança eu nunca quis ser professora, eu tinha uma certa ojeriza, eu queria ser tudo, poderia ser administradora, poderia ser analista de sistemas, eu fiz tudo, minha formação em bioexatas, nada a ver com a área de educação, com humanas, mas com o passar do tempo, a área de humanas foi me chamando, me chamando, em todo lugar que eu trabalhava, eu sempre atuava na área da pedagogia empresarial e eu não sabia o que era pedagogia empresarial. Quando eu prestei o concurso para a prefeitura, eu comecei a gostar de cuidar de pessoas, de estar junto com as pessoas, não cuidar da saúde somente, porque na Casa Abrigo você cuida da saúde de crianças também, mas tem todos os outros cuidados, mas você também trabalha com a educação, com a formação, e isso começou a chamar minha atenção. Quando eu prestei concurso interno para a administração, para a secretaria de escola, eu comecei a observar o trabalho das

professoras com maior cuidado e maior carinho, e comecei a observar o trabalho da diretora, e esse trabalho eu achei árduo, mas eu achei muito interessante, muito diferente, a princípio, lógico, queria eu distancia, estava eu confortável com os papéis e atendimento de público, que é uma coisa que me chamou muita atenção, que eu sempre gostei, mas a educação propriamente dita foi chegando aos pouquinhos, eu fui começando a observar, observar e a gostar (Jade).

9.2.2 O encontro com a gestão escolar

A diretora Esmeralda pensou na possibilidade de se tornar gestora quando trabalhava com recuperação de ciclo.

[...] eu comecei a trabalhar com recuperação de ciclo no Estado, e eu via que era possível crianças que apresentavam muita defasagem e dificuldade de aprendizagem avançarem. E naquela época eu já comecei a falar, não, eu acho que eu tenho condição de dividir isso mais [...] (Esmeralda).

A diretora Ametista relata que, quando ela foi efetivada no estado como professora, uma amiga que estava saindo do cargo de vice-diretora a convidou para assumir a vice-direção em substituição. Então foi se aconselhar com sua mãe, “Porque gestão não era algo que estava nos meus planos, né?”, e ela disse: “Ah filha, tenta, é uma experiência, né? Não custa nada, mas se não der certo, você volta pra sua sala de aula, né?” Quando recebeu o convite, ela já tinha uma filha, era mãe solo e a questão financeira fez com que aceitasse assumir o cargo. Depois assumiu a direção escolar ainda no estado.

[...] ainda, de forma inexperiente, mas muito rica, com muita, com muito empenho, eu me descobri e aí eu percebi que eu poderia alcançar, ter um alcance daquilo que eu queria na sala de aula, na formação de professor dentro de uma escola, estando na gestão, né? Bom, não dá aqui, mas dá pra ir ali, né? E se eu for ali, eu consigo ampliar tanto quanto ou mais, né? Bom, não dá aqui, mas dá pra ir ali, né? E se eu for ali, eu consigo ampliar tanto quanto ou mais, né? E aí eu enveredei pela gestão e cá estou até hoje (Ametista).

As coordenadoras Rubi e Safira, que trabalham na mesma unidade escolar, relatam que foram incentivadas pela ex-coordenadora, que estava antes delas. Rubi, primeiramente, não tinha interesse em ser coordenadora. “Mas ela falou, não, você consegue, eu acho que você tem todo jeito. E aí, em primeiro momento, foi essa questão de eu ter sido incentivada e abraçada por uma mulher que acreditava em mim, que dizia, não, eu acho que você tem que ir sim”. Safira, antes de ingressar no

serviço público, foi coordenadora numa escola particular e, por ter experiência prévia, a ex-coordenadora a incentivou a assumir o cargo. Ambas dizem que, como coordenadoras, poderiam contribuir mais do que na sala de aula. “E por acreditar que eu poderia ajudar mais fora da sala de aula, porque a sala de aula para mim era muito pequena, eu falei, não, eu posso, eu quero contribuir com as professoras, com os alunos, com os pais (Safira)”.

A vice-diretora Ágata relata que o que a motivou foi o desafio da aprendizagem. A questão financeira e o ajuste de horários também a incentivaram a assumir o cargo. Outro fator determinante foi o desgaste vocal em sala de aula, pois, no administrativo, usa-se menos a voz.

Eu acho que a parte que mais me instiga, tanto na vinda para a gestão quanto o retorno para a sala de aula, sempre o desafio de conseguir enxergar aquilo que eu aprendi na prática ali, ou em uma função ou em outra, sempre foi algo que me instigou muito (Ágata).

A vice-diretora Jade conta que, antes da educação, trabalhou em outras áreas e, na maioria delas, em cargos de gestão. E, quando ingressou no serviço público, se inspirou em algumas diretoras das quais trabalhou e despertou o interesse em futuramente ingressar na gestão.

9.2.3 Os principais desafios da gestão escolar

Esmeralda e Ametista enfatizam que o maior desafio é o gerenciamento de pessoas. As diretoras afirmam que é importante liderar e saber administrar conflitos em prol de um objetivo comum.

Acho que a cada época, a cada tempo, a gente passa a ter um desafio, vou focar hoje. Eu acho que, em qualquer época, gerir recursos humanos, eu acho que é uma tarefa complexa, e aí não me refiro aos alunos, mas aqui na gestão eu acho que gerir e liderar no sentido de trazer para um objetivo comum. Então acho que esse é o maior desafio da educação, gerenciar os recursos humanos para a gente chegar lá no objetivo (Esmeralda).

O gestor, ele até pensa, ele pode até pensar, idealizar, coordenar sozinho, mas quem executa não é ele. Então, o serviço dele depende do outro. Então, se ele não tiver uma questão de empatia e de boa tratativa com este outro, de mediação, de articulação da relação deste outro com os outros e com ele mesmo, ele não gere nada (Ametista).

A coordenadora Rubi pontua que um dos desafios é ser reconhecida como gestora e peça fundamental na escola.

Em alguns momentos, a gente se sente muito, eu costumo dizer, tarefas. O coordenador é aquele que faz tudo, precisou socorrer uma criança, um professor, alguém está com problemas, substituir um professor na sala, ajudar o professor a fazer uma atividade, a pesquisar. Então, o coordenador acaba ficando muito, muito atarefado com várias coisas, e muitas vezes a gente não consegue fazer um trabalho de excelência (Rubi).

A coordenadora Safira relata que seu maior desafio é a resistência à mudança por parte dos professores em relação às práticas pedagógicas. Mediar situações de conflito, onde o professor não aceita orientações sobre a metodologia e insiste em práticas que aprendeu no início da carreira.

A vice-diretora Ágata relata que o desafio engloba condições de trabalho ofertadas pela administração municipal.

Um dos principais desafios é conseguir manter um trabalho de qualidade mediante as questões, as condições em que a gente é colocado por aqueles que são superiores a nós. Então, as condições que são ofertadas para o trabalho, elas são condições ainda bem precárias. Essas condições precárias estão aquém da oferta de uma educação de qualidade (Ágata).

A vice-diretora Jade aponta que um dos desafios é organizar e conciliar o trabalho administrativo com as demais demandas da escola, pois gasta-se um tempo considerável nas questões burocráticas. Outro desafio apontado foi o mesmo das diretoras Esmeralda e Ametista, o gerenciamento de pessoas. “[...] alinhar uma equipe, porque nós trabalhamos com pessoas, cada um tem um perfil, cada um tem uma habilidade, e você fazer uma gestão humanizadora requer muito mais energia”.

9.2.4 Ser gestora e mulher negra

A diretora Esmeralda relata que sua família a empoderou racialmente e o quanto isso foi benéfico para sua trajetória profissional e pessoal.

Eu tenho certeza que a minha mãe e os meus irmãos nos empoderaram muito, então eu, pessoalmente, não consigo trazer para você um relato de que isso seja um dificultador para mim, na verdade, eu me sinto muito como representante de um segmento da mulher preta, da mulher preta forte, da mulher preta que não é subjugada nesse lugar aqui (Esmeralda).

Segundo Berth (2019),

Indivíduos empoderados formam uma coletividade empoderada e uma coletividade empoderada, conseqüentemente, será formada por indivíduos com alto grau de recuperação da consciência do seu eu social, de suas implicações e agravantes (2019, p. 52).

A diretora Esmeralda conta sobre a satisfação de uma avó ao vê-la na direção da escola onde seu neto estuda. Outro fato relatado é sobre o tratamento respeitoso que recebe da comunidade e de seus pares.

Essa é uma região que, assim que eu cheguei, não havia uma área de ocupação que tem hoje, então eu me lembro muito que eu estava aqui sentada, quando uma pessoa passou (pela janela), era uma mulher preta brava, e ela disse assim, é uma avó: "agora até que enfim tem uma aí que vai entender o lado da gente que é pobre e preta". Então eu vejo isso, e no contexto maior, seja dentro da rede municipal e da rede estadual, eu sou muito respeitada e acolhida, seja por todos os dirigentes, até por aqueles nos quais a gente tem, eu me oponho, seja por ideias, mas sempre com muito respeito, então eu acho devo muito isso à minha mãe, aos meus irmãos e nos empoderaram para isso (Esmeralda).

A diretora Ametista expressa uma ideia de diretora pela sociedade, ou seja, a ideia de um “não” lugar por não se encaixar no “ideal de diretora”, englobando a necessidade de provar a sua competência aos outros e a si mesma.

Não é algo fácil, não é algo fácil. Eu digo para você que eu incomodo muita gente. Muita gente. E incomodo a tal ponto de que, assim, durante muito tempo desde meu início de carreira, [...] eu tinha dificuldade de me aceitar na posição que eu me encontrava, porque eu achava que não era aquilo, que isso não era, que assim, que eu não tinha essa condição, né? Parecia que o lugar não era meu de direito. Não pelo conhecimento e pela competência profissional. Mas porque eu achava que eu não tinha o perfil de ser uma diretora, porque a gente tá lá no trás, a gente imagina a diretora, aquela mulher, aquela senhora bem-vestida, de salto, bem assim, bem europeia, de fala mansa, enfim, eu achava que eu não tinha esse perfil. Então, por eu não ter esse perfil, essa roupagem que eu convivi de pessoas, de diretoras que eu conheci, eu falo assim, meu Deus, eu tô fazendo o que aqui, né? E até quando será que eu vou ficar aqui, né? Porque... sempre de tênis, calça jeans, moletom, e preta, e pobre, e andando de ônibus, e não tendo aparência de posses, e nem nada. Então, assim, até quando vão me permitir estar aqui, né? E aí depois, depois de muita, de muita labuta mesmo, de muito trabalho e mostrando sempre que eu podia na questão da competência profissional, né? Eu fui me autoafirmando e falei assim, não, peraí, esse lugar é meu. Não, peraí, não é assim. Não é a minha vestimenta, não é a minha aparência, não é, não é, né, que me, que demonstra o meu lugar e sim a minha competência mesmo, meu profissionalismo e tudo mais. Então aí eu fui, fui conseguindo me autoafirmar e eu confesso que depois disso, se eu já era boa, eu fiquei melhor (Ametista).

A coordenadora Rubi relata que sabe de sua importância e de quem é como mulher negra, e que as pessoas ainda estranham ver uma mulher preta em cargos de gestão.

Eu sempre tive muita certeza de quem eu sou e da importância que eu tenho. Então, nunca permiti. Não que as pessoas não tentassem me diminuir ou causar uma certa estranheza, chegar e olhar, "ixi, uma mulher e preta ainda por cima, não sei não". Parece que algumas pessoas não se sentiam seguras no que eu ia dizer ou no que eu estava orientando. Até que você senta, conversa, se posiciona, e a pessoa fala, não, realmente ela..., mas assim, de primeiro momento, olhar, ser uma mulher preta causa estranheza. E às vezes uma insegurança, um certo desconforto em algumas pessoas, isso de fato muitas vezes acontece (Rubi).

A coordenadora Safira afirma que nunca sentiu o preconceito racial. "E, sinceramente, preconceito, assim, racial... não sei se eu sou muito ingênua. Existem por aí, mas assim, eu sempre fui respeitada, graças a Deus. Eu nunca senti [...]". Baseada no relato da coordenadora e buscando entender como uma mulher negra, inserida numa sociedade extremamente racista afirma nunca ter passado por situações de racismo, Devah Pager (2006), em seu artigo *Medir a discriminação*, descreve os métodos que são usados para estudar a discriminação, uma vez que, em virtude de normas sociais ou de sanções legais, as formas contemporâneas de discriminação raramente são abertas, o que torna inumeráveis os casos de ação discriminatória invisíveis para as próprias pessoas que foram alvos dela. Complementa explicando que, da mesma maneira, pesquisas sugerem que indivíduos podem subestimar e/ou suprimir a ocorrência de discriminação em suas vidas, ainda que tenham consciência de altos índices de discriminação contra seu grupo (Pager, 2006 *apud* Crosby, 1984).

A vice-diretora Ágata relata sobre a importância de ocupar um espaço de poder e da representatividade com relação às crianças da escola.

Pra mim é um grande privilégio. É um grande privilégio. Porque eu me reconheço num espaço que historicamente não é para mim. Eu sempre comento com as pessoas que costumam falar que o racismo hoje em dia no Brasil é algo que faz parte do passado, mas tão atualizado, e para essas pessoas eu sempre questiono no sentido de que quantas vezes elas, no lugar de privilégio que elas não enxergam [...]. Então, infelizmente, a gente tem uma estrutura cultural que coloca a minha pessoa como uma mulher negra em determinados espaços e em outros não. Então, para mim, é um privilégio estar aqui porque quando alguém pergunta quem é o gestor, quem pode responder e eu

posso me apresentar, é notável isso, é notável, e eu espero que mais gente seja impactada com isso porque mais pessoas precisam se identificar e perceber que esse também é um espaço da mulher negra, né? Eu quero que as crianças olhem e elas se identifiquem e elas possam dizer, olha, eu também posso, e que elas se identifiquem em outras profissões e não só nas profissões que são ditadas como "Oh, isso aqui é pra você". Eu quero que cada criança tenha a oportunidade de sonhar com o que ela quer fazer, com o que ela quer se tornar e não ser limitada por um padrão de sociedade que é acometido por uma doença que faz com que as pessoas não tenham a oportunidade de sonhar e de conquistar aquilo que elas têm capacidade, mas que elas são estruturalmente condicionadas a conquistar só determinadas coisas e outras não (Ágata).

A vice-diretora Jade sente que as pessoas questionam sobre sua capacidade de ocupar um cargo na gestão.

Primeiro, porque as pessoas ainda te olham assim: "será que você tem capacidade mesmo?" Elas podem até não falar, mas elas agem sempre te desafiando. Essas pessoas podem até ser sem querer, mas as pessoas sempre estão te testando, será que você conhece mesmo? Será que você assume mesmo a sua cultura? Será que você realmente acredita nisso que você está falando? Será que você é capaz mesmo de repensar e de tomar as rédeas, tomar as atitudes? (Jade).

Ela também relata a estranheza que algumas pessoas expressam quando veem uma gestora negra.

Algumas pessoas chegam até as escolas para serem atendidas, abertas: "Você é a diretora?", abrem um sorriso. Outras olham com aquela cara de dúvida, aquele olhar de dúvida e pensam assim: "você mesmo, tem certeza?". Elas esperam outra coisa, elas não sabem o que esperar, mas elas não esperam uma mulher negra lá (Jade).

9.2.5 Situações de discriminação racial

A diretora Esmeralda relata que as pessoas se dirigem à mulher branca quando vão procurar a diretora e que, no imaginário das pessoas, a diretora tem que ser branca. Ela afirma que a discriminação acontece ao não identificar uma mulher negra como diretora.

A diretora Ametista conta que, no início, não percebia a discriminação, até outra pessoa branca ocupar o mesmo cargo. Ela relata que ingressou no cargo de diretora escolar na prefeitura de Guarulhos no mesmo dia que outra professora que ela já conhecia, uma mulher branca, loira e de olhos claros. "E, assim, com as mesmas

dificuldades de quem tá assumindo um cargo novo, pra mim as coisas eram sempre mais difíceis, pra mim a coisa sempre era mais emperrada e eu via pra essa pessoa todo um suporte, todo uma... sabe... uma coisa assim...”. A diretora percebeu que havia diferença no tratamento entre a colega e ela, uma vez que a funcionária branca tinha mais apoio da Secretaria da Educação.

A coordenadora Rubi narra o caso mais marcante de discriminação. Uma mãe não gostou das orientações recebidas pela outra coordenadora da escola, uma mulher negra, sobre uma suspeita de maus tratos. No outro dia, a mãe retornou à escola e, sabendo que tinham duas coordenadoras, foi até a secretaria e disse: "eu quero falar com a coordenadora, mas eu não quero falar com aquela moreninha lá, não". Rubi, sabendo do que se tratava, foi ao encontro da mãe. "E aí, ela quase teve um troço quando ela viu, não queria falar com aquela moreninha lá, não, mas ela vai ter que falar com essa moreninha aqui". Outra situação é quando as pessoas questionam como ela chegou ao cargo de coordenadora. "Então, assim, nossa, como, né, uma mulher preta consegue ser concursada, ter um cargo de chefia?" Neste caso, a discriminação é percebida nas falas, no tom de voz e no espanto das pessoas.

A coordenadora Safira diz que "a gente escuta em grupos outras coisas que não são raciais: falta de respeito com o servidor, esses tipos de coisas. Mas isso é com todos, a gente tem que ter respeito com todos. Mas racial, eu nunca presenciei". Ambas as coordenadoras trabalham na mesma escola, e Safira não citou o ocorrido relatado por Rubi.

A vice-diretora Ágata reafirma a presença contínua do racismo estrutural:

E a gente se depara com muitas situações onde as pessoas dizem: "Ai, aquela moreninha, ai aquela moça com o cabelo enrolado..." Dificilmente lida ou com o nome, ou com a característica correta ou com o cargo, e isso é uma questão que eu sinto a necessidade de conquistar, de aos poucos e mostrando pra comunidade pra onde, pra qual eu presto o meu serviço, qual era a minha posição e o que a minha figura representa (Ágata).

A vice-diretora Jade conta que percebe uma discriminação velada, de forma muito sutil, pelos olhares, mas também já passou por situações de discriminação direta quando uma munícipe foi na secretaria da escola pedindo para falar com a diretora e, ao se deparar com uma diretora negra, indagou: "Não, você não é diretor. Eu quero falar com o diretor ou a diretora".

Podemos observar nos relatos das entrevistadas como a sociedade não consegue aceitar/enxergar mulheres negras em cargos decisórios, como na gestão escolar. As mulheres negras são atravessadas pelo racismo e pelo sexismo, evidenciando como raça e gênero são indissociáveis, pois são inferiorizadas duplamente, por serem mulheres e negras.

9.2.6 Expectativas dirigidas às gestoras negras

A diretora Esmeralda percebe que há uma expectativa reforçada pelo estereótipo de mulher negra raivosa. “Então, eu acho que há uma expectativa, por exemplo, de que a mulher negra vai resolver no grito, que ela vai resolver na briga e que ela não vai ter argumentação, eu percebo isso”. Há expectativa que a gestora seja uma mulher branca e que a gestora negra tenha que saber mais, ser mais forte e ser uma guerreira.

A diretora Ametista une as duas expectativas (estética e a provação da capacidade) e mostra a relação entre elas.

Eu já cheguei a ser confundida dentro da escola, sendo diretora, como a faxineira, né? Porque parece que, assim, a mulher negra não pode estar numa posição de, num status de destaque, de comando, de mando, né? Porque parece que, assim, a mulher negra não pode estar numa posição de, num status de destaque, de comando, de mando, né? Então, eu fujo, a mulher negra foge deste perfil de quem está no mando, porque se tem hoje que quem está no comando sempre é o homem ou a mulher branca, ou a mulher de boa aparência, loira, cabelos lisos, enfim, de joias e tudo mais, então é este estereótipo da pessoa que está no comando, né? Então, qualquer pessoa que não esteja dentro desse estereótipo não tem essa condição, não teria essa condição, né? E aí, a gente que é pretinha, né, naturalmente fica aquém dessa questão por não ter esse estereótipo, né? (Ametista).

Além disso, ela reconhece que as expectativas não estão circunscritas ao ambiente escolar. Neste contexto de expectativas, a gestora negra tem que lidar com o boicote, a desvalorização, a diminuição e a sabotagem. A diretora Ametista aponta que há uma situação de destaque, pois, mesmo em condições mais adversas, as pessoas se sentem ameaçadas e começam “até tesourar” e colocar um limite até onde pode chegar.

E aí vem uma outra questão de que, assim, a gente tem sempre, a todo instante, provar que você é melhor do que o outro. Sempre. E isso é algo que eu carrego a minha vida, a minha trajetória toda. Eu sempre tive, eu trabalhei muito mais, eu sempre tive que fazer muito

mais para estar num pé de igualdade do branco pra não, pra me manter onde eu estava. Já que eu não correspondia ao perfil e ao padrão dele, eu tinha que mostrar que eu tinha a condição, até a mais do que ele, pela minha competência. Então, assim, vamos fazer mais, vamos fazer mais, sempre mais, sempre melhor, sempre melhor, sem trégua, né? E muitas vezes lidando com isso de uma maneira contrária, com as pessoas te boicotando, te desvalorizando, te diminuindo, te sabotando, né? Porque quando você começa a se destacar, e aí você pensa nossa, não é que ela é boa, não é que ela é isso, é tudo mais, aí pra que você não, não, não, não se destaque ainda mais, as pessoas que se sentem ameaçadas, elas começam a te tesourar, assim, né? Você não pode aparecer. Ou você pode aparecer até um determinado espaço, né? Ir além daquilo, não. Isso não te pertence (Ametista).

A coordenadora Rubi relata que as gestoras negras precisam ser firmes e se mostrarem capazes, que são capazes. A entrevistada aponta como ficar provando o tempo todo sua capacidade é cansativo.

Porque é como se você tivesse que matar um leão por dia. Se eu fosse uma mulher branca, não causaria estranheza? Eu teria mais facilidades, mais acesso? E às vezes eu sinto que tem um certo embaraço para a gente conseguir alguma coisa, uma posição melhor, concorrer com outras pessoas. Às vezes as pessoas não medem você pela sua capacidade, e sim pela sua cor (Rubi).

A coordenadora Safira não percebe um tratamento diferenciado por ser uma mulher negra. Ela se questiona (ao longo de toda a entrevista) dizendo: “será que sou ingênua, sou boba?” E reconhece que há poucas pessoas negras nos ambientes de estudo e de poder.

A vice-diretora Ágata relata que a todo tempo tem que sua capacidade, provar ser a melhor para ter o mínimo de reconhecimento, e identifica que as expectativas vêm: da comunidade, de colegas e das pessoas hierarquicamente acima. Considera que essa expectativa está na sociedade em geral.

A vice-diretora Jade traz duas expectativas: uma positiva em relação às gestoras negras. Para ela, as pessoas têm a mente aberta e acreditam que a mulher negra tem um *feeling* para a educação e consegue valorizar outra pessoa negra. E outra expectativa relacionada à desconfiança na capacidade da gestora. Também aponta o cansaço e viver situações de discriminação. Ela afirma que existem dias que tem vontade de chorar. Para superar as consequências causadas pela discriminação, ela busca motivação para que crianças como ela não vivam o que ela viveu.

Reconhece que outras mulheres negras de toda equipe escolar são testadas. E ela questiona “por que somos testadas?” e se emociona.

9.2.7 Lei 10.639/2003

A diretora Esmeralda acredita que o motivo pelo qual a escola não encontrou “o caminho” para a implementação da lei é ensinar a questão racial a partir da escravidão.

[...] como historicamente a gente trabalha a questão do negro a partir da escravidão e não a partir do reconhecimento da força do povo negro na formação do povo brasileiro, então eu acho que a gente está muito preso ali. Embora a gente promova, mas é necessário ainda que os gestores em geral, o diretor, o vice-diretor e coordenador, precisem periodicamente, acordar essa equipe e dizer: "e aí? (Esmeralda).

A diretora Esmeralda dá exemplos de ações no seu dia a dia que contribuem para o trabalho sobre o tema: 1) diálogo com os alunos em situações específicas; 2) acolhimento e empoderamento da criança negra, e 3) engajamento da criança branca. A diretora menciona mais uma vez que o fato de a lei não ser implementada na escola, a entristece.

A diretora Ametista alega que a lei ainda não ganhou a amplitude que ela deveria, porque ainda nos é negado esse ponto de fala, de reflexão e de discussão. E é negado da maneira mais ridícula, que é a desvalorização desta fala.

As dificuldades apresentadas a respeito da implementação da lei nos mostram a fragilidade que ainda existe no sistema educacional em relação à formação dos profissionais da educação. Silva (2015) apresenta algumas ações básicas a serem tomadas para mudar este cenário.

Um primeiro passo nesse sentido está em professores, gestores e outras pessoas, que garantem o funcionamento das escolas, desconstruírem as crenças de que, no Brasil, se vive numa democracia racial. Será preciso que todos reconheçam e desconstruam os preconceitos que privilegiam pessoas pelo simples fato de serem brancas e desfavorecem outras, notadamente as negras. É necessário que educadores se preparem e se empenhem para combater o racismo que nas escolas, não diferente de outras instituições, marca as relações entre as pessoas.

[...] é deixar de admitir que a história do Brasil continue sendo escrita no singular, ou a partir unicamente de uma visão eurocêntrica. As histórias e culturas que constituem o povo brasileiro têm de ser igualmente valorizadas, estudadas do ponto

de vista de suas raízes indígenas, africanas, asiáticas, europeias. E certamente esse é um esforço complexo, exige desconstruir ideias preconcebidas, abolir atitudes desrespeitosas, aprender a respeitar, compreender e articular distintos pontos de vista, visões de mundo, experiências de vida, construções de espiritualidade, de pertencimentos étnico-raciais (Silva, 2015, p. 169 e 170).

A vice-diretora Ágata relata que, na época em que a lei foi implementada, estava em sala de aula. Ágata conta que, “[...] como mulher negra, eu me senti muito, o ímpeto de vou atrás, né? E fui tentar fazer parceria com colegas, fui tentar cutucar ali a gestão da minha escola pra gente pensar nisso e eu comecei a perceber que eu estava sozinha”.

Neste contexto, Macedo (2017) afirma que é fundamental “[...] reconhecer que a gestão da escola, uma vez investida de sua função de autoridade, é representante da instituição e tem o dever de subsidiar as práticas pedagógicas”. A responsabilidade da implantação das políticas educacionais é da diretora escolar, “figura de liderança e que é a partir de sua anuência que os projetos pedagógicos deixam de ser isolados e passam a fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) [...]”.

A vice-diretora Jade diz que “[...] essa interferência da lei começou a surtir um grande efeito na minha vida, na gestão, na atualidade. Não estava na gestão na implementação da Lei”.

As coordenadoras Rubi e Safira não responderam, pois não havia sido inserido a temática no roteiro na data das entrevistas.

9.2.8 Contra o racismo, o que pode a educação?

A diretora Esmeralda afirma que só a educação pode combater o racismo através de discussões sobre a temática étnico-racial e a partir de fatos cotidianos e da história da cultura afrobrasileira e africana. E enfatiza a importância da formação dos professores em hora-atividade.

A diretora Ametista ressalta a dificuldade da abordagem da temática, pois as pessoas não querem ouvir e colocam os militantes e ativistas negros na posição de vitimistas. A diretora enfatiza que a educação, na sua formação, precisa fazer com que as pessoas se reconheçam e que tenham empatia e respeito.

A coordenadora Rubi fala da importância de educar para a conscientizar que todas as pessoas têm direitos e devem ser respeitadas, independentemente de sua cor, raça ou gênero. E afirma que alguns profissionais da educação praticam o racismo

muitas vezes velado, e que o trabalho tem que ser “pesado”, colocar as pessoas para pensar, questionar, tirar da “área de conforto” e quebrar paradigmas.

A coordenadora Safira traz em seu relato a importância de trabalhar as questões étnico-raciais desde a primeira infância e durante todo o período letivo, pois acredita que é importante abordar a temática com as famílias sempre que houver oportunidade (reunião de pais e eventos realizados na escola). Durante a entrevista, ela alega que “tem um pensamento bobo”, pois crê que o que mais importa é o caráter e que fica triste em relação a isso.

A vice-diretora Ágata relata que tenta fugir do “viés da imposição” com a equipe docente ao trabalhar as questões étnico-raciais, que, através de sua postura e de sua prática, conquista este espaço e, sutilmente, faz com que desperte no professor o interesse pelo assunto.

É um desafio muito grande, mas eu acredito muito no trabalho de formiguinha. Eu acho que antes da gente lutar por um mundo todo, aquele velho ditado, que eu sei lá quem foi que falou: "Aquilo que você fala, ensina. Mas aquilo que você faz, arrasta (Ágata).

A vice-diretora Jade afirma que primeiramente os profissionais precisam reconhecer e derrubar os próprios preconceitos, permitindo-se conhecer o outro e respeitá-lo. Conhecer, analisar e internalizar para ensinar as outras pessoas. Jade conta que “está aprendendo mais com as ações do que com as palavras”.

Almeida (2020) afirma que a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias ou com repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e adoção de práticas antirracistas.

9.2.9 Especificidades da gestão exercida por mulheres negras

A diretora Esmeralda fala sobre a identificação da comunidade e dos alunos por ser uma mulher negra na gestão. Sua representatividade faz a diferença na escola, principalmente para as crianças pretas. Ela relata que as alunas se inspiram nos penteados e que isso é carregado de significado.

A diretora Ametista afirma que o empoderamento da mulher, por ser “raçuda” e determinada, é a principal especificidade. E enfatiza que não é só a mulher negra, mas a mulher.

A coordenadora Rubi acredita que as mulheres negras têm mais sensibilidade e empatia, e dessa forma conseguem acolher outras mulheres que passam por alguma

dificuldade. As famílias se sentem acolhidas e seguras para falar de suas angústias. A coordenadora Safira relata que não tem nenhuma especificidade.

A vice-diretora Ágata relata a dificuldade de a comunidade dar credibilidade ao trabalho de uma mulher negra na gestão, e que não vê em outras gestões.

9.2.10 Equipes étnico-racialmente diversas

A diretora Esmeralda relata que sua equipe gestora é diversa, inclusive sua vice-diretora é uma mulher branca. Contou que colegas gestores a questionaram negativamente por sua vice-diretora não ser negra.

[...] a gente traz para perto todas as pessoas para que elas fortaleçam o movimento, porque não há uma briga de negro contra branco, há uma luta pelo reconhecimento de que todos somos dotados de direitos, uma luta pela equidade, mas pela igualdade, porque a gente precisa (Esmeralda).

A diretora Ametista diz que acha importante não apenas pela questão racial, mas por todas as outras (idade, religiosidade, orientação sexual). Relata que tem funcionários que são mais velhos que ela, outros muito mais novos e que sua religião é de matriz africana, sua orientação sexual é heterossexual e que, na sua equipe, há uma diversidade religiosa e sexual. Todas as relações são pautadas pelo respeito.

As coordenadoras Rubi e Safira acreditam que a diversidade na equipe contribui principalmente na convivência com a troca de experiências. A vice-diretora Ágata relata que a representatividade é importante para as crianças, pois elas se identificam e “é uma forma de ensinar natural”. A vice-diretora Jade também relata a importância da representatividade e diz que a diversidade racial contribui com diversas experiências importantes para a educação das crianças.

9.2.11 Informações acrescentadas pelas participantes

Além das perguntas do roteiro, as entrevistadas acrescentaram informações que consideram importantes para a pesquisa.

Nesse sentido de que a gente está em um movimento tímido ainda, dados todos os enfrentamentos que o povo negro enfrenta, porque são muitos, mas acho que a gente está em um movimento forte, isso mulheres pretas como eu, como você, como Dayana, Sandra, que a gente contribuiu, mas, ao mesmo tempo, as mulheres brancas que

juntam a nós, toda a gente tem aqui a Cassiana, que é minha vice-diretora, que é uma mulher branca, que se juntam a nós nessa luta, porque a gente precisa trazer cada vez mais gente para estar junto com a gente e para a gente lutar para isso, para o respeito, para a igualdade. Eu acho que quando eu venho para gestão, acho que não, tenho certeza que quando eu venho para gestão e também quando estava na sala de aula, essa representatividade, a gente traz os nossos irmãos pretos, os irmãos negros, as mães pretas, que sentam aqui e dizem assim: "mulher, tu pode, bora!". Então, eu tenho, sim, situações de mulheres pretas que chegaram aqui, que estavam, além de estarem pretas, sofrendo a violência doméstica e que a gente, em horas aqui de conversa, a gente fala: "oh, eu tive aí", não na violência doméstica, mas na situação de estar abaixo da linha da pobreza, que eu já estive lá, e a gente pode mudar isso, só que é um caminho: educação. Escola (Esmeralda).

Na verdade, só mesmo agradecer, porque eu acho, não, é um trabalho de suma importância. É uma responsabilidade imensa que você está levando em fazer este trabalho e mostrar como é, de fato, ser profissional na área da gestão, ser mulher, preta, as dificuldades que a gente tem, como a gente pode caminhar para melhorar. Porque muitas vezes quem vê de fora acha que a gente vive num mundinho cor de rosa, e que está tudo perfeito, e que a gente está super... Ai, que vida boa, super tranquila, e não é. E as pessoas precisam ter consciência disso. Ter consciência do que não está bom, do que a gente precisa melhorar. A gente ainda tem muito a caminhar para ser uma sociedade justa. Muito. Mas é partindo de trabalhos como este que a gente vai alcançar (Rubi).

Nós precisamos nos encontrar mais, nós mulheres negras, precisamos estar mais vezes juntas, do Norte, do Sul, do Leste, do Oeste, do Oiapoque ao Chuí. Eu acho que eu trabalho como o seu, uma pesquisa como a sua, nós precisamos aproveitar essa oportunidade que você está apresentando e nos juntar mais, falarmos mais, trocarmos mais experiências, nos olharmos mais, nos abraçarmos mais. Então eu acho que eu deveria ser olhado com mais carinho. E aqui eu te convido, faço um convite para você começar, e eu já me coloco a sua disposição nesse movimento da União dos Mulheres Negras na Gestão Escolar (Jade).

Eu gosto muito do que eu faço. Como eu te disse, eu nunca me senti é... uma pessoa que foi é... Como eu posso falar? Não é desrespeitada. Se sofresse racismo. Eu não, eu não me senti assim. Acho que desde pequena eu sempre me senti muito amada pela minha família, né? Eu sempre procurei estudar, evitar de ficar de rabo preso com alguém. Eu não gosto disso, não gosto. Não gosto de puxar saco. Eu gosto de ser uma mulher livre. Para mim não está bom, eu vou embora. Do que eu ficar: meu... poxa!. Fulana arrumou um negócio para mim, eu vou ter que... Não! Eu gosto de ser livre. Então assim, então acho que, talvez por isso que eu não sinto nada pressionado para mim, entendeu? Porque eu gosto de chegar lá, eu chego no meu serviço, eu me sinto tão bem. Eu tenho vinte e oito anos de magistério. Vinte e oito. Eu comecei dar aula dia vinte de fevereiro de noventa e cinco. E esses vinte e oito anos eu nunca, nunca na minha vida eu acordei e falei assim: poxa, hoje eu tenho que ir

trabalhar? Nunca. Eu amo o que eu faço. Estou cansada mentalmente e fisicamente porque a idade vai chegando, né? É. Mas eu amo o que eu faço. Amo. Quando chegar o tempo de me aposentar, eu quero me aposentar e descansar. Porque eu já contribuí, né? O tempo que eu pude. Eu também não quero estar numa rede, eu não quero estar trabalhando é.... pendenga, sabe? Fazendo por fazer. Não quero. Então, eu gosto muito, muito do que eu faço. E estou porque eu gosto mesmo. E o que eu gostaria de perguntar? Assim, será que eu vivo no mundo de Bob? Será que eu vivo? Será que existe tanta, tanto racismo assim? Eu vejo passar uma entrevista, tudo. Mas sinceramente, pra mim é, as coisas pra mim são muito abençoadas. Não sei se, se... eu vou falar um pouquinho de religião. Mas, O Deus que eu sirvo é muito bom pra mim. Tudo, tudo que eu sempre quis Deus tem me fortalecido, tem me dado. E eu acredito, e eu creio que nada, nada foi em vão assim, do que eu fiz, né? Sempre batalhei, sempre estudei. Nunca, nunca peguei nada de ninguém. Nunca. Sempre, tudo que eu tenho eu sei que foi eu conquistei com Deus comigo sempre do meu lado. E aí, só queria te perguntar isso. Se é muita... Se eu vivo realmente no mundo de Bob (Safira).

Eu sou fruto da escola pública, das piores escolas públicas. Me lembro muitas vezes de me questionar, de estar dentro da sala de aula e de me questionar: Por que a minha escola parecia tanto como um presídio do que um qualquer outro espaço que pudesse ser educativo? E aquilo me incomodava muito. Eu lembro que em algumas das escolas que eu estudei, eu precisava passar por seis, sete, oito portões para conseguir acessar minha sala. Eu lembro de ter grades nas salas. Na porta, por exemplo. E aquilo sempre me incomodou e me fazia questionar, por que a gente aprende num espaço tão enclausurado? Como? Por quê? E eu entendi a educação como algo realmente libertador. Eu cresci entendendo que a educação era a única forma de eu conseguir conquistar qualquer coisa, isso desde pequena. Eu tinha uma sede muito, muito, muito grande de aprender. Muito, muito grande. Então a minha mãe me alfabetizou e aquilo assim, eu sabia que aquilo era a forma de eu descobrir o mundo, que eu queria muito descobrir o mundo, eu queria conquistar o mundo. Eu queria fazer, eu queria fazer, eu não queria ser uma espectadora, eu queria fazer. Ir atrás dos meus sonhos e eu sabia que a educação era a única forma de eu começar qualquer coisa que eu desejasse. Então, eu sempre acreditei muito na educação e isso veio de muito tempo. Eu me lembro de pensamentos nesse sentido com 5, 6 anos. Eu pensava: olha, é isso aqui! esse aqui é o meu caminho, porque eu não tenho herança. Eu não tenho herança, eu não tenho família que possa me dar esse suporte, então isso vai ser uma conquista minha. E essa minha conquista só será possível através da educação, eu senti isso muito forte. Eu era uma criança que queria ser adulta, porque eu queria resolver as coisas. Eu queria resolver as coisas pra minha família. Eu queria ter a oportunidade de ofertar um futuro melhor pra minha família. E eu sempre acreditei na educação. E aí, sendo fruto da escola pública, eu me via no dever de me superar o tempo inteiro. Que eu precisava me agarrar àquilo que era a minha única esperança e as oportunidades foram acontecendo. Foram acontecendo graças a políticas públicas direcionadas pra o grupo social ao qual eu pertencia, graças ao olhar das pessoas que estavam na gestão do país, na gestão das cidades onde eu morei, e eu morei em muitas cidades (rs),

e assim, eu passei por algumas experiências bem terríveis dentro da escola, que especialmente no início da minha escolarização, que foi de violência mesmo, de ver o professor bater no único colega negro que eu tinha dentro da sala, porque essa criança brincou com as colegas que não eram de cor, e incomodou. Eu vi esse menino rodar na minha frente, pelo tapa que ele deu na cara. Eu vi essa criança ter atirado na direção dela, giz, apagador, o que a professora tivesse na mão, e aquilo me bloqueou aos 6 anos. E eu me vi numa situação de desenvolvimento da ansiedade por ser uma criança negra e estar num espaço que não era para mim, mas eu queria aquele espaço. Então, é uma luta interna. O desejo de aprender, o desejo de conquistar o meu espaço e venceu meu medo, porque eu tinha medo de apanhar, eu tinha medo de ser tratada como aquela criança, porque depois dele eu só tinha eu. Então, eu me sentia como eu era próxima, eu era próxima. Então, isso fez com que o ambiente escolar e os cargos de gestão fossem... me provocassem muito medo. E até os 15 anos eu tinha... eu chorava e eu fazia exercícios comigo mesma de acalmar das crises de ansiedade que eu tinha para chegar na secretaria e simplesmente falar assim: me dá uma folha de estágio? Porque aquelas figuras me remetiam àquele bloqueio que eu tinha. Então, eu precisava lutar por mim mesma. E era um exercício. Até o dia que eu fiz aquele exercício de: Leidiane, chega. Vamos estabelecer um limite, você não tem mais 6 anos. eu tinha 15. Você vai na secretaria pedir a sua folha de estágio porque você está se tornando uma professora. Você vai precisar conversar com diretoras, professores, pessoas que estão acima de você. Você não precisa ter medo delas. E pra pedir uma ficha de estágio, eu saía com os olhos cheios de lágrimas, porque o nó tava aqui, de medo (ela coloca a mão na garganta). Mas medo do que? Era só a sensação de que aquele espaço não me pertencia, mas eu tinha que buscar. E foi assim que eu fui fazendo exercício e mais exercício e mais exercício, fui conquistando, fui desbloqueando e conquistando aquilo que eu desejava conquistar. E quando eu me tornei uma servidora pública, pra mim foi uma sensação de privilégio muito grande, no sentido de que a partir daquele momento eu ia poder fazer aquilo que eu gostaria que eles tivessem feito comigo. Ia poder oferecer aquilo que eu gostaria de ter tido a oportunidade de que alguém me oferecesse. E eu tenho um orgulho muito grande de ser servidora pública, porque pra mim, é um objetivo de vida, um objetivo profissional desmistificar a questão de que o servidor público é aquele que tá, ó, no bem bom, é aquele que faz corpo mole, é aquele que burocratiza tudo, é aquele que é aproveitador, né? E eu tenho um prazer muito grande de encarar os desafios que é ser um servidor público, de atender a comunidade, de servir a comunidade. Pra mim é um compromisso comigo mesma quando eu atendo uma família que às vezes é muito difícil, uma criança que às vezes é muito difícil, porque eu me coloco naquele lugar, era aquilo que eu precisava. E por mais que às vezes a gente não tenha as soluções para todas as questões, por mais que às vezes a gente se encontre limitado, mas oferecer um atendimento de qualidade, oferecer um olho no olho, um compromisso de, olha, eu estou aqui mesmo com todas as limitações do servidor público enfrenta, mas eu estou. E aqui eu estou dando o meu melhor, porque é o meu compromisso comigo mesma, em primeiro lugar. Esse é um prazer muito, muito grande. E é isso que me mobiliza a, mesmo com todas as dificuldades, a vir pro meu ambiente de trabalho com o sorriso no rosto, enfrentar o que tiver de enfrentar,

mas oferecer pra todo mundo um atendimento, um serviço público dando o melhor que eu posso, dentro das possibilidades que eu tenho, mas o melhor propósito porque o meu maior prazer é quando a pessoa sai daqui e às vezes ela não sai com a resposta que ela queria, ela não sai com a solução que ela precisava, mas ela sai tendo a certeza de que o serviço que foi prestado para ela naquele momento foi o melhor que poderia ter sido e esse é um prazer e um privilégio, para mim é um privilégio, porque chegar até aqui conquistar esses espaços, eu precisei que algumas pessoas fossem conquistando coisas para que eu tivesse essa oportunidade, então é um dever para mim de vida devolver isso pra minha comunidade, pra sociedade, principalmente pras crianças (Ágata).

É como eu falei, eu acho que a questão do gestor, de um modo geral, eu acho que tem que perpassar pela questão das relações, né? Pra mim, isso é a grande sacada de quem está sentado à frente, quem é líder de algum grupo, quem está à frente de algum grupo. A questão da articulação, da mediação de conflitos, relações interpessoais e tudo mais. Então, assim, se isso tiver, se o diretor tiver, além dessa questão de articular essas relações, ele usar isso sempre de forma empática, eu acho que a empatia, para quem está na gestão, também é um fator imprescindível que você lida com pessoas, e você precisa muitas vezes, porque são essas pessoas que fazem o seu trabalho, que fazem aquilo que você pensa, aquilo que você organiza, que bota literalmente, a mão na massa e faz a engrenagem administrativa girar. Então, se você tiver, minimamente, um olhar empático pra isso, parabéns. Então, articulador das relações pessoais e interpessoais. E isso feito de uma maneira, com um olhar empático, é o grande lance. Eu acho que isso é a essência da gestão (Ametista).

Grada Kilomba, em seu livro *Memórias da Plantação*, entrevista duas mulheres negras, uma americana e uma alemã, sobre o racismo cotidiano. A autora relata a importância da pesquisa entre iguais e enfatiza que,

Fazer pesquisa entre iguais tem sido fortemente encorajado por feministas, por representar as condições ideais para as relações não hierárquicas entre pesquisadoras/es e informantes, ou seja, onde há experiências compartilhadas, igualdade social e envolvimento com a problemática. Ser uma pessoa “de dentro” produz uma base rica, valiosa em pesquisas centradas em *sujeitos* (2019, p. 82 - 83).

Ao realizar as entrevistas com estas mulheres, tive a percepção que estabelecemos uma conexão por eu ter sido gestora e ser mulher negra. Durante os relatos, por vezes, quando se referiam a uma determinada situação em que havia uma identificação direta, ou seja, onde ambas passaram pela mesma experiência, elas se sentiram confortáveis para expressar seus sentimentos sem medo de serem julgadas. Acredito que se eu fosse uma mulher branca, as respostas seriam outras.

10 Considerações finais

Esta pesquisa objetivou analisar a presença e a trajetória de mulheres negras na gestão escolar na prefeitura de Guarulhos. Através das entrevistas realizadas, pudemos observar as motivações, desafios e avanços que estas mulheres enfrentaram rumo aos cargos de diretora escolar, vice-direção e coordenação pedagógica. Neste momento de finalização da pesquisa, traremos aspectos importantes que foram encontrados ao longo do percurso.

Iniciamos trazendo um panorama da Educação em Guarulhos, apresentando os dados educacionais do município e dados do IBGE (2022) sobre a perspectiva de pertencimento racial da população guarulhense. A Rede Municipal de Ensino, representada pela Secretaria Municipal da Educação, é responsável por 261 escolas, entre rede própria e escolas parceiras, com uma média de 121 mil alunos. As escolas municipais sempre alcançaram, ou superaram os índices projetados do IDEB desde a sua criação. No entanto, apenas em 2021, devido à pandemia de covid-19, ficaram abaixo do índice projetado.

O período da pandemia foi desafiador para a educação, lutávamos contra um inimigo invisível, brutalmente letal e com pouquíssimas informações sobre prevenção. Com a suspensão do atendimento presencial nas escolas, problemas diversos foram evidenciados para a sociedade, desde insegurança alimentar e nutricional à violência e maus tratos, principalmente aos mais vulneráveis. Com a finalidade de garantir o acesso à educação, durante a pandemia, a Secretaria da Educação lançou o Programa Saberes em Casa, com videoaulas com conteúdo baseados no currículo da Rede (QSN – 2019), com transmissão aberta no canal da TV Câmara e via internet nos canais do YouTube da Prefeitura de Guarulhos e no Portal SE Informe da Secretaria da Educação. Sabemos que, apesar dos esforços em ofertar o acesso a todos, muitas famílias não têm acesso à internet e/ou não possuem equipamentos eletrônicos para acessar os conteúdos educacionais.

Em seguida, fomos compreender como se constitui a equipe gestora na Rede Municipal de Ensino, quais são os critérios de ingresso, designações e atribuições dos cargos. Recentemente houve alteração da Lei nº 6.058/2005, alterada pela Lei nº 8.265/2024, que insere o concurso de acesso de provas e títulos para o cargo de diretor de escola. Para os cargos de vice-diretor e professor coordenador pedagógico, os docentes concorrem através de Lista Tríplice, sendo indicados professores da rede

municipal com experiência mínima de três anos de efetivo serviço em cargo docente. O diretor de escola encaminhará a Lista Tríplice para o Departamento de Recursos Humanos da Educação e, após a verificação, a lista seguirá para aprovação do Secretário de Educação, com posterior encaminhamento para publicação do ato de designação. Podemos observar que os documentos oficiais e publicações da Secretaria da Educação, assim como nas atribuições dos gestores escolares. A educação municipal de Guarulhos tem como princípio a gestão democrática, promovendo o envolvimento da comunidade escolar através dos conselhos participativos.

No capítulo 5, trouxemos a trajetória da Gestão Escolar no Brasil, que se originou da gestão empresarial e, com o passar dos tempos, um grupo de educadores preocupados com alguns problemas educacionais se organizou para reivindicar mudanças na educação brasileira e pela modernização da gestão escolar. Lobo (2022), em sua pesquisa, apresenta o caminho que a gestão escolar trilhou ao longo dos anos.

Os educadores Carneiro Leão, Anísio Spinola Teixeira, José Querino Ribeiro, Manuel Bergström Lourenço Filho deram início à organização do conhecimento sobre gestão educacional a partir de 1930. Dos educadores citados, exceto Anísio Spinola Teixeira, todos eram defensores do modelo de administração empresarial nas escolas. No entendimento deles, a escola era uma grande empresa com o objetivo de atender uma grande clientela.

Partindo desta concepção, a diretora escolar executava o papel semelhante à de um chefe de seção de uma empresa, baseado nas relações de poder supervisionando o serviço dos funcionários. Os estudiosos supracitados entendiam que a administração escolar não deveria ser exclusividade dos educadores, pois, por se tratar de uma atividade técnica, profissionais de qualquer especificidade poderiam aprender função em cursos de formação profissional.

O I Simpósio Brasileiro de Administração Escolar, em 1961, na Universidade de São Paulo, proporcionou grande visibilidade ao debate sobre a gestão escolar no país, promovendo importantes contribuições ao pensamento da gestão educacional por meio da Associação Nacional de Professores de Administração Escolar (ANPAE). Anísio Teixeira entendia que o alvo supremo da escola era o aluno enquanto o alvo da empresa era o produto material. Dessa forma defendia que a escola deveria ser

administrada por educadores com tempo de experiência docente razoável e curso de pós-graduação.

Com a redemocratização do país, o modelo de gestão democrática é instituído nas escolas públicas brasileiras. A gestora escolar deve promover a participação da comunidade escolar, organizar os espaços de discussão e mediar todo o processo e efetivação das decisões coletivas. Além de promover ações de combate ao racismo e todo tipo de discriminação, combater as desigualdades raciais e sociais.

Através da gestão democrática, buscamos ferramentas que garantam uma educação de qualidade e igualitária. Dito isso, a escola deve elaborar estratégias com a finalidade de promover práticas que garantam a equidade para todos no ambiente escolar. Gomes e Melo (2021) abordam características que afetam o desempenho escolar, principalmente das populações pertencentes às classes mais vulnerabilizadas da sociedade. O difícil acesso, a rotatividade de professores/as em escolas mais distantes do centro da cidade e a infraestrutura são uns dos problemas apontados pelas autoras.

Em outro estudo, as autoras Montoya e Frugoni (2016) apresentam o sistema de ensino da Cidade Autônoma de Buenos Aires, onde o governo argentino subsidia escolas públicas e privadas para promover a igualdade de oportunidade e o direito de escolha de cada família, favorecendo, assim, as crianças que moram em zonas mais vulneráveis.

Ragazzo e Almeida (2022) realizaram um estudo nas escolas da rede municipal do Rio de Janeiro e em um programa de treinamento de diretores baseado em dados (notas do IDEB). O objetivo é conectar as escolas de baixo desempenho com as escolas referências de sua região para trocarem experiências com o intuito de promover práticas para elevar a qualidade do ensino e melhor o desempenho.

Ao pesquisarmos sobre o acesso à gestão escolar, observamos que os cargos são ocupados majoritariamente por mulheres brancas. Destacamos que as mulheres ingressam na direção escolar com idade maior que a dos homens e com mais de dez anos de experiência docente.

Souza (2022), em sua pesquisa, nos traz o perfil da gestão escolar na rede municipal de São Paulo, onde podemos observar que o número de mulheres negras nesses espaços é mínimo e este cenário reforça o estereótipo eurocêntrico de que esses cargos não pertencem a essas mulheres, a essa cor. Camilo e Silva (2020) nos auxilia com seus estudos sobre os desafios enfrentados por gestoras negras na rede

municipal de Criciúma. As entrevistas realizadas mostram a trajetória profissional dessas mulheres, a importância da representatividade, a gestão escolar e liderança, e a persistência do racismo educacional.

Realizamos um levantamento sobre o número de servidores nos cargos de gestão escolar na Rede Municipal de Ensino de Guarulhos (quadros 6, 7 e 8) e as mulheres brancas são maioria em todos os cargos, com um percentual ainda maior no cargo de diretora escolar. Os homens brancos também são maioria nos cargos de gestão comparado aos homens negros.

O racismo cotidiano enfrentado por mulheres negras cotidianamente em nossa sociedade ainda é um obstáculo para alcançar locais decisórios. Apresentamos adiante a luta das mulheres negras na sociedade brasileira desde a escravidão. Os resquícios do período escravagista estão presentes na sociedade e romper com essas estruturas é necessário para construirmos uma sociedade mais justa e igualitária.

Partimos para as entrevistas e escolhemos seis gestoras autodeclaradas negras, sendo duas coordenadoras, duas vice-diretoras e duas diretoras de escola. As duas coordenadoras apenas não responderam à pergunta referente à Lei nº 10.639/03, pois foi acrescentada após a banca de qualificação, e as entrevistas foram realizadas anteriormente. Após as transcrições das entrevistas, as entrevistadas iniciam contando sobre suas famílias, suas experiências escolares e profissionais, e observamos que algumas respostas eram semelhantes em diversos momentos ao longo da entrevista.

Sobre o encontro com a gestão escolar, algumas relataram que foram incentivadas ou convidadas por outras colegas de profissão. Sobre os principais desafios da gestão escolar, apontaram o gerenciamento de pessoas, ser reconhecida como gestora e as condições de trabalho ofertadas pela municipalidade. Quando perguntado sobre ser gestora e mulher negra, uma das entrevistadas fala que sua família a empoderou e que se tornou uma mulher forte. Nesta questão, destaco Berth (2019), que aborda a temática e nos traz o entendimento a respeito do relato da entrevistada. Outras entrevistadas expressam o estranhamento das pessoas em vê-las na gestão e o sentimento de não pertencimento por não se encaixar num ideal de diretora (estereótipo). Uma entrevistada enfatiza a importância de ocupar um espaço de poder e de representatividade para as crianças da escola. Por fim, uma entrevistada relata que nunca sofreu racismo e, por várias vezes durante a entrevista, ela se questiona sobre ser ingênua. Nesta situação, a autora Devah (2006) nos ajuda

a compreender como pessoas que são alvo de discriminação suprimem e/ou subestimam a ocorrência de discriminação em suas vidas.

Na questão sobre situações de discriminação racial, as entrevistadas relatam que por diversas vezes não são abordadas como gestoras e que as pessoas procuram por pessoas brancas na gestão. E, quando se apresentam como gestoras da unidade escolar, as pessoas se espantam. Outra entrevistada relatou sobre a recusa de uma mãe em ser atendida por uma gestora negra. Uma das entrevistadas enfatizou a diferença de tratamento recebida pela Secretaria da Educação, no início de sua carreira na direção escolar, por ser negra, e só teve essa percepção ao observar o tratamento que sua colega branca novata recebeu ao ser atendida. Outra entrevistada reafirma a presença do racismo estrutural.

Na pergunta sobre expectativas dirigidas às gestoras negras, diversos aspectos foram apontados, expectativa reforçada pelo estereótipo de mulher negra raivosa, de ter uma estética padrão europeia, provação da capacidade, lidar com boicote, com a desvalorização, com a diminuição e com a sabotagem, além de ter que provar que são capazes e firmes, pois são testadas a todo tempo.

Sobre a Lei nº 10.639/03, observamos pelo relato das entrevistadas a dificuldade a respeito da implementação e das ações pedagógicas efetivas. Neste contexto, destaco que as autoras Silva (2015) e Macedo (2017) nos auxiliaram nesta análise. Na questão sobre as especificidades da gestão exercidas por mulheres negras, as entrevistadas falam sobre representatividade, identificação com a comunidade e com os alunos e empoderamento feminino ao ocupar um lugar de poder sendo mulher e negra. Uma das entrevistadas aponta que, por ser mulher negra e estar neste lugar decisório conquistado com muita luta, ela tem mais empatia e consegue acolher melhor a comunidade. Outra entrevistada relata a dificuldade que a comunidade tem em dar credibilidade ao trabalho de gestoras negras.

Sobre equipes étnico-racialmente diversas, as entrevistadas consideram importante e acreditam que a troca de experiências contribuem na convivência e a diversidade racial contribuem para a educação das crianças e fortalecem o movimento na luta pela equidade.

E, para finalizarmos, cada entrevistada acrescentou informações que consideraram importantes para a pesquisa, mencionando a importância da pesquisa em mostrar como é ser uma mulher negra na gestão escolar, quais são as dificuldades enfrentadas e como melhorar sua atuação. Além de indicar a importância da

representatividade, de ocupar esses espaços decisórios e o orgulho de ser servidora pública. Sugeriram a troca de experiências entre gestoras negras para fortalecer o trabalho dessas mulheres.

Saliento que, apesar de todas as adversidades que enfrentei durante o processo, encerro este ciclo com muita gratidão. Enfrentar uma pandemia escrevendo uma dissertação de mestrado foi algo inesperado e desafiador, uma vez que tentamos mostrar a trajetória das Mulheres Negras na Gestão da Educação Pública na Prefeitura de Guarulhos, acreditando que ainda temos muito o que pesquisar nesta área.

11 Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.

BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_37_.asp. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 nov. 2020.

CAMILO, Natalya Costa; SILVA, Alex Sander da. **Mulheres negras como gestoras escolares na rede pública municipal de ensino de Criciúma**. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 4, n. 3, p. 45-60, set./dez. 2020.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil – 1917-1945**. Tradução de Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução de Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Mulheres negras e educação: trajetórias de vida, história e luta**. Disponível em: [profas_negras.pdf \(miniweb.com.br\)](https://www.miniweb.com.br/profas_negras.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOV.BR. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Planilhas do IDEB | Taxa de aprovação, Notas do SAEB, IDEB e Projeções**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> . Acesso em: 11 nov. 2024.

GUARULHOS. **Lei nº 6.058, de 4 de março de 2005**. Dispõe sobre a estrutura, organização e funcionamento da carreira e remuneração do Magistério Público do Município de Guarulhos. Guarulhos: Câmara Municipal, 2005. Disponível em: https://www.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/leis_download/06058lei.pdf. Acesso em: 05 nov. 2020.

GUARULHOS. **Lei nº 8.265, de 5 de abril de 2024**. Altera as Leis nºs 6.058, de 04/03/2005, 6.864, de 15/06/2011, e 7.550, de 19/04/2017, no que concerne ao Magistério Público do Município de Guarulhos. Guarulhos: Câmara Municipal, 2024. Disponível em: https://www.guarulhos.sp.gov.br/06_prefeitura/leis/leis_download/08265lei.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

GUARULHOS. **Portaria nº 021/2024 – SE, de 30 de janeiro de 2024**. Guarulhos: Secretaria de Educação, 2024. Disponível em: https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/arquivo/?idinstituicao=3&id_tipo_arquivo=283&nome=21&submit=Buscar. Acesso em: 02 fev. 2024.

GUARULHOS. **Portaria nº 100/2024-SE, de 5 de junho de 2024**. Dispõe sobre os processos de escolha e designação de Vice-Diretor de Escola e de escolha, designação e avaliação do Professor Coordenador Pedagógico. Guarulhos: Secretaria de Educação, 2024. Disponível em: https://portaleducacao.guarulhos.sp.gov.br/siseduc/portal/site/listar/arquivo/?idinstituicao=2&id_tipo_arquivo=283&nome=&submit=Buscar. Acesso em: 10 jun. 2024.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação – episódios de racismo cotidiano**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOBO, Rafael Franco. **A gestão e o gestor de escolas de educação infantil em publicações e teses (1997-2019)**. 135fl, 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília, 2022.

MACEDO, Aldenora. **Negar, silenciar, apagar: a gestão escolar frente à educação antirracista**. Revista da ABPN, v. 9, n. 22, p. 385-408, mar./jun. 2017.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. 1. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos**. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MONTEIRO, Mariana Kubilius; ALTMANN, Helena. **Ascensão na carreira docente e diferenças de gênero**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, p. 101-120, 2021.

OLIVEIRA, Ana Cristina Prado de; CARVALHO, Cynthia Paes de. **Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 257-275, jun. 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jshd86G9PYQYGJLpJZqpJdC/>. Acesso em: 05 jun. 2024.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Cor e magistério**. Rio de Janeiro: Quartet, 2006. 256 p.

OLIVEIRA, Iolanda de. **Identidade profissional e carreira de mulheres negras na educação básica**. Trabalho apresentado no XXXVIII Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: ANPOCS, 2018. Disponível em: <http://www.anpocs.com/index.php/encontros/papers/38-encontro-anual-da-anpocs/gt-09/1445-gt09-oliveira/file>. Acesso em: 03 jul. 2024.

PLANALTO. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 07 nov. 2020.

RAGAZZO, Carlos Emmanuel Joppert; ALMEIDA, Guilherme. **Uma estratégia de treinamento de diretores baseada em dados**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, n. 3, p. 547-568, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/4RrXxCSKzYvL6KM7NP96s8D/?lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RODRIGUES, Ruth Meyre Mota. **Educação das relações étnico-raciais e gestão educacional**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0480.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 273 p.

SILVA, Lorena Regina Cardoso; CRUZ, Thiago André Nunes da. **A gestão escolar no combate ao racismo no contexto escolar**. Revista Falas Breves, Breves-PA, n. 12, p. 32-46, maio 2023.

SOUZA, Maria Isabel Vieira de. **Gestão escolar e o perfil do diretor de escola na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma contribuição aos estudos sobre teoria**

da gestão escolar. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

TADEU, Jonathas Souza da Silva. **Liderança e gestão escolar: um olhar sobre o trabalho das mulheres negras na rede pública municipal de ensino de Salvador.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 42, p. 2-23, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fXdMzY7WSkrnNh8HFpsmqkK/>. Acesso em: 03 fev. 2024.

UNICEF. **O direito de aprender de meninas e meninos negros e negras no Brasil:** reflexões sobre os efeitos do racismo na educação e a garantia de direitos educacionais. Brasília, DF: UNICEF, 2020.

ZANON, Lúcia; FERNANDES, Luana Patrício. **As gestoras escolares negras e o desafio da liderança na Educação Infantil.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 30, n. 117, p. 1127-1152, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/B3xYjN48JYbNjH3MxjHqFpx/>. Acesso em: 03 fev. 2024.