

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

**MARIA ANGÉLICA CHAGAS FERREIRA**

**A constituição da identidade do Diretor de Escola de Educação Básica negro:  
articulações entre a identidade étnico-racial e a identidade profissional**

**São Carlos  
2019**

MARIA ANGÉLICA CHAGAS FERREIRA

**A constituição da identidade do Diretor de Escola de Educação Básica negro:  
articulações entre a identidade étnico-racial e a identidade profissional**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos

**São Carlos  
2019**

Chagas Ferreira, Maria Angelica

A constituição da identidade do Diretor de Escola de Educação Básica negro: articulações entre a identidade étnico-racial e a identidade profissional / Maria Angelica Chagas Ferreira. -- 2019.  
158 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Douglas Aparecido de Campos

Banca examinadora: Alda Roberta Torres, Douglas Verrangia Correa da Silva

Bibliografia

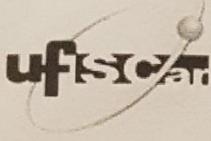
1. Identidade Étnico Racial. 2. Diretor de Escola. 3. Ação Afirmativa. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325

# FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

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

## Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Maria Angelica Chagas Ferreira, realizada em 06/09/2019:

Prof. Dr. Douglas Aparecido de Campos  
UFSCar

Prof. Dr. Douglas Veirangia Corrêa da Silva  
UFSCar

Prof. Dr. Alda Roberta Torres  
IFSP - São Paulo

## DEDICATÓRIA

Ao meu irmão querido Wellington (in memoriam)

Às minhas filhas amadas Mariana e Maria Heloísa

Aos meus pais Wanderley e Maria das Graças

A minha irmã e aos meus sobrinhos

Aos meus amigos

## AGRADECIMENTO

A Deus pela serenidade, sabedoria, resiliência.

A minha família por acreditar, incentivar e lutar junto nesse percurso.

A minha filha Mariana, que muitas vezes me aconselha, me ajuda, me abraça e me acolhe.

A minha filha Maria Heloísa, sem ela essa pesquisa não seria a mesma, foram os pulos, os abraços, os choros, o soninho, as descobertas que irradiaram diversos momentos.

Ao Demetrius por acreditar que eu era capaz.

A equipe gestora da escola onde trabalho, são mais que colegas, são amigos do coração.

Fernanda, Luciano e Mara, por ouvirem, pela paciência, por estarem presentes na minha ausência.

A PMSP por me conceder o afastamento para cumprimento dos créditos obrigatórios do curso.

A UFSCAR e CECH pela estrutura, pelo curso, pelos caminhos percorridos.

Aos colaboradores da Secretaria da Pós-graduação Aron e Isaac, sempre prestativos e atenciosos.

Aos colegas do curso de Mestrado, muitos aprendizados e troca de experiências.

A Professora Doutora Belmira O. Bueno por me aceitar como Aluna Especial e pelas aulas na USP, foram muitas as aprendizagens.

A Professora Doutora Maria do Carmo de Souza, sempre muito gentil, acolhedora, foram muitos ensinamentos compartilhados que levarei para vida.

Aos Professores Dr. Douglas Verrangia Correa da Silva e Dra. Alda Roberta Torres, por participar da banca de qualificação, pelas sugestões tão apropriadas que enriqueceram o trabalho.

Ao Professor Dr. Douglas Aparecido de Campos, por me aceitar como orientanda, pelas intervenções, sugestões, complementações da dissertação. São ensinamentos que ficam para sempre.

Muito obrigada!!

Temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza

Boaventura de Souza Santos

## RESUMO

Essa pesquisa tem como base o estudo de um fenômeno social no âmbito escolar que discute, investiga e analisa as relações entre a trajetória identitária do diretor de escola negro, quando num processo de assunção de um cargo de chefia em escolas municipais na cidade de São Paulo, saberes docentes e profissionais construídos e em construção nesse percurso (PIMENTA, 1997; DUBAR, 1997, 2006, 2012). Objetivamos conhecer um pouco da história profissional e pessoal de alguns diretores escolares negros, no período da docência e, atualmente, como gestores, ao conversar sobre a realidade da escola, das dificuldades da profissão, da história escolar e de formação, da família e do processo de construção étnico-racial buscamos ter um panorama de visibilidade de negros em cargo de chefia, e se sua identidade racial é percebida negativamente quando se mensura sua competência profissional. Percorremos um caminho em busca de definições relevantes como administração escolar e diretor de escola, nas legislações vigentes como a Lei 9394/96-LDBEN. Os autores Santos. B (2003), Ribeiro. J (1982), Paro (2011, 2015), Heller (1970), Gramsci (1968, 2001) estruturam a base teórica inicial da pesquisa, auxiliando na perspectiva de gestão democrática. O ingresso ao cargo é via concurso público, e desde 2013 há uma legislação de política de ação afirmativa para ingresso no serviço público na cidade. Nesse sentido, estudamos ainda conceitos importantes como identidade, preconceito, preconceito de marca, racismo e políticas de ação afirmativa. Os autores Gomes (1995, 2017), Hall (2013, 2014), Silva (2014), Bento (2005), Ribeiro (2017), Almeida (2019), Fonseca (2009), Nogueira (1985, 1998) nos auxiliam a entender esses conceitos na realidade das escolas. Utilizamos o método de história oral, com as técnicas de depoimentos, entrevista e roteiro, com os autores Nogueira (1973), Thompson (1992), Ezpeleta e Rockwell (1986), e Thiollent e Michael (1984), que nos dão a base para organização metodológica. Organizamos um roteiro de entrevista, realizada em escolas com os diretores de escola negros, alguns ingressantes e outros mais antigos na função. Entrevistamos diretores homens e mulheres, no seu cotidiano, conhecemos as realidades de escolas e pessoas em situações de vulnerabilidade que enxergam na escola uma ponte para melhores condições de vida. Para análise e categorização dos dados, nossa referência foi Bardin (2011) e Minayo (2014). Utilizamos três categorias que nos auxiliou a entender melhor o contexto que nos propomos a aprofundar, são elas: infância, família e escola; formação, docência e gestão escolar; e identidade étnica: ser negro e diretor de escola. Nossa conclusão é de que apesar do racismo individual e institucional vivido pelos diretores de escola, estes tentam superar as dificuldades e desenvolver trabalhos relevantes para a comunidade onde atuam, sem se vitimar. Lutam cotidianamente para serem reconhecidos como diretores de escola, no encontro entre a realidade e a expectativa atuam e buscam estratégias que os auxiliam nos desafios que encontram nesse lugar social que ocupam. A identidade étnico-racial se torna um instrumento de luta, principalmente para legitimar elementos fundamentais de constituição de sua identidade profissional.

**Palavras-chaves:** Negro. Diretor de Escola. Identidade. Políticas de Ação Afirmativa.

## ABSTRACT

This research is based on the study of a social phenomenon within the school that discusses, investigates and analyzes the relations between the identity trajectory of the black school principal, when in the process of assuming a position of leadership in municipal schools in the city of São Paulo, teaching and professional knowledge built and under construction along this route (PIMENTA, 1997; DUBAR, 1997, 2006, 2012). We aim to know a little about the professional and personal history of some black school principals during the teaching period and, currently, as managers, when talking about the reality of the school, the difficulties of the profession, the school and training history, the family and the The process of ethnic-racial construction seeks to have a panorama of the visibility of blacks in charge of leadership, and whether their racial identity is perceived negatively when measuring their professional competence. We have traveled a path in search of relevant definitions such as school administration and school principal in current legislation such as Law 9394/96-LDBEN. The authors Santos. B (2003), Ribeiro. J (1982), Paro (2011, 2015), Heller (1970), Gramsci (1968, 2001) structure the initial theoretical basis of research, assisting in the perspective of democratic management. Admission to the post is via public tender, and since 2013 there is affirmative action policy legislation for public service entry in the city. In this sense, we also study important concepts such as identity, prejudice, brand prejudice, racism and affirmative action policies. The authors Gomes (1995, 2017), Hall (2013, 2014), Silva (2014), Bento (2005), Ribeiro (2017), Almeida (2019), Fonseca (2009), Nogueira (1985, 1998) help us to understand these concepts in the reality of schools. We use the oral history method, with the testimonial, interview and script techniques, with the authors Nogueira (1973), Thompson (1992), Ezpeleta and Rockwell (1986), and Thiollent and Michael (1984), who give us the basis. for methodological organization. We organized an interview script, which was held in schools with black school principals, some freshmen and some older in the role. We interviewed male and female principals in their daily lives, we know the realities of schools and people in vulnerable situations who see a bridge in the school for better living conditions. For data analysis and categorization, our reference was Bardin (2011) and Minayo (2014). We used three categories that helped us better understand the context that we propose to deepen, they are: childhood, family and school; education, teaching and school management; and ethnic identity: being black and school principal. Our conclusion is that despite the individual and institutional racism experienced by school principals, they try to overcome difficulties and develop relevant work for the community in which they operate, without victimizing themselves. They fight daily to be recognized as school principals, in the meeting between reality and expectation, they work and seek strategies that help them in the challenges they find in this social place they occupy. Ethnic-racial identity becomes an instrument of struggle, mainly to legitimize fundamental elements of constitution of their professional identity.

**Keywords:** Black. School principal. Identity. Affirmative Action Policies.

## SIGLAS

LDBEN	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UE	Unidade Educacional
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
QPE	Quadro dos Profissionais da Educação
DOC	Diário Oficial da Cidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPC	Comissão de Análise de Compatibilidade a Política Pública de Cotas
PEA	Projeto Especial de Ação
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
CEI	Centro de Educação Infantil
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
EMEB	Escola Municipal de Educação Bilíngue
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
OSC	Organização da Sociedade Civil
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CF	Constituição Federal
APM	Associação de Pais e Mestres
CE	Conselho de Escola
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
SMPIR	Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
CP	Coordenador Pedagógico

## GRÁFICOS

Gráfico 1 Distribuição de Ocupados.....	25
Gráfico 2 Salário e rendimentos .....	80
Gráfico 3 Diretores da Rede-SME-SP.2018.....	117
Gráfico 4 Pesquisa quantidade de diretores da rede municipal da cidade de São Paulo.2018...	118

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	11
<b>1 O Diretor de Escola: teoria, contexto e legislação</b> .....	21
1.1 No contexto social, o Diretor de Escola .....	21
1.2 O Diretor de Escola, entre a teoria e a prática .....	30
1.3 Diretor, líder, gestor, administrador e a legislação .....	35
<b>2 O percurso: a metodologia norteando</b> .....	41
2.1 Metodologia e educação escolar .....	41
2.2 A História Oral.....	45
2.2.1 Instrumentos metodológicos .....	50
2.2.2 Procedimentos metodológicos .....	51
2.3 Os sujeitos da pesquisa - conhecendo os Diretores de Escola.....	56
<b>3 Diferença e identidade: preconceito e racismo, e as políticas de ação afirmativas</b> .....	62
3.1 Identidade e diferença .....	62
3.2 As marcas do preconceito.....	68
3.3 Raça e racismo .....	74
3.4 Políticas de ação afirmativa e de reparação.....	82
<b>4 O diálogo com os diretores</b> .....	96
4.1 Contextos das entrevistas nas escolas .....	96
4.1.1 As Escolas.....	99
4.1.2 Análise e Resultados .....	103
4.2 A infância, a família e a escola: representatividade e construção da identidade .....	106
4.3 Os diretores de escola: da formação e docência a gestão escolar .....	115
4.4 Identidade étnica: ser negro e diretor de escola .....	134
<b>Considerações Finais</b> .....	145
<b>Referências</b> .....	151
<b>Apêndice A</b> .....	155
<b>Apêndice B</b> .....	157

## INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tem como base o estudo de um fenômeno social no âmbito escolar que discute, investiga e analisa as relações entre o negro como um gestor escolar e o cotidiano em escolas públicas do município de São Paulo. Ressaltamos o processo de construção identitária étnico-racial e profissional, observando se a visibilidade de negros em cargos de chefia é percebida negativamente quando se mensura sua competência profissional. O fenômeno inicia-se na cotidianidade quando pessoas da comunidade escolar, que ainda não conhecem o administrador (diretor da escola “negro”), vão à escola e ao serem recebidos pelo diretor/diretora negro fazem o seguinte diálogo: “Quero falar com a diretora”, diz a pessoa na secretaria da escola. O diretor/diretora negro que a atende diz: “sou eu, posso ajudar?”. E ela com toda incredulidade possível insiste “por favor, chame a diretora”, mas entra uma outra pessoa na secretaria e diz “essa que está te atendendo é a diretora”. O constrangimento se afirma com o pedido de “desculpas” e a fala “eu não sabia”.

Com mais de dez anos no cargo de diretor de escola, esse estudo começa por uma indagação pessoal, por que será que algumas pessoas quando são atendidas ou quando me veem não me percebem como a diretora da escola? Será a aparência? (NOGUEIRA, 1985, 1998). Será diferente um diretor? (SILVA, 2014), ou ainda o formato e a ideia tradicional que temos de uma escola não poderia ter um diretor diferente do imaginário social (PARO, 2011). Ser mulher, negra e diretora é desconstruir estereótipos? (GOMES, 1995), modelos institucionais criam barreiras para que pessoas diferentes exerçam funções como as de chefia ou liderança? (ALMEIDA, 2019).

As especulações e as indignações não foram suficientes para responder as questões, por isso pesquisar esse fenômeno foi a maneira que encontrei de aprofundar e tentar entender essas reações das pessoas. Será que outros colegas negros e diretores de escola, passaram por isso? Como eles se percebem no exercício do cargo? Que saberes (PIMENTA, 1997; DUBAR, 2006, 2012) são importantes para administrar uma escola pública de educação básica? O projeto de pesquisa acontece nesse contexto, e por ele foi importante vivenciar e experimentar outros saberes como a escuta, a escrita e o olhar curioso de pesquisador observando fenômenos do cotidiano.

A direção de uma escola de Educação Básica é cheia de desafios, mas como toda rotina, aprende-se a lidar com os problemas. Sair desse território que já me causava certo comodismo, para enfrentar o percurso de uma pesquisa acadêmica, propiciou-me a oportunidade de ver esse

lugar com outros pontos de vista. Isso aconteceu principalmente com as entrevistas que são analisadas no capítulo 4.

Sou mulher, negra, mãe e diretora de escola, funcionária pública concursada e de carreira. Acredito na escola pública, acredito que se reais oportunidades forem dadas a todos, nossa sociedade não seria tão desigual. Estou no serviço público como professora e na carreira do magistério há mais de 20 anos, minha história de vida é marcada por histórias de sucesso, fracasso e muitas lutas.

Sempre gostei de estudar e descobri que para ser aceita por professores e vista pelos colegas precisava ter algum atributo ou talento, e ser uma boa aluna foi o caminho que encontrei, pois não sou bonita, nem rica, nem branca, a única maneira de ser percebida era me destacar. Comecei a entender a lógica dos professores, assim para cada disciplina tinha uma estratégia, então em disciplinas como Educação Física e Artes eu era mediana, pois não tinha talento nem para esportes e nem para as artes, mas nas outras disciplinas uma aluna que se destacava. Na minha época as turmas eram formadas pelo desempenho dos alunos, assim sempre estive nas turmas dos “bons alunos”. Tímida, tinha meu grupo e não gostava de chamar a atenção, somente quando o assunto eram as notas, aí sim, lutava para tirar notas altas.

Uma vez ganhei um concurso de redação e fui premiada com um passeio, lembro-me dos colegas comentando minha conquista. Mas também tive momentos de muita tristeza, certa vez uma professora falou do meu caderno, da minha letra, me disse que era relaxada e feia. A partir daquele dia comecei a fazer atividades no caderno de caligrafia, passava com o ferro as folhas do caderno para tirar as orelhas, fazia meu pai ir comigo até a biblioteca para fazer trabalhos da escola, tudo para que a professora mudasse a concepção que tinha de mim.

Em outro momento lembro-me de um comentário de uma professora sobre meu cabelo, sobre minha cor, comecei a odiar a professora, e estudava como uma maluca para tirar as melhores notas da turma, mesmo sem livro, pois meus pais só conseguiam comprar os livros no meio do ano letivo, tentava pegar um livro emprestado e passava o dia copiando a lição, só para a professora não ficar falando mal de mim. Esses episódios foram me fortalecendo, pois, estudar foi o caminho que encontrei para os professores me perceberem de outra maneira.

Assim, no Ensino Médio havia Vestibulinho, e entrei para uma escola de referência no bairro devido as minhas boas notas. Consegui entrar para o Ensino Superior, pois, consegui a inscrição do vestibular e fui aprovada em uma Universidade pública, meus pais na época ficaram espantados, principalmente porque eu teria que mudar de cidade, mas com muita luta, chegando a passar fome no começo, consegui terminar, passar no concurso de professora e retornar para minha cidade natal, São Paulo.

Quantas vezes eu chorei de raiva, pois era ofendida, xingada, discriminada. Quantas crianças eu já vi viverem essas situações, que são simplificadas pelos professores, o aluno negro é o violento, o agressivo, mas são poucos os colegas que percebem a densidade desse sofrimento. O meu sofrimento eu transformei em estudo, conhecimento, saberes, cargo público e de chefia. Sou a única dos meus irmãos com Ensino Superior, e uma das únicas da família também, e a única em cargo público e de chefia. Meu avô foi funcionário público, naquela época não havia concurso, era indicação, ele foi coveiro por mais de 25 anos, morreu há quase 20 anos, eu admirava muito, era um homem ativo, proativo, patriarca, mas comigo era muito carinhoso.

Meus pais nunca nos deixaram passar por situações constrangedoras sem nos defender, eles diziam que mesmo sendo mulheres – eu e minha irmã – teríamos uma profissão, pois mesmo que casássemos, não precisaríamos depender de marido para nos sustentar. Assim eu fiz magistério e minha irmã secretariado. Afirmavam ainda que tudo era mais difícil quando se é negro, mas não somos serviçais e, por isso, deveríamos encontrar nosso lugar, sem medo, sem se esconder.

Lembro-me de vários episódios de mães que chegavam na escola a procura da professora, e quando eu dizia “sou eu”, o espanto, houve situações em que fui confundida com a moça da limpeza, a inspetora de aluno. Quando tomei posse como diretora de escola há 9 anos, fui conhecer a escola com um amigo e as pessoas não olhavam pra mim, só falavam e se reportavam a ele, aquilo me causou um certo estranhamento, e assim passei por muitas situações como esta.

Percebi muito cedo o quanto o racismo é perverso, como ele limita, silencia, amedronta. Na escola, principalmente no antigo Primeiro Grau, apesar de não saber as nomenclaturas, o tratamento era diferente, era sempre inferiorizando, sempre diminuindo, com situações muito difíceis de entender. Não sei se os professores percebiam as agressões que causavam aos alunos, principalmente se saíssem do formato hegemônico, ou seja, os negros, os deficientes, os repetentes, passavam por muitas situações vexatórias até desistir.

Essa pesquisa diz muito sobre o que sou, mas também percebi que ela abarcará outras vozes e outras perspectivas, pois as minhas perguntas fazem sentido para outros colegas diretores de escolas negros, e eles vão muito além, nos concedendo entrevistas (MINAYO, 2014) que relatam suas histórias de vida (THOMPSON, 1992), ensinamentos, exemplos e o processo de construção identitária.

A identidade étnica e profissional são as bases estruturantes da pesquisa e para esse processo começamos no capítulo 1, explicamos e aprofundamos um pouco mais sobre o que é

ser diretor de escola de Educação Básica, com os autores Vitor Paro (2011, 2015), Boaventura de Souza Santos (1999, 2003, 2010), Agnes Heller (1970), Adolfo S. Vazquez (1977), Claude Dubar (1997) e José Querino Ribeiro (1982), aprofundamos a discussão teórica, em que foi possível observar a complexidade do cargo e das atividades desenvolvidas. Para essa primeira parte utilizamos ainda dados de um gráfico que compõe a pesquisa da Fundação Sistema de Análise de Dados-SEADE, que mostra a distribuição da população ocupada no país em 2016, e as diferenças quando existe a separação por categorias de cor/raça. E por ele já observamos o quanto o racismo institucional pesa e causa diferenças significativas entre negros e brancos, quando o assunto é ocupação, trabalho e profissão.

Continuamos, no primeiro capítulo, no item seguinte, a demonstrar que o cargo de diretor exige a necessidade de saberes diversos para atender a complexidade da escola. Selma Garrido Pimenta (1997), Claude Dubar (2006, 2012), Gramsci (1968, 2001) além dos autores que citamos, nos proporciona a possibilidade de aprofundar, e de descrever a realidade das escolas na sociedade atual, enfatizando alguns conceitos como administração escolar, saberes docentes e saberes profissionais que buscamos entendê-los pela lógica da prática reflexiva e consciente. Para isso é necessário a constante formação, o aprendizado que ocorre no cotidiano, a observação da rotina sempre pela perspectiva da curiosidade, oportunizando sempre um olhar de estranhamento para a realidade.

No item que segue nos aprofundamos nas legislações que compõem o fazer do diretor de escola, suas atribuições e responsabilidades. Nosso contexto de estudo acontece na cidade de São Paulo, e nossos sujeitos de pesquisa são os diretores de escola que se autodeclararam negros, e que atuam nas escolas de Educação Básica do município. Observamos algumas contradições na legislação municipal, pois esta preconiza a gestão democrática e ao mesmo tempo centra na figura do diretor um excesso de atribuições. No decorrer de nosso percurso de estudo observamos que para o diretor de escola atender as demandas legais é importante ter uma equipe que o auxilie, para que ele possa organizar ações e práticas democráticas, delegando tarefas, organizando os colegiados com a participação de todos os segmentos.

Os diretores de escola que conhecemos nos disseram que a liderança nas escolas é importante, porém é processual, e a própria legislação municipal (Decreto 54.453/2013 - DOC de 11/10/2013, p. 3), afirma que o diretor de escola é o responsável por coordenar o funcionamento geral da escola, assim ele exerce o cargo hierarquicamente mais elevado no interior da escola (PARO, 2015). No nosso estudo somos crentes que para uma perspectiva de ação democrática o diretor de escola, quando atua como mediador, numa liderança consciente,

praticando saberes adquiridos, propicia um ambiente escolar onde os atores protagonizam suas ações, são escutados e participam efetivamente.

O cargo de diretor de escola nesse contexto é um cargo de chefia, de destaque, mas quando esse cargo é exercido por uma pessoa que se autodeclara negra há alguma diferença? A comunidade escolar o percebe da mesma maneira como perceberia um diretor(a) branco(a)? Assim apresentamos nossa questão de pesquisa: “Como é a trajetória identitária do diretor de escola negro quando num processo de assunção de um cargo de chefia em escolas municipais na cidade de São Paulo?” Discutimos o processo de construção de sua identidade étnico-racial e profissional ao verificar se essa visibilidade adquirida com o ingresso no cargo de chefia é percebido negativamente quando se mensura sua competência profissional.

Para esse processo a metodologia que nos ajuda é a história oral/depoimento a partir dos autores: Oracy Nogueira (1973), Otávio Cruz (1994), Paul Thompson (1992), Thiollent (1984). Contextualizamos o que é história oral e sua relevância para o nosso estudo, pois buscamos com as entrevistas conversar, dialogar, deixar nosso sujeito adentrar nas suas memórias e relembrar fatos que constitui marcos para a formação identitária. Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell (1986) nos auxiliou quando relatamos a importância da pesquisa no ambiente escolar, pois é uma realidade que apresenta fenômenos que precisam ser investigados, inclusive aquilo que parece comum e que faz parte do cotidiano, por isso buscamos fazer as entrevistas nas escolas onde os diretores de escola trabalham.

O roteiro, as entrevistas, as perguntas, as notas foram utilizadas como instrumentos metodológicos e como técnica utilizamos a história de vida e os depoimentos, Laurence Bardin (2011), Maria Cecília de Souza Minayo (2014) e Thiollent (1984) são os autores que embasam nosso aprofundamento.

Para análise das entrevistas Minayo (2014) e Bardin (2011) afirmam que de acordo com a metodologia que utilizaremos, que é história oral, devemos nos preocupar com a comunicação estabelecida com os sujeitos, por isso a importância do roteiro, das perguntas e após essa coleta a análise. Pela análise da enunciação observamos cada entrevista singularmente e pela sua totalidade, e pela análise temática fizemos alguns recortes observando a frequência de alguns temas e discursos, e as categorias que organizamos após esse momento da pesquisa.

Organizamos três categorias de análise, que surgiram de acordo com a realização das entrevistas: *infância, família e escola*, observamos o processo de formação identitária, os valores, e ensinamentos familiares, e permanência na escola como lugar de relações, mas também como possibilidade de melhoria de condição de vida. Em *formação, docência e gestão escolar*, a análise é centrada na importância da formação contínua, os saberes docentes e

profissionais, a importância da experiência docente para o cargo de diretor de escola, nesses momentos os diretores nos relatam como foram os desafios do percurso de formação e da atuação como professor e diretor de escola, enfatizam como uma das principais dificuldades a burocracia, e como driblam isso na rotina diária, para ter uma atuação mais próxima dos atores. Na terceira categoria *identidade étnica: ser negro e diretor de escola*, nossa ênfase é identidade étnica e como ela transversaliza a prática cotidiana no exercício do cargo de diretor de escola. Os desafios, os relatos de preconceito e racismo, que todos os entrevistados relatam e as dificuldades que são evidenciadas e acontecem por causa do racismo institucional que vivemos.

No capítulo 3 aprofundamos a definição dos conceitos identidade, preconceito, racismo e analisamos as políticas de ação afirmativas. Para entendermos identidade contamos com o auxílio dos autores: Stuart Hall (2013, 2014), Tomaz Tadeu da Silva (2014), Boaventura de Souza Santos (1999), eles afirmam que a significação da identidade ocorre com o sujeito quando este encontra nas representações, nos discursos e práticas subjetividades, ou seja, a identidade é constituída a partir das relações estabelecidas com outros ou com os diferentes.

Preconceito segundo Agnes Heller (1970) é um juízo de valor negativo que limita a autonomia do homem, por deformar a percepção social. Oracy Nogueira (1985, 1998) afirma que no Brasil temos o preconceito de marca, aquele baseado nos atributos físicos, na aparência, o fenótipo; J. Jones (1973) e Peter Fry (1995, 1996) afirmam que os estadunidenses vivenciam o preconceito de origem, em que é observado a descendência do indivíduo ou suas características genótípicas.

O racismo neste contexto é uma aversão a raça, que pode ser individual ou institucional, trouxemos o Gráfico 2 que demonstra que os negros são em maior número de desempregados, e as mulheres negras ainda mais, além de exercerem numa significativa diferença estatística atividades que exigem pouca escolaridade, e ganhar menos para o exercício de atividades iguais, ainda são a maioria da população carcerária e em maior número nas favelas, comunidades e periferias. Individualmente o racismo transparece em situações diversas, como depreciar alguém por ser negro, elogios que agridem, como “que mulata linda!”, entre outros.

Nilma Lino Gomes (1995) diz que ser negra e professora é um desafio, pois representa um acúmulo de lutas, e os autores: Munanga e Gomes (2016), Silvio Luiz de Almeida (2019), Maria Aparecida Silva Bento (2005), Antônio Sérgio Alfredo Guimaraes (1995, 2003) afirmam que o Brasil é um país racista, que ainda não conseguiu amenizar as sequelas da escravidão e que a desigualdade é um problema crônico, a cor das pessoas se torna índice de valor positivo e negativo.

As políticas de ação afirmativa e de reparação são lutas antigas vividas pelo movimento negro, os autores Dagoberto Fonseca (2009) e Sabrina Moehlecke (2016) ajudam a resgatar um pouco da história para contextualizar a necessidade dessas políticas. Após abolição em 1888, o processo de políticas públicas de reparação ou cotas como hoje é conhecido demorou muitas décadas para acontecer, as leis que havia não ajudaram a inserção social plena dos negros na sociedade brasileira. Apesar do esforço de alguns políticos engajados no movimento negro, somente em 2010 com a Lei 12.288/2010 que se promulga o Estatuto da Igualdade Racial, e em 2012, a Lei 12.771/2012 que regulamenta as cotas nas universidades federais, e em 2014 a Lei 12.990/2014 que estabelece cotas para negros e indígenas nos concursos públicos federais. Essas legislações marcam oportunidades reais ainda que pequenas diante da população negra e indígena brasileira, para inserção social. Claro que somente a lei não faz um contexto mudar, se não houver ações que regulamentem essas legislações. Mas a legitimidade colocada pelo Supremo Tribunal Federal em 2017 e sua constitucionalidade é um reconhecimento do racismo institucional brasileiro e das condições de desigualdade que a maioria da população negra vive. As legislações são meios para um processo de equiparação social.

Na cidade de São Paulo em 2013 houve a promulgação da Lei 15.939/13 que estabelece sistema de cotas no ingresso no serviço público de cargos efetivos e comissionados para negros. E em 2015, com homologação em 2016, o primeiro concurso público para gestores educacionais (diretor de escola e supervisor escolar) pela égide das cotas de 20% dos ingressantes a estes cargos são negros.

Assim, fizemos um levantamento que consta nos Gráficos 3 e 4, que mostra a quantidade de diretores de escola na rede municipal de São Paulo, e quantos destes se autodeclararam pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Identificamos um pouco mais de 25% que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas e quase 74% de brancos e amarelos, observamos que se não houvesse a lei de cotas, possivelmente esse índice seria ainda mais discrepante. A importância do nosso estudo se consolida com esses dados.

No capítulo 4 apresentamos o contexto das escolas que visitamos, o processo que antecedeu as entrevistas com os diretores de escola. Cada entrevista foi única, mesmo tendo o mesmo roteiro e perguntas. As histórias foram contadas com liberdade e com sentimentos, alguns diretores lembraram histórias marcantes de tempos que causam saudades de pessoas que se foram, ou tiveram uma relevância pelos seus ensinamentos na vida dos diretores.

Contamos um pouco do percurso das entrevistas, “os bastidores”, que foram importantes de se relatar para entender um pouco mais do contexto de trabalho dos diretores de escola. Os

projetos, a organização dos espaços, os desafios cotidianos, e aspectos de sua identidade profissional que observamos são relatados nesse momento do estudo.

Na trajetória dos diretores de escola, todos de alguma forma nos disseram que ocupam lugares sociais que os obriga a organizar novos aprendizados (SANTOS, M., 2010), que muitos se surpreendem de um negro ocupar este lugar, assim um dos desafios é mostrar sua capacidade e competência para ocupar o cargo.

Na categoria infância, família e escola, os diretores lembraram de acontecimentos importantes na infância, como a ida a escola, as dificuldades sociais e econômicas, os lugares onde cresceram. E apesar das dificuldades todos nos disseram que tiveram uma infância feliz e com lembranças boas. As famílias também têm um peso muito importante na identidade pessoal dos diretores de escola, eles nos disseram que seus familiares o ajudaram a serem persistentes, que a ética e valores que vivenciam é graças a formação familiar que tiveram. A escola um território controverso, de desafios e superação, para alguns diretores e para outros um local que significava a chance de melhorar de vida. Na escola particular ou pública o número de colegas negros que fizeram o mesmo percurso escolar foi pouco, alguns relatam que eram os únicos negros de suas turmas.

Mas a escola também os ajudou a chegar ao magistério e a administração escolar, mesmo não sendo um desejo de todos o ingresso no magistério para muitos foi uma forma de sobreviver, e ter uma profissão. Com o tempo foram gostando e com a oportunidade de chegar à direção de escola organizaram estratégias de estudo para a aprovação no concurso. Com esses relatos observamos, na segunda categoria que desenvolvemos, que trata da formação, docência e gestão escolar, entender um pouco da importância da formação inicial e contínua que junto com a prática do magistério constitui para esses diretores saberes que foram utilizados durante o período em que foram docentes e agora são reorganizadas na administração escolar, e no cotidiano das escolas onde trabalham.

Destacamos nesse momento da pesquisa aspectos da identidade profissional dos diretores, como ela vai se estruturando, e as barreiras enfrentadas para serem respeitados no cargo que exercem, sem precisar o tempo todo explicitar que sua condição é legal e legítima. Em busca de práticas de gestão democrática os diretores afirmam a importância de conhecer a comunidade, os alunos e os funcionários se aproximando deles e se fazendo presente. Observamos que diretores de escolas mais antigos já estabelecem estratégias de ação mais rapidamente, enquanto os novos no cargo ainda buscam essas estratégias, mas duas características que acompanham a todos e que podemos observar é a persistência e a resiliência,

tais características os ajudam no exercício do cargo, nesse momento novo em que novas aprendizagens são constituídas.

Na categoria que enfatizamos a identidade étnica tentamos trazer a transversalidade do ser negro e do ser diretor de escola, trazendo a percepção pessoal do que é ser negro, começando a identificar aspectos físicos de sua autodeclaração, e de maneira inesperada observamos que ao se autodeclararem, os aspectos físicos aparecem como parte dessas pessoas, sendo importante para esse diretor de escola negro resgatar memórias, ensinamentos, valores familiares, assim nos parece que somente o fenótipo não é suficiente para definir como negros esses diretores de escola, é necessário entender suas origens, sua cultura, vivências e aprendizagens que foram passados pelos familiares.

Ser negro e ser diretor de escola é uma situação de ascensão social, são pessoas que quebram o paradigma hegemônico e que chegam a cargos de chefia (BENTO, 2005), via cotas e políticas de ação afirmativa ou não esse acesso possibilita uma representatividade social, pois ultrapassa a desvantagem de origem (SOUZA, 2014) e ocupam lugares e cargos de destaque.

Mas para chegar nesse lugar nos relatam experiências de silêncio, de discriminação e racismo, que ainda vivenciam no cargo de diretores de escola. Lidam com essas situações com firmeza e coragem, as vezes até revidando a violência recebida, porém, dessa maneira, vão estruturando sua identidade étnica que se torna fundamental para a configuração de sua identidade profissional. E afirmam que ser negro é sinônimo de luta, que apesar da alegria, do sorriso, da vontade de viver, é como “enfrentar um leão por dia”.

Nas considerações finais resgatamos um pouco do percurso da pesquisa e enfatizamos a necessidade das políticas de reparação e ações afirmativas para que seja possível em condições reais de equiparação para população negra. As desigualdades ainda são um obstáculo, e essas medidas contribuem para amenização dessa situação. Estudos como o que realizamos nos parece importante para mostrar que os negros não se vitimam, mas lutam por melhores condições sociais, econômicas, entre outras, mas ainda são a maioria dos desempregados, da população carcerária, dos que executam serviços braçais e de pouca remuneração. Mas também vivemos uma época em que os negros começam ter maior visibilidade, a participar do mercado (afinal negro também consome), a empreender setores importantes da sociedade com projetos, negócios e empresas diversificadas valorizando sua cultura e suas origens. Conquistando respeito aos cultos religiosos de origem africana. A música e o esporte são apenas alguns lugares em que o negro está e se destaca.

Enfim, o negro pode ocupar o lugar que quiser, pois, consciente, busca novos aprendizados no lugar novo (SANTOS, M., 2010), ultrapassa o lugar social de inferioridade

quando em condições de igualdade, pois somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo (GOMES, 2017), nossa identidade é constituída pelos exemplos, e aprendizados coletivos na família, na história e na cultura e nossas características físicas acumulam essa identidade, por isso não somos somente a aparência.

## 1 O DIRETOR DE ESCOLA: TEORIA, CONTEXTO E LEGISLAÇÃO

*A trajetória ascendente no mercado de trabalho encontra ora barreiras, ora facilidades; todos os trabalhadores motivados pelo objetivo ascensional investem na sua escolaridade e na sua qualificação, além de somar experiências profissionais diversas. (Andréa Alcione de Souza, 2014).*

### 1.1 No contexto social, o Diretor de Escola

A Constituição Federal de 1988 e a Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN são legislações que organizam a educação nacional, principalmente quando priorizam e destacam a importância desta para todos os brasileiros ao incentivar e fornecer parâmetros para que as crianças, os jovens e os adultos possam frequentar a escola e permanecer nela estudando. Nessas legislações é importante ainda destacar a forma de ingresso dos profissionais da educação, que deve ocorrer por concurso público, incluindo não somente os professores, mas também as equipes de apoio e equipes gestoras<sup>1</sup>. No nosso caso em que analisaremos o fenômeno dentro da Secretaria Municipal de São Paulo é preciso também adicionar o princípio da gestão democrática, ao basear-se na prerrogativa legal para a educação pública, estando declarado na LDB (Art. 3º, 14 e 15) e na Constituição Federal. Assim, o princípio está sempre em todas as situações de vivências e experiências do dia a dia e perpassa inclusive na composição das equipes a formação de colegiados que auxiliam a atividade de administração das Unidades Educacionais.

A administração dessas Unidades Educacionais (U.Es) é sempre um desafio. A escola é, sem dúvida, um ambiente de conflitos por conta da complexidade humana, a cultura, o ambiente, as emoções, a tradição, o subjetivismo, as comunidades onde as pessoas que ali estão e vão representam cada uma em seu subjetivismo, a ausência de estrutura social nos bairros, equipamentos tecnológicos deficitários ou atuais, a formação, o desuso, o respeito pelo bem público, etc., são conexões que sempre estão presentes nas relações sociais com as quais a escola convive na cotidianidade. O acesso à cultura e outros tantos fatores como esses citados formam cidadãos com parâmetros diferenciados habilitando uns para uma vida satisfatória e omitindo de outros essa possibilidade de atuação social plena. Essa complexidade formativa na

---

<sup>1</sup> Equipe de apoio e equipe gestoras são nomenclaturas utilizadas pela Secretaria Municipal de São Paulo, para abarcar os profissionais que auxiliam na inspetoria e secretaria - equipe de apoio e coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar - equipe gestora.

sociedade traz para a escola uma coletividade de cidadãos diferenciados, com diversas expectativas e realidades.

A escola nesse contexto é uma instituição criada para sistematizar o conhecimento e mediar saberes e epistemologias, e que, segundo Santos (2010), é necessário reconhecer a existência de uma pluralidade de formas e conhecimentos, ao favorecer o reconhecimento da diversidade. Vitor Paro (2011, p. 31) afirma que é necessário repensar a estrutura da escola para que se pretenda uma concepção democrática:

Ao se observar a secular estrutura de nossa escola básica, não se pode deixar de estranhar a permanência histórica desse estado de coisas, sem que se verifique nenhum intento mais concreto, em termo de políticas públicas, ou seja, de relacioná-la com a gestão do pedagógico. A reivindicação da melhoria do ensino quase nunca se relaciona com a necessidade de, pelo menos, atualizar de alguma forma essa estrutura [...], que servia bem à velha escola (pretensamente) transmissora de conhecimentos, mas que pode não ser adequada a uma concepção de educação que se pretende democrática.

A escola então passa a ter o significado social do local de construção de uma cidadania por meio da apropriação do saber científico, da ocorrência dos processos de ensino e aprendizagem e dos demais valores sociais para o convívio dinâmico próprio da sociedade. Hoje é importante ressaltar que existe uma crise instalada no que chamamos de escola, por conta de novos ambientes fora dela que também fazem formação e que são mais atraentes e menos sisudos, chamando a atenção de jovens e crianças para uma realidade que instiga a curiosidade, mas nem sempre proporciona aprendizado.

A sociedade é dinâmica e a escola como entidade criada por ela segue o mesmo caminho mutacional, os conflitos se configuram também como uma manifestação social, de interesses diversos e concepções de vida e de mundo específicos. As diferenças sociais também estão na escola, em realidades distintas e antagônicas, com processos de aprendizagens diferenciados, e desiguais, em que os conflitos se tornam mais explícitos, às vezes se configurando como violência e com outros problemas agregados como: a falta de segurança, de professores, e a vulnerabilidade social de muitos alunos:

[...] é fundamental, por isso, uma compreensão ‘mais diferenciada’ do que são processos e atividades políticas, incluindo o desafio à ideia de que o antagonismo de classe seria o ponto privilegiado das contradições do sistema. São os próprios processos característicos das dinâmicas diferenciadas e desiguais do capitalismo que geram contradições e lutas de diferentes tipos, que não são todas simplesmente integráveis ou subordináveis à luta de classes, e que não tem necessariamente o espaço nacional como espaço privilegiado (BOAVENTURA, 2003, p. 35).

A instituição escola mesmo na sua complexidade é o retrato social das diferenças que estão além do antagonismo e luta de classes, isso porquê, com a garantia declarada na legislação

que afirma a Educação como Direito de Todos (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988, Art. 205), as diferenças sociais estão inseridas nela, os grupos, as ideologias, os partidos, os iguais e os diferentes. A convivência de cidadãos diversos e a multiplicidade epistemológica na escola é o pano de fundo de sua gestão. Em termos físicos, os excluídos são incluídos e, nesse processo, a administração escolar e as políticas públicas necessitam ser revistas no sentido de ampliar também seus horizontes, assim, o ingresso da equipe gestora via concurso público, a nosso ver, possibilita o acesso de pessoas diversas na composição desses quadros já que essa metodologia está expressa no próprio texto da lei. Mesmo que ainda não aconteça com a mesma proporcionalidade, a garantia legal proporcionou algumas mudanças que são visíveis como a presença nas escolas de profissionais de diversas origens sociais e étnicas tais como: pretos, pardos, indígenas, deficientes etc. Essa realidade mostra, ainda, uma escola pública diversa, assim, Boaventura (2003, p. 39) ajuda nessa reflexão dizendo:

É importante identificar configurações históricas particulares em cada contexto, que podem não obedecer necessariamente a essas diferenciações, mas apresentar outras formas de diferenciação associadas a modos de dominação e de resistência específicos. É o reconhecimento dessa diversidade que permite a emergência de novos espaços de resistência e de luta e de novas práticas políticas.

Há dados importantes que destacamos, incluindo a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE<sup>2</sup>, utilizando como base os indicadores propostos pelas Nações Unidas. No Brasil, as mulheres ainda mesmo tendo mais anos de escolaridade ganham  $\frac{3}{4}$  a menos que os homens, exercendo a mesma função. Na vida pública, apesar das cotas mínimas de 30%, apenas 10,5% dos deputados federais são mulheres, sendo que em Sergipe, Paraíba e Mato Grosso não há nenhuma representante mulher no mandato de 2014 a 2018.

Esses dados acentuam-se quando o item pesquisado é escolaridade, isso porque a diferença entre mulheres brancas, pretas e pardas é considerável, no item atraso escolar a

---

<sup>2</sup> **Categorias raciais nos Censos Demográficos - Brasil - 1872/2010**

1872- (POPULAÇÃO LIVRE - define sua cor e a POPULAÇÃO ESCRAVA - preta e parda)

1890- branca, preta, mestiça e cabocla

1940- branca, preta e amarela( outras respostas foram codificadas como de cor parda)

1960- branca, preta, parda, amarela

1980- branca, preta, parda, amarela

1991- branca, preta, parda, amarela e indígena

2000- branca, preta, parda, amarela e indígena

2010- branca, preta, parda, amarela e indígena (se indígena: etnia e língua falada)

**Fonte:** Recenseamento do Brazil 1872-1920. Rio de Janeiro: Directoria Geral de Estatística, 1872-1930, e IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Censo Demográfico 1940/2010 - <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49891.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2019.

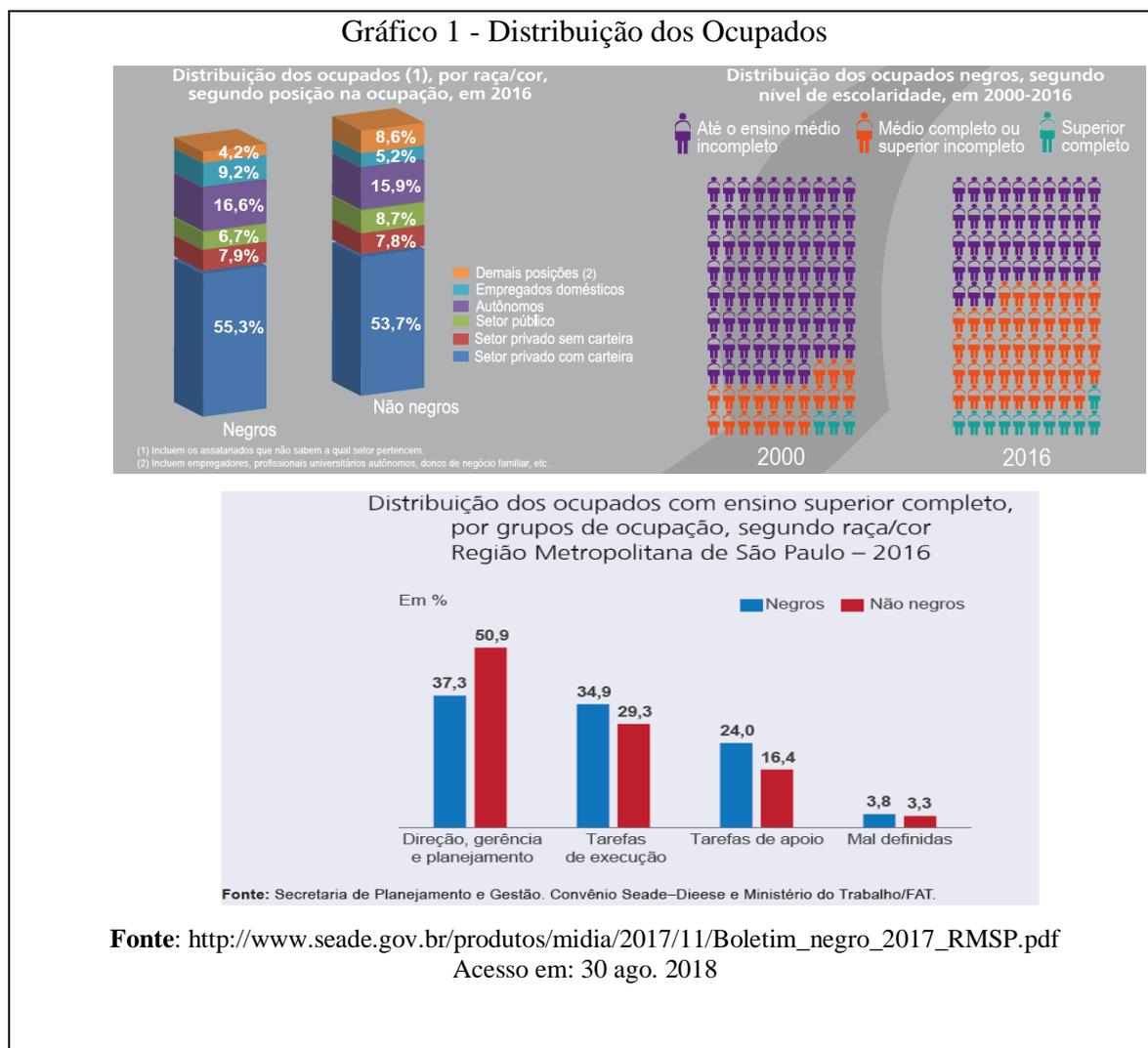
proporção é: enquanto 19,9% de mulheres brancas tem atraso escolar, entre as pretas e pardas esse índice chega a 30,7%. E na conclusão do Ensino Superior esse índice também é significativo, mulheres brancas são em torno de 23,5% e mulheres pretas e pardas chegam a 10,4%, e homens pretos e pardos o índice chega a somente 7 %.

Quando observamos a ocupação dos negros na cidade de São Paulo<sup>3</sup> destacamos que a maioria 34,6% são empregados no Comércio e no Serviço, 24,8% empregados em serviços administrativos, 23,5% empregados na indústria, 8,7% técnicos de nível médio, 5,5% empregados das ciências e das artes e somente 2,9% são dirigentes públicos e privados, esses dados mostram que a maioria da população preta e parda está empregada nos setores de comércio, serviço e indústria. O percentual de dirigentes ainda é numa proporcionalidade muito pequena, em relação às outras ocupações, as políticas de reparação é evidentemente uma das maneiras para uma menor desigualdade, já que diante dos dados pensar em uma equidade ainda exige ações que não estão acontecendo.

O gráfico que traremos para observação nesse estudo compõe uma pesquisa da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados-Seade que, em convênio com o Ministério do Trabalho, mostra gráficos que evidenciam a realidade vivida principalmente por pretos na inserção ao trabalho no Brasil e o nível de escolaridade e as funções desempenhadas. Evidencia-se as diferenças entre as principais atividades exercidas por pretos e pelos não pretos, a quantidade desproporcional de pretos em funções como a de empregados domésticos e tarefas de apoio e execução. Para as pessoas que possuem o ensino superior, conquistar um cargo de chefia e se manter nele é um desafio. Outro dado do gráfico é a escolaridade e proporcionalidade de pretos que conseguem concluir o Ensino Superior. Ela se apresenta menor quando separado dos pardos, mesmo tendo um aumento de 2000 a 2016, a proporcionalidade é pequena.

---

<sup>3</sup> Fonte: RAIS 2013 – MTE- Relatório da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial de São Paulo (SMPIR) – Documento: Igualdade Racial em São Paulo: Avanços e Desafios: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade\\_racial/arquivos/Relatorio\\_Final\\_Virtual.pdf](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/Relatorio_Final_Virtual.pdf). Acesso em: 3 jan. 2019.



O diretor de escola (classe profissional que será sujeito do nosso estudo) agrega e recebe todos esses desafios e responsabilidades na sua carreira profissional. A nosso ver, a formação inicial e continuada para esses profissionais ainda estão defasadas e desconectadas com essa realidade complexa e conflituosa já comentada nesse texto. Então, preparados ou não para uma atuação devida e efetiva junto aos problemas burocráticos, próprios da gestão, em conexão com essa cotidianidade complexa enfrentam os desafios de diversas maneiras, às vezes, intuitiva, às vezes impulsivamente, já que esses e outros temas não fazem parte de sua formação. Dessa maneira, e com todas as demandas diárias nas escolas de Educação Básica, como esse profissional se vê em termos identitários? Quais são suas angústias? Seus dilemas, seus hábitos, suas estratégias para as situações cotidianas e o imponderável? E como essa comunidade o percebe?

A administração escolar, segundo Paro (2015), é estudada há quase um século, vista e definida de maneira dicotômica entre o administrativo e o pedagógico, porém a realidade nas

escolas não são repartidas e isoladas, acontece tudo ao mesmo tempo, exigindo uma reflexão constante do diretor para tomada de decisões que fazem parte da rotina. Pensar na escola, por um ou outro prisma, fragmenta-se o entendimento das dimensões da escola e das pessoas que protagonizam essa realidade. No nosso caso seguimos os mesmos parâmetros atuais principalmente quando temos diretores que também são pedagogos e docentes. O fenômeno aqui não é o de se tratar a administração pura e simplesmente em sua frieza e legalidade, e sim, entender e considerar o diretor que também é um educador que compartilha saberes e fazeres com o seu grupo, na busca contínua de uma escola que ensina e aprende com as diferenças. Um profissional que segue os princípios legais, mas em uma prática que se norteia pela mediação, a escuta, o bom senso, e as circunstâncias em que a escola está inserida:

O conceito mais rigoroso e abrangente de administração permite compreender que a mediação a que se refere não se restringe às atividades-meio, porém perpassa todo o processo de busca de objetivos. Isso significa que não apenas a direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2015, p. 19).

As atividades administrativas e pedagógicas exercidas pelo diretor de escola convergem para mediação, mas principalmente para processos de ensino e de aprendizagem, isso porquê, as questões administrativas são o meio para que se alcance e se desenvolva o pedagógico, o fim, para ir além do processo burocrático que consome boa parte do fazer do diretor de escola. “O pedagógico que dá a razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir” (PARO, 2015, p. 25).

A ação administrativa em seu sentido mais geral é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho realiza-se da melhor forma possível. Isso significa que o problema de mediar à busca de fins é um problema que permeia toda a ação humana enquanto trabalho, seja este individual ou coletivo (PARO, 2015, p. 28).

O trabalho do diretor de escola nesse contexto perpassa a ação administrativa e se torna uma ação bastante específica e peculiar, pois a mediação é um exercício que exige estudo, atenção, conhecimento da situação e saberes que propiciam o diálogo, a escuta, o respeito à diferença e a perseverança, ao lidar com a diversidade de situações que ocorrem cotidianamente.

A vida cotidiana numa escola se estrutura por causa das pessoas que ali vivem, “o homem aprende no grupo os elementos da cotidianidade” (HELLER, 1970, p. 19), sendo a

escola um ambiente de diferenças, o aprendizado das pessoas além de não acontecer de maneira isolada, não se configura de uma única maneira, isso porquê, segundo Heller (1970, p. 19), mesmo o homem já nascendo na cotidianidade, seu amadurecimento ocorre quando adquire todas as habilidades imprescindíveis para vida cotidiana na sociedade: “O processo de amadurecimento para a cotidianidade começa sempre ‘por grupos’- família, escola, comunidade - e esses grupos [...] estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores”.

Assim a vida cotidiana é a vida do homem:

O homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se ‘em funcionamento’ todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. O fato de que todas as suas capacidades se coloquem em funcionamento determina também, naturalmente, que nenhuma delas possa realizar-se, nem de longe, em toda sua intensidade. O homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade. A significação da vida cotidiana é heterogênea, mas também hierárquica. Todavia, diferentemente da circunstância da heterogeneidade, forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas sociais. A heterogeneidade é imprescindível para conseguir a explicitação normal da cotidianidade; e esse funcionamento rotineiro da hierarquia espontânea é igualmente necessário para que as esferas heterogêneas se mantenham em movimento simultâneo (HELLER, 1970, p. 17-18).

O cotidiano do trabalho de diretor de escola, atrelado às demandas, é um exercício de habilidades própria da formação da personalidade, porém, necessita da hierarquia para organizar e desenvolver as atividades no processo heterogêneo em que todo dia é um dia, mas, algumas especificidades precisam de ações refletidas (*práxis*) outras das experiências e ainda outras das paixões numa realidade complexa e cheia de vidas.

Assim, para Vasquez (1977, p. 185), “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”, ou seja, é possível o sujeito desenvolver atos, e ações que modificam um determinado objeto ou elementos da natureza, mas esse ato por si só não o faz consciente de sua condição:

A atividade humana se desenvolve de acordo com finalidades, e essas só existem através do homem, como produtos de sua consciência. Toda ação verdadeiramente humana requer certa consciência de uma finalidade, finalidade que se sujeita ao curso da própria atividade (VASQUEZ, 1977, p. 189).

Somente a atividade humana pode ser consciente, e reflexiva, mas a cotidianidade nem sempre proporciona instrumentos e condições para construção individual ou coletiva dessa

consciência, assim, é necessário o auxílio da teoria, que mesmo subsidiando a prática, sozinha, não transforma ou modifica nada.

Ao afirmar – se que a atividade teórica por si só não é práxis, afirma-se, também, que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis e, por conseguinte, esta de certa forma é negada. Temos, portanto, uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente [...] Enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas (VASQUEZ, 1977, p. 210).

A *práxis* nesse contexto é a confluência da prática com a teoria que resulta em uma transformação real, num processo de conscientização individual e coletiva. Agnes Heller (1970) afirma que uma atividade cotidiana só se torna *práxis* quando o indivíduo a realiza a partir de uma reflexão, nesse sentido a prática cotidiana do diretor de escola, por ser complexa, não pode se resumir ao fazer, e atender ordens, normatizações, decretos, regulamentos e leis, pois essa prática torna a Unidade Escolar um despachante burocrático, respondendo papéis e urgências, limitando a ação do diretor a carimbo e assinatura de documentos, assim:

As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da ***práxis quando é atividade humana genérica consciente***; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade, ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade que construindo a partir do dado, produz algo novo, sem com isso transformar em novo o já dado. (HELLER, 1970, p. 32, grifo nosso).

A atividade desenvolvida pelo diretor de escola pode ser caracterizada como *práxis*, pois ela não é isolada, exige um esforço desse indivíduo para lidar com as demandas diárias, além da parte burocrática necessária para o andamento de muitas atividades realizadas pela escola. Nessa ação consciente não há como ser individual, ou ainda favorecer a uma minoria, no ambiente de ensino e aprendizagem, pois existe um contingente significativo de pessoas que não podem ser vítimas de caprichos e vaidades, ou predileções. A ação do diretor necessita ser planejada, organizada, dialogada, negociada e principalmente endereçada à coletividade e toda a sua complexidade.

O cotidiano não garante uma prática, ou uma ação baseada na *práxis*, isso porque, ele é particular, individual e genérico e, segundo Heller (1970, p. 37), sem a consciência “a vida cotidiana, de todas as esferas é que mais se presta à alienação”. No processo administrativo da

escola, mesmo sendo um ambiente para reflexão, há uma linha tênue entre alienação e a reflexão:

Alienação ocorre quando há um abismo entre o desenvolvimento humano – genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção (HELLER, 1970, p. 38).

Que saberes são relevantes para uma prática profissional consciente? Como confluir saberes adquiridos com a experiência e novos saberes que auxiliam no exercício da profissão administrativa? Claude Dubar (1997, p. 211) afirma a importância da formação constante a necessidade de compreender o que se faz e, principalmente, a importância dos saberes da experiência e os adquiridos com a formação, assim:

Querer compreender, saber mais, interrogar, documentar-se constituem as expressões da sua pertença à empresa concebida, prioritariamente, como um sistema sociotécnico que é fonte de saberes específicos, diferentes dos saberes escolares e fortemente valorizados relativamente a estes. Não se trata apenas de saberes práticos adquiridos no exercício do trabalho, mas sim de verdadeiros saberes profissionais que necessitam de ser relacionados com conhecimentos teóricos-adquiridos nos cursos, mas também nas conversas e nas práticas de documentação e de autoformação -, de saberes práticos adquiridos no terreno e através da experiência destes saberes de organização, específicos da empresa e que permitem estabelecer uma relação eficaz com os saberes anteriores.

Uma administração que intenciona ser compartilhada e democrática possibilita um olhar ampliado sobre a realidade da U.E. em que está inserida, os saberes da experiência (PIMENTA, 1997) são fundamentais para que o diretor de escola se aproprie e conheça a cotidianidade da escola, sua cultura intrínseca, e as influências extrínsecas que compõem a realidade numa atuação que, entre outras, objetiva o princípio da inclusão, do respeito, e a cumplicidade das coletividades que atuam nesses processos administrativos ao conectar vivências, experiências e saberes epistemológicos nesse governar de todos.

A prática requer um constante vai e vem de um plano a outro, o que só pode ser assegurado se a consciência se mostrar ativa ao longo de todo o processo prático. Resulta daí que se é certo que a atividade prática sobretudo como práxis individual, é inseparável dos fins que a consciência traça, estes fins não se apresentam como produtos acabados, mas sim num processo que só termina quando a finalidade ou resultado ideal, depois de sofrer mudanças impostas pelo processo prático já é um produto real (VASQUEZ, 1997, p. 243).

A prática efetiva na escola requer essa perspectiva constante e cotidiana, ora passos para frente, ora passos para trás, não retroagindo, mas na busca de alcançar, se não todos, a maioria, os resultados como consequência de processos coletivos que atingem diferentemente as individualidades. É o que chamamos ou entendemos por uma gestão dita participativa que atua

e administra sempre visando a perspectiva democrática que entendemos ser inclusiva. Se assim for, parece-nos que esse modelo abre a possibilidade de uma reflexão que deve ser mediada com a orientação de que a administração escolar não é feita somente pela figura do diretor de escola, mas pela presença e atuação de todos os outros protagonistas, como os pais, alunos, os professores, a equipe de apoio, a equipe gestora, como também a comunidade ao redor.

José Querino (1982, p. 153) afirma: “a base das relações humanas na unidade ou no sistema escolar é a colaboração esclarecida e consentida e não a subordinação fundada na autoridade com força para se fazer obedecer ou se fazer crer”. As relações estabelecidas, as ações desenvolvidas, o acolhimento, os processos de aprendizagem compõem a colaboração consentida, e a perspectiva da gestão democrática com a participação compartilhada numa cotidianidade reflexiva e consciente. Esse processo reflexivo ainda que evidente estruturalmente não é efetivo se não houver a mediação, mais um atributo da gestão, que deve organizar instrumentos para a efetivação real dessa *práxis* junto à comunidade.

Exemplificamos essa prática democrática com o Projeto Político Pedagógico, instrumento que, quando construído coletivamente, retrata a escola, é uma ferramenta para a reflexão e prática docente e administrativa, além de espelhar a comunidade atendida, respeitando as diferenças, acolhendo e incluindo a todos. O Projeto Político Pedagógico é uma carta de intenções que, com a participação da comunidade escolar, expressa as realidades, as necessidades, os objetivos e as metas a serem alcançadas por cada um dos protagonistas. Não deve ser um documento de arquivo, mas consultado, revisitado e quando necessário reorganizado, pois a comunidade se modifica e esse instrumento precisa expressar a realidade.

Enfim, ao diretor de escola cabe esse olhar sobre a realidade em que a Unidade Educacional está inserida, uma prática reflexiva e democrática, auxilia e permite a participação efetiva de todos, e os desafios da cotidianidade auxilia o processo de construção de sua identidade.

## **1.2 O Diretor de Escola, entre a teoria e a prática**

O cotidiano escolar requer práticas reflexivas que vão além do senso comum, isso porque é nessa realidade que ocorre o ensino e a aprendizagem de bebês, crianças, jovens e adultos. Assim colocamos nossa questão em evidência para que possamos iniciar o estudo e o diálogo da pesquisa: Como é a trajetória identitária do diretor de escola negro quando num processo de assunção de um cargo de chefia em escolas municipais na cidade de São Paulo?

No contexto que estamos em busca de conhecer, muitos professores e várias pessoas que ocupam a equipe gestora desempenham seus papéis com ardor e compromisso, o espaço escolar por força legal e organização da categoria para conquistas de direitos têm momentos privilegiados de formação. Na Cidade de São Paulo os professores tem, desde que façam a opção, oito horas aulas de formação específica na própria Unidade Educacional, com a Jornada Especial Integral de Formação - JEIF, além disso são incentivados a participar dos espaços democráticos, com pontuação que auxilia nos processos de evolução funcional (aumento de salário), como o Conselho de Escola, Projetos contratuais, organização do grêmio. O incentivo é importante, mas muitos professores e muitas equipes desenvolvem esses projetos para além, muito além do salário, para que as crianças possam estar na escola, lutando contra a vulnerabilidade, a fome, e a aprendizagem que ultrapassam os muros da escola e retornam para a comunidade.

Gramsci (1968, p. 130) afirma que a escola precisa levar os alunos a pensar além do cotidiano e aquilo que parece normal, natural, folclórico ou tradicional, por meio do domínio das leis e conhecimento que somente a escola é capaz de oferecer:

A escola mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para domina-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, visando transforma-la e socializa-la cada vez mais profunda e extensamente.

A escola é um *locus* privilegiado para sistematização dessa transformação e dominação das leis da natureza visando o desenvolvimento coletivo, como também o conhecimento sobre os sedimentos tradicionais, aquele que a sociedade traz juntamente com sua história e a história do povo ora aprendida pela vivência local, ora com a organização do trabalho e registros no ensino escolar. Mas é importante destacar que os processos de aprendizagem atualmente são inúmeros e nem sempre a escola alcança e se equipara às tecnologias, a ludicidade, os recursos audiovisuais, ou ainda outros espaços de aprendizagem alternativos e a conexão virtual. A realidade incita a necessidade da escola a se organizar em uma perspectiva de transformação não somente estrutural, como também ideológica, política e burocrática.

O desenvolvimento coletivo das pessoas na realidade social é um dos princípios da escola que deve se adequar para ensinar, por meio de metodologias e de saberes, os cidadãos que estão em processos de formação em seu interior. Os processos de ensino e de aprendizagem

então devem mobilizar práticas pedagógicas aptas e planejadas para o atingimento dos objetivos propostos de modo a extirpar os improvisos ainda tão presentes na cotidianidade pedagógica, desqualificando o trabalho docente. As práticas pedagógicas quando desenvolvidas em conjunto com as teorias ampliam a potencialização para o alcance dos objetivos:

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se com a formação que os alunos desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. Espera-se pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes fazeres docentes, num processo de construção de suas identidades como professor (PIMENTA, 1997, p. 6).

Espera-se que a escola mobilize esses conhecimentos: o convívio com o diferente, a organização das identidades, as aprendizagens, entre outras possibilidades que auxiliam o decorrer desse processo. Gramsci (2001, p. 18-19) nos auxilia ao afirmar que:

[...] seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais [...]. Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; forma-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante.

Ele continua,

[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a ‘área’ escolar e quanto mais numerosos forem os ‘graus’ ‘verticais’ da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização de um determinado Estado. [...] Nesta espécie de atividade coletiva, cada trabalho produz novas capacidades e possibilidades de trabalho, já que cria condições de trabalho cada vez mais orgânicas.

As práticas pedagógicas, quando utilizadas como ferramentas mediadoras, auxiliam a formação de intelectuais, como afirma Gramsci, todos tem essa capacidade, mas nem todos exercem essa função. No nosso caso que estamos observando o elemento público e estamos cientes das dificuldades das escolas em geral para conseguir mediar esses conhecimentos, é importante destacar a afirmação de Gramsci (2011, p. 35), que é necessário uma “luta rigorosa contra os hábitos do diletantismo, da improvisação”, apesar das adversidades e dificuldades que as escolas públicas enfrentam é necessário o esforço incansável de seus profissionais. Pimenta (1997, p. 7) reforça a importância de determinados saberes num processo de construção da identidade profissional ao dizer:

Uma identidade profissional se constrói, pois a partir da significação social da profissão: da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor.

O exercício de funções distintas que lidam com os processos de ensino e de aprendizagem a todo o tempo são especificações intelectuais que necessitam de um profissional conectado a uma coletividade de pares com as mesmas funções intelectuais. A nosso ver, os profissionais dessa área não poderiam atuar de forma individual por conta da complexidade da sua atuação perante conhecimentos a serem mediados para outra coletividade distinta, diversa como já vimos defendendo, no caso, os alunos e suas descendências sociais em contextos diversos. O diretor de escola necessita refletir, principalmente ao trazer para o contexto em que atua o exercício efetivo dessa reflexão.

Assim, retomamos Gramsci (1968, p. 120), para a definição de dirigente político, apesar do diretor de escola ser um profissional preparado, suas atribuições como já ressaltamos está além das atividades jurídico-formais, mas em diversas situações é necessário a tomada de decisão e resolução de conflitos e problemas:

Dirigente ‘tradicional’ político, preparado apenas para as atividades jurídico-formais, torna-se anacrônico e representa um perigo para a vida estatal: o dirigente deve ter aquele mínimo de cultura geral que lhe permita, senão ‘criar’ autonomamente a solução justa, pelo menos saber julgar entre as soluções projetadas pelos especialistas e, conseqüentemente, escolher a que seja justa.

Essa definição ajuda e auxilia a pensar na dimensão pedagógica e administrativa que permeia a função de diretor de escola. Conhecer as pessoas por meio da dialogicidade que naturalmente faz a mediação dos conflitos e provoca um bem-estar de modo que a permanência e o ingresso de todos os indivíduos na escola seja repleta de respeito, tolerância e harmonia. Numa administração em que a lógica cotidiana tem se alicerçado na efetiva participação dos colegiados, ao dar voz e vez para uma administração participativa, que amplia os espaços democráticos de discussão e decisão, nos momentos de formação continuada de professores, as assembleias diversas como de alunos, do Conselho de Escola ou Associação de Pais e Mestres, se tornam ambientes férteis para o cultivo e o exercício democrático para tomada de decisões, mas ainda é importante ressaltar que para essa prática como tantas outras é fundamental se abastecer de conhecimento, saberes e outras experiências.

Somos e fazemos parte de uma coletividade a qual denominamos sociedade. Ela é dinâmica, progressiva, mutante e transformadora. Ela é humana e humanizante na medida de cada relação com o meio. A escola é parte integrante da sociedade e reflete na cotidianidade (HELLER, 1970) essa realidade com as diferenças sociais, étnicas, de gênero etc. Os conflitos oriundos dessa complexidade se tornam entraves para muitas práticas pedagógicas, pois a escola é hierárquica nas suas relações e há um movimento significativo de tentar romper com essa lógica para estabelecer o diálogo, a participação efetiva e consciente de todos os sujeitos escolares na perspectiva democrática. A discriminação e o preconceito criam muros e obstáculos que excluem, criam marcas e se tornam bandeiras de lutas para inversão da lógica da escola que hoje parece ser de alguns e não de todos. No processo de humanização a escola deveria se tornar o local das aprendizagens de saberes, da solidariedade, do acolhimento, do respeito, da tolerância e de tantos outros valores sociais que estão presentes na formação da cidadania.

Quando mobilizamos e refletimos sobre os saberes docentes, ampliamos os fazeres significantes e a mediação para o processo de identidade profissional. Pimenta (1997, p. 10) afirma que “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas”. Assim ela diz que os principais saberes docentes são:

**Experiência:** os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada de outrem - seus colegas de trabalho [...]. O **conhecimento** implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as e contextualizando-as [...], conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade (PIMENTA, 1997, p. 7-8, grifo nosso).

Os **saberes pedagógicos e didáticos** é outro dos saberes ressaltados por Pimenta (1997), que só fazem sentido se confluírem com a experiência e o conhecimento:

Considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes na formação [...]. Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes, só se constituem a partir da prática, que os confronta e os re-elabora (PIMENTA, 1997, p. 10).

A prática administrativa pedagógica do diretor de escola perpassa por esses saberes, por isso a importância da experiência docente para assunção do cargo. Uma prática embasada na complexidade do cotidiano, porém com suas características diferenciadas, a experiência e o conhecimento são singulares a partir de uma vivência coletiva, ou seja, o desenvolvimento

profissional da profissão não acontece apenas no domínio de saberes específicos, mas na constituição e mobilização desses e outros saberes.

### 1.3 Diretor, líder, gestor, administrador e a legislação

A administração Pública da cidade de São Paulo estabelece nas suas legislações em vigor o perfil do profissional para exercício dos cargos que compõem o Quadro de Profissionais da Educação – QPE, são elas: Lei 14.660/2007, publicada em 27/12/2007, no Diário Oficial da Cidade-DOC, que estabelece o estatuto do magistério municipal, e o Decreto 54.453/2003, publicado em DOC de 11/10/2013, que fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino:

SINTESE DAS ATRIBUIÇÕES DIRETOR DE ESCOLA (DECRETO Nº 54.453/2013) - coordenar a elaboração do projeto político-pedagógico, acompanhar e avaliar a sua execução em conjunto com a comunidade educativa e o Conselho de Escola/CEI/CIEJA, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação; - elaborar o plano de trabalho da direção em conjunto com o Assistente de Diretor, indicando metas, formas de acompanhamento e avaliação dos resultados e impactos da gestão; - participar, em conjunto com a equipe escolar, da definição, implantação e implementação das normas de convívio da unidade educacional; - favorecer a viabilização de projetos educacionais propostos pelos segmentos da unidade educacional ou pela comunidade local, à luz do projeto político-pedagógico; - possibilitar a introdução das inovações tecnológicas nos procedimentos administrativos e pedagógicos da unidade educacional; - **prover** as condições necessárias para o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; - **implementar** a avaliação institucional da unidade educacional em face das diretrizes, prioridades e metas estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação; - **acompanhar, avaliar e promover** a análise dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e de quaisquer instrumentos avaliativos da aprendizagem dos alunos frente aos indicadores de aproveitamento escolar, estabelecendo conexões com a elaboração do projeto político pedagógico, plano de ensino e do plano de trabalho da direção da unidade educacional, com vistas ao constante aprimoramento da ação educativa; - **buscar** alternativas para a solução dos problemas pedagógicos e administrativos da unidade educacional; - planejar estratégias que possibilitem a construção de relações de cooperação que favoreçam a formação de parcerias e que atendam às reivindicações da comunidade local, em consonância com os propósitos pedagógicos da unidade educacional; - promover a integração da unidade educacional com a comunidade, bem como programar atividades que favoreçam essa participação; - coordenar a gestão da unidade educacional, promovendo a efetiva participação da comunidade educativa na tomada de decisões, com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos e das condições necessárias para o trabalho do professor; - promover a organização e funcionamento da unidade educacional, de forma a atender às demandas e aspectos pertinentes de ordem administrativa e pedagógica, de acordo com as determinações legais; - coordenar e acompanhar as atividades administrativas, relativas à: - folha de

frequência; - fluxo de documentos de vida escolar; - fluxo de matrículas e transferências de alunos; - fluxo de documentos de vida funcional; - fornecimento e atualização de dados e outros indicadores dos sistemas gerenciais, respondendo pela sua fidedignidade; - comunicação às autoridades competentes e ao Conselho de Escola dos casos de doenças contagiosas e irregularidades graves ocorridas na unidade educacional; - **diligenciar** para que o prédio escolar e os bens patrimoniais da unidade educacional sejam mantidos e preservados: - coordenando e orientando toda a equipe escolar quanto ao uso dos equipamentos e materiais de consumo, bem como a manutenção e conservação dos bens patrimoniais e realizando o seu inventário, anualmente ou quando solicitado pelos órgãos da Secretaria Municipal de Educação; - adotando, com o Conselho de Escola, medidas que estimulem a comunidade a se corresponsabilizar pela preservação do prédio e dos equipamentos escolares, informando aos órgãos competentes as necessidades de reparos, reformas e ampliações; - **gerir** os recursos humanos e financeiros recebidos pela unidade educacional juntamente com as instituições auxiliares constituídas em consonância com as determinações legais; - delegar atribuições, quando se fizer necessário (EDITAL PUBLICADO NO DOC DE 19.09.2015, PÁGINAS 108 ATÉ 113, CONCURSO DE ACESSO Nº 02/2015 PARA PROVIMENTO DE CARGOS DE DIRETOR DE ESCOLA E SUPERVISOR ESCOLAR).

Como podemos ver, o edital foi reproduzido de maneira integral, de acordo com o Decreto 54.453/2013, no que se refere às atribuições do Diretor de Escola, segundo a concepção da Secretaria Municipal de Educação da Cidade de São Paulo-SME-SP, espera-se que o especialista apto ao exercício do cargo (aprovado em concurso), possa coordenar toda a Unidade Escolar, contando com sua equipe gestora (Coordenador Pedagógico e Assistente de Diretor de Escola), mas ciente de que as responsabilidades para atender a todos os incisos legais, e as demandas cotidianas são de sua incumbência, podendo até delegar algumas tarefas, porém em caso de algum problema o responsável legal é o diretor de escola.

Os verbos utilizados para definição das atribuições como: implementar, prover, encaminhar, buscar, aplicar, gerenciar, organizar, são ações que podem transformar-se em tarefas meramente operacionais a depender da maneira como esta ação for desenvolvida (se sem reflexão, se sem consciência, etc.), por isso a importância de refletir, estudar, conhecer. Para uma gestão democrática, mais do que delegar, é importante toda a equipe saber suas atribuições, e ser responsável por elas, pois só assim o diretor poderá compartilhar as tarefas, acompanhá-las e administrar de maneira participativa, consultando os colegiados e assumindo o compromisso do grupo para execução das demandas.

Sob a gestão da Secretaria Municipal de Educação -SME-SP são 1489<sup>4</sup> Unidades Escolares compostas por escolas de Educação Infantil, sendo elas os Centro de Educação

---

<sup>4</sup> Dados colhidos em 04/09/2018:

<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgrencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>

Infantil-CEI e as Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEI<sup>5</sup>, Ensino Fundamental, Médio e Bilíngue para Surdos, sendo as Escolas Municipais de Ensino Fundamental-EMEF, Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio-EMEFM e as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos-EMEBS), sendo estas unidades denominadas diretas, ou seja, administradas pela PMSP e SME-SP, servidores efetivos e concursados, incluindo o diretor de escola, com alguns serviços terceirizados.

Há ainda 2.295 Unidades Escolares em outras modalidades de ensino, tais como: Educação de Jovens e Adultos (MOVA) e Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e mais ou menos 1.500 Unidades de CEIS conveniadas<sup>6</sup> que atuam na Educação Infantil, e a forma de provimento do cargo de diretor de escola, e de todo o quadro de recursos humanos não acontece por concurso público, mas por contrato de trabalho regido pela Consolidação das Leis Trabalhistas, pois essas escolas são administradas por organizações da sociedade civil-OSC, que firma parceria com a SME-SP, para prestação de serviço, nesse caso o atendimento à crianças de 0 a 3 anos.

Para uma rede com essa dimensão a legislação se torna um dos pilares para sua organização e parametrização para algumas ações e procedimentos, assim, Vitor Paro (2015, p. 38) afirma:

Parece ser quase unânime a preferência pela expressão ‘diretor de escola’, quando se trata de denominar oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, aquele que ocupa o cargo hierarquicamente mais elevado no interior de uma unidade de ensino. Mesmo entre a população usuária, quando alguém se refere ao cargo, é ao de diretor que se reporta.

Na afirmação de Paro (2015), o cargo de diretor de escola, segundo as leis, é hierarquicamente o mais elevado na escola, à perspectiva democrática aparece no discurso, mas na legislação aparece subentendida, o que leva a ação administrativa para ações isoladas, distantes, técnicas em que é necessário a conquista de um perfil que deve atender aos preceitos legais. Assim, a condição da liderança se torna inerente para o exercício do cargo, e Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997, p. 716) afirmam:

Encarada como um poder exercido consciente e intencionalmente de um lado e aceito e reconhecido espontaneamente do outro [...] A liderança é sempre

<sup>5</sup> CEI-Centro de Educação Infantil - rede direta; EMEI-Escola Municipal de Educação Infantil; EMEF-Escola Municipal de Ensino Fundamental, EMEFM-Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio; CEU-Centro de Educação Unificado, EMEBS-Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos.

<sup>6</sup> CEI conveniada são unidades de educação em que a SME-SP firma um convênio com Organizações da Sociedade Civil-OSC, atendendo gratuitamente as crianças de 0 a 3 anos, e pagando a estas Unidades valores para custear local, alimentação, funcionários, garantindo também formação continuada para os docentes, porém exige em contrato algumas especificidades, entre elas professores com formação mínima de magistério obtido no Ensino Médio, além de ação Supervisora de fiscalização e acompanhamento.

ação efetiva, não mero prestígio. Não é uma posição qualquer de poder, ela é uma posição 'central' para toda atividade do seu grupo, que conjuga dois conceitos importantes: poder e decisões cruciais. Líderes são os que ocupam o interior do grupo, numa posição de poder que tem condições de influenciar, de forma determinante, todas as decisões de caráter estratégico, sendo exercido ativamente, com legitimação na sua correspondência às expectativas do grupo.

A liderança é vivenciada em ações efetivas, sendo assim, é necessário um trabalho, um exercício para que ela se constitua, porém é legitimada pelo grupo que reconhece nesse líder o representante para tomada de decisões e exercício do poder de maneira consciente e representativa. Em outros momentos da pesquisa fomos instrumentalizando o estudo com a afirmação e a importância da gestão democrática, em que o diretor de escola é um elemento a mais na composição da Unidade Educacional, a definição de liderança que colocamos dialoga com a perspectiva de SME-SP com o Decreto 54.453/2013<sup>7</sup>, Diário Oficial da Cidade de São Paulo de 11/10/2013, que define a função de Diretor de Escola, assim,

Art. 4º A função de Diretor de Escola deve ser entendida como a do gestor responsável pela coordenação do funcionamento geral da escola, de modo a assegurar as condições e recursos necessários ao pleno desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva de favorecer o constante aprimoramento da proposta educativa e execução das ações e deliberações coletivas do Conselho de Escola, observadas as diretrizes da política educacional da Secretaria Municipal de Educação e a legislação em vigor (PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO, DECRETO 54.453/2013, DOC 11/10/2013, p. 3).

A importância desse recorte é de perceber que o cargo de Diretor de Escola não é de simples definição, e mesmo que a pesquisa afirma certa convicção, crença e estudo sobre a gestão democrática é relevante colocar outras questões que complementam estas atribuições, indo além da temperança unilateral. É evidente que o diretor ao acatar e seguir essas diretrizes acaba por ter uma ação individualista, e técnica, centrada na estrutura, sem a percepção, ou uma percepção reduzida do pedagógico e das relações e vivências das crianças, adolescentes e professores.

Mas ao atuar numa perspectiva democrática é possível a esse diretor criar mecanismos de fortalecimento dos colegiados para garantir, coordenar, conferir, organizar e até gerenciar, sem ferir a legislação e suas atribuições e competências e ao mesmo tempo propiciar uma efetiva participação da comunidade escolar, para que esta se envolva efetivamente nas questões pertinentes e de decisão, e o diretor consiga ter uma prática mais abrangente dialogada e

---

<sup>7</sup> Consulta realizada em 05/09/2018. Texto na íntegra:  
[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544530000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544530000).

pedagógica auxiliando, formando e trocando saberes com a equipe e as crianças na cotidianidade da escola.

Como tentamos desenvolver no decorrer desse texto, o diretor de escola deve ter responsabilidades inerentes ao cargo que ocupa, porém é mais difícil quando a prática é colocada sob a ótica hierárquica, isolada, e técnica como se o diretor fosse um profissional portador de poderes excepcionais, ao dar conta de realidades, que estão além das capacidades de uma ação humana, numa prática burocrática, individualizada e correndo o risco de ser um líder de rotina, ou seja:

O líder de rotina, que não cria (e não reelabora), nem seu papel, nem o contexto em que é chamado a desempenhá-lo, mas desempenha apenas, dentro de limites na sua maioria já preestabelecida, um papel-guia de uma instituição já existente, um papel ao qual pode dar, quando muito, o marco de seu estilo individual (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1997, p. 713).

O diretor de escola como mediador, exercendo uma liderança consciente terá condições de desenvolver uma prática diferenciada, trabalhando com os colegiados como Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres-APM, Grêmios Escolares, Assembleias compartilhará as responsabilidades, sem deixar de atender as necessidades legais, e as solicitações superiores.

Um ambiente consolidado com a participação efetiva numa perspectiva democrática auxilia o envolvimento dos professores, a formação em serviço vista e desenvolvida como uma necessidade do grupo e não como uma obrigação burocrática. Os problemas analisados em conjunto, ao respeitar as responsabilidades de cada um em busca de soluções adequadas. A legislação utilizada como apoio ao auxiliar e definir necessidades e demandas que surgem, precisa ser conhecida para ser utilizada com sabedoria, uma administração democrática não está desligada das obrigações que devem ser cumpridas, principalmente aquelas que são para melhor atendimento da comunidade, crianças e adolescentes. Ressaltamos a importância de todos saberem suas atribuições num esforço coletivo em busca de atender os objetivos em comum, garantindo condições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Se o diretor de escola atender somente o que rege a legislação terá dificuldade para construir sua identidade profissional, pois irá operacionalizar trâmites burocráticos e conflitos intermináveis, inviabilizando uma ação baseada na *práxis*. É importante a legislação, mas também é importante a reflexão, ação pensada e organizada, o olhar para as especificidades locais, ir além e promover o diálogo, estimular estratégias de participação e envolvimento de todos, para possibilitar o pertencimento, a responsabilização compartilhada, e uma escola para muitos.

No processo de entrada e/ou assunção desse sujeito no cargo de diretor de escola há grandes expectativas pessoais, e dos envolvidos com relação a ações a serem desenvolvidas, posturas a serem defendidas e ideologias a serem implantadas, Dubar (2006, p. 143) afirma que nessas situações fica evidente um processo de crise, “ora, toda a mudança é geradora de ‘pequenas crises’: é necessário um ‘trabalho sobre si’, uma modificação de certos hábitos, uma perturbação das rotinas anteriores”. Esse começo é sempre marcado por novas situações, que:

Para assegurar aos indivíduos, pelo menos por certo tempo, uma certa coerência e um mínimo de continuidade (e, antes de mais, para ser identificável para outro), a personalidade individual organiza-se em torno duma forma identitária dominante “para o outro”: ou comunitária, ou societária. Ou uma pessoa, no fim da sua socialização primária, se define (ou é definida) primeiro pelo seu grupo cultural, a sua comunidade de origem: ela é identificada por traços físicos ou linguísticos, marcas identitárias culturais [...]. Ou se define (é definida) primeiro pelo seu profissional, o estatuto social: ela é identificada pelo tipo de atividade que cumpre, através de “uma função estruturada, rotineira, estandarizada” que se encaixa a uma pessoa (DUBAR, 2006, p. 149).

O diretor de escola no processo de identificação profissional passa por esse percurso, num processo de validação e legitimação do cargo que ocupa, o encontro com os outros é uma maneira de dizer quem se é “de passar dum mundo ao outro (daí o dispositivo de mediação), de argumentar as novas visões de mundo” (DUBAR, 2006, p. 150). Ao modificar a perspectiva de lugar que ocupa na escola os saberes docentes auxiliam a pretensa crise, porém é importante considerar a prática social, como afirma Pimenta (1997), e os conhecimentos já vividos. A identidade profissional não se constitui sem a vivência da identidade pessoal, as crises e o momento de reorganização.

A vida de trabalho é feita, ao mesmo tempo, de relações com parceiros inseridas em situações de trabalho, marcadas por uma divisão do trabalho, e de percursos de vida, marcados por imprevistos, continuidades e rupturas, êxitos e fracassos. A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo, concebido como um processo e construção permanente. É por esse e nesse “drama social do trabalho” que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR, 2006, p. 358).

A identidade profissional, enfim, se organiza nesse processo de socialização profissional em que as trajetórias são construídas em contextos de tarefas, convívios, aprendizagens e saberes, das experiências vividas, e da perspectiva das que irão acontecer, em meio à crise, mas também de reorganização diante de novos e velhos desafios, pois o ambiente escolar é dinâmico e instiga o diretor de escola na busca de caminhos e êxitos.

## 2 O PERCURSO: A METODOLOGIA NORTEANDO

*Toda história depende, basicamente, de sua finalidade social. Por isso é que, no passado, ela se transmitia de uma geração a outra pela tradição oral e pela crônica escrita (THOMPSON, 1992).*

### 2.1 Metodologia e educação escolar

No presente estudo intencionamos entender o processo de construção da identidade do Diretor de Escola em escolas do município de São Paulo. Para relembrar nossa questão de pesquisa: Como é a trajetória identitária do diretor de escola negro quando num processo de assunção de um cargo de chefia em escolas municipais na cidade de São Paulo? Objetivamos conhecer um pouco da história profissional e pessoal de alguns diretores escolares negros, no período da docência e atualmente como gestores, ao conversar sobre a realidade da escola, das dificuldades da profissão, da história escolar e de formação, da família e do processo de construção étnico-racial buscamos ter um panorama de visibilidade de negros em cargo de chefia, e se sua identidade racial é percebida negativamente quando se mensura sua competência profissional. Essa busca começa quando observamos a realidade desses diretores que é a escola pública, no município de São Paulo, no contexto da seguinte indagação ao conhecê-lo: “quero falar com o diretor da escola”, e a surpresa de ser recebido e estar falando com o diretor de escola negro. Segundo relatos de nossos sujeitos há pessoas que solicitam a presença do diretor, não acreditando e, por vezes, caçoando de quem está lhe dizendo ser o diretor.

Entender o local de vivência e resistência desses sujeitos nos auxilia a dialogar com autores que afirmam que ao estudar a escola e a educação escolar é necessária uma observação cuidadosa, pois são perspectivas a partir do cotidiano de histórias locais interligadas com projetos políticos gerais, conjuntamente com seus protagonistas: professores, estudantes, equipes de apoio e gestora, e a comunidade. Cada escola é um mundo e na escolha desse contexto como objeto de estudo é fundamental essa percepção:

Encontramos estudos sobre outros temas como o folclore, a história popular, a vida cotidiana, a política, que questionavam os conceitos dominantes e sugeriam-nos formas novas de abordar a escola. Primeiro, a leitura de Gramsci e depois, a de Agnes Heller ofereciam caminhos teóricos fecundos para introduzir-nos, a partir de outra perspectiva, no conhecimento da escola. Em nossas preocupações, contraíramos um parentesco com autores que realocavam a mesma atividade sociológica, antropológica ou histórica ao definirem novos objetos de estudo. Eles nos confirmavam a relevância de

estudar realidades concretas imersas em histórias nacionais e regionais (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 10-11).

As escolas da Cidade de São Paulo apresentam realidades diversas, em comunidades de diferentes contextos sociais e históricos, a relevância do presente estudo acontece nessa perspectiva entendendo o Diretor de Escola como responsável para conectar a comunidade e a equipe escolar, administrar os conflitos, auxiliar na formação da equipe, acolher os estudantes nas suas menores e maiores necessidades, desenvolver estratégias para administrar as políticas públicas, as legislações, os diversos processos de ensino e aprendizagem, a cultura local e a cultura interna da escola:

A instituição escolar, observada a partir de nossas questões, existe como um “dado real concreto”, onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade, cada escola é produto de uma permanente construção social. Em cada escola, interagem diversos processos sociais: a reprodução de relações sociais, a criação e transformação de conhecimentos, a conservação ou destruição da memória coletiva, o controle e a apropriação da instituição, a resistência e a luta contra o poder estabelecido, entre outros. Sua interação produz determinada vida escolar, dando sentido exato à relação entre Estado e classes subalternas na escola. A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, “natural”, dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos [...]. Trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo, interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 58).

Por isso, ao pesquisar a educação, não é possível partir do pressuposto da neutralidade, ou dados exatos, pois os aspectos sociais e históricos são necessários para se entender os contextos, e ao analisar e estudar uma localidade, ou algumas escolas e/ou grupos na escola e no seu entorno, não é possível afirmar que determinados aspectos encontrados definem todas as outras escolas ou grupos, é sempre uma perspectiva recortada, dependendo da pesquisa e do objeto de estudo escolhido. Assim, surge a necessidade de trazer para o diálogo com o estudo alguns autores, entre eles: Ezpeleta e Rockwell (1986), Thiollent (1984), Cruz Neto (1994), Nogueira (1973), Thompson (1992), Freitas (2006), Minayo (2014), que estão amparando teoricamente a estrutura metodológica, como também métodos que estarão auxiliando na organização do presente estudo. Cito a metodologia qualitativa de história oral, com as técnicas de história de vida, entrevista, e análise de dados com categorização. Assim, ao manter o distanciamento próprio para a realização da pesquisa, e o princípio ético de não interferir na busca das histórias dos sujeitos, me vejo neste contexto, pois também tenho a minha história, minhas memórias e a trajetória que se faz diariamente num processo contínuo de relações que

a minha identidade profissional e racial se estrutura, pois uma está totalmente ligada à outra, essa afirmação coaduna com a introdução desse estudo em que conto um pouco da minha trajetória e pontos incomuns com os sujeitos da pesquisa.

Thiollent (1984, p. 46-47) afirma que a metodologia é um conjunto de conhecimentos que auxiliam o pesquisador ao orientar o rumo da pesquisa:

A metodologia não consiste num pequeno número de regras. É um amplo conjunto de conhecimentos com o qual o pesquisador procura encontrar subsídios para nortear suas pesquisas. As escolhas são efetuadas em função dos objetivos das pesquisas e das características das instituições [...]. Fazer uma investigação, cujos resultados compõem uma descrição, é, de fato, elaborar um discurso sobre dado assunto. Não devemos esquecer que os fatos ou o real não falam sozinhos. Os interesses e as características socioculturais de quem faz o discurso influem de alguma maneira no que é dito e no que é escondido.

As regras neste estudo seguirão a sistematização metodológica da abordagem qualitativa. Mas utilizamos dados quantitativos através de gráficos e dados de pesquisas elaboradas por institutos e fundações federais, estaduais e municipais e ao analisar esses dados buscamos contextualizar a bibliografia teórica utilizada com números recentes de aspectos da realidade brasileira, que ilustram os conceitos e abordagens dos autores. Elaboramos também um gráfico com a quantidade de diretores de escola negros nas escolas municipais da cidade de São Paulo, no qual é possível realizar algumas observações importantes, como também auxiliar a análise das categorias e entrevistas concedidas, mas não há aprofundamento desses dados, porque as histórias dos sujeitos são muito relevantes e nos trazem dados fundamentais para pesquisa. Enfatizaremos aspectos qualitativos nos momentos em que preparamos as questões e a vivência das entrevistas e, posteriormente, na análise do que ouvimos e dialogamos com os sujeitos.

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos sentem e pensam [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica de atores, de relações e para análises de discursos e de documentos (MINAYO, 2014, p. 57).

Faremos, assim, um resgate dessas falas e respostas que serão observadas a partir da bibliografia e referências utilizadas, sem nos esquecermos do que não estará nas transcrições, aquilo que não foi dito, mas expressado, com movimentos do corpo, com gestos espontâneos, com voz embargada, etc., ao reconstituir fatos da própria história. Segundo Minayo (2014), esse método é basicamente teórico e possibilita um aprofundamento dos processos sociais, a

construção de novas abordagens e a revisão de conceitos, auxiliando na categorização dos dados.

Na entrada em campo e no trabalho a ser desenvolvido nesses espaços o diário de campo e os registros das observações serão importantes para alinhar o que captamos com as entrevistas e depoimentos, isso porquê, nesse documento estará o que vimos, o que os microfones não alcançaram, a observação dos locais onde faremos as entrevistas, nos ambientes de trabalho dos sujeitos, assim Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 87) afirmam:

As descrições e explicações que criam são produtos de uma cuidadosa construção intelectual mediada pelo trabalho de campo e a formulação final da teoria. Há diferentes níveis de elaboração, comprometimentos na própria decisão de ida ao campo, escolher a convivência, fazer registros, analisá-los minuciosamente e, sobretudo, por em movimento de forma permanente o esforço compreensivo para construir categorias analíticas. [...] Toda pesquisa parte de uma ou várias questões. Em geral, elas se originam da descoberta de um problema que surge ao observar-se mais ou menos sistematicamente a realidade.

O processo de construção da identidade passa pelas lembranças da própria história, de fatos do cotidiano da escola em que está como administrador, das escolas que compõem sua trajetória escolar, os ensinamentos da família e das relações estabelecidas nesse percurso, lembranças que fortalecem e outras que podem auxiliar determinados comportamentos ou decisões. A escola é sempre muito dinâmica, há grupos muito diversos, há muitas histórias, muitas conversas, situações que acontecem e fogem do esperado e da rotina:

A realidade escolar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo. Este conceito de vida cotidiana obriga-nos a conservar a heterogeneidade, uma das características mais notáveis de qualquer escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p. 25).

A heterogeneidade que encontramos nas escolas é uma característica notável, mas também uma das causas dos conflitos que o Diretor precisa lidar no cotidiano em que se estabelecem as políticas públicas, as cobranças diversas, os questionamentos, as observações das práticas docentes, as relações estabelecidas pelos alunos. E nesse emaranhado de realidades e necessidades aprofundar teoricamente sobre a prática específica do Diretor de escola propicia a oportunidade de entender mais uma parte da escola, assim:

O campo de pesquisa é o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação. [...] Além do recorte espacial, em se tratando de pesquisa social, o lugar primordial é o ocupado pelas pessoas e grupos convivendo numa dinâmica de interação social. Essas pessoas e esses grupos são sujeitos de uma determinada história a ser investigada, sendo necessária uma construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações

entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos (CRUZ NETO, 1994, p. 53-54).

Para a pesquisa na busca pela especificidade a ser estudada, observando um recorte social, é importante que o pesquisador se aproxime do sujeito com cautela e, gradualmente, busque estabelecer o respeito efetivo das pessoas e suas manifestações (CRUZ NETO, 1994), ao manter o distanciamento próprio para a pesquisa, acolher aquilo que a seus olhos parece estranho e aproveitar a oportunidade para complementar os dados da pesquisa com a entrada em campo e as anotações com o diário:

A opção pelo trabalho de campo pressupõe um cuidado teórico-metodológico com a temática a ser explorada, considerando que o mesmo não se explica por si só. Afirmamos isso por acreditarmos que a atividade de pesquisa não se restringe ao uso de técnicas refinadas para obtenção de dados, Assim, sublinhamos a ideia de que a teoria informa o significado dinâmico daquilo que ocorre e que buscamos captar no espaço em estudo (CRUZ NETO, 1994, p. 56).

A base teórica é o pilar para dar o embasamento necessário para o trabalho de campo. É na composição e leitura bibliográfica que o estudo vai se estruturando e tomando forma, na busca de responder à questão e atender aos objetivos da pesquisa, aos quais enfatizamos no início deste capítulo.

## 2.2 A História Oral

A importância da linguagem para esse trabalho é fundamental, pois são as histórias que compõem os estudos, e assim o sujeito por meio da metodologia de História Oral, com ênfase nas técnicas de história de vida/depoimento e entrevista, nos auxiliará a compor as observações e as análises teóricas.

Uma das definições de método científico, segundo Nogueira (1973), é a formulação de questões e levantamento de problemas ao observar fenômenos, na análise criteriosa e cuidadosa dos resultados e na revisão de ideias, e crenças, à luz das conclusões resultantes. E técnica de pesquisa, conceitua-se como “os recursos diretos, imediatos, de levantamento e registro de dados” (NOGUEIRA, 1973, p. 81). A **história oral**<sup>8</sup> será utilizada como método para que seja possível a aproximação com os sujeitos a partir de suas memórias que compõem o indivíduo atual no exercício do cargo, as **técnicas de história de vida/depoimento e entrevistas** são necessárias para que seja possível estabelecer a confiança com os sujeitos, respeitando as

---

<sup>8</sup> Destaque do autor para os instrumentos metodológicos que compõem a pesquisa.

individualidades e buscando o acolhimento para uma troca de experiências, mas principalmente para coleta de **dados para análise** que será feita posteriormente.

No livro “A Voz do Passado”, de Paul Thompson (1992), desenvolve a importância da oralidade, da linguagem e do diálogo para a escrita da história coletiva e individual nos estudos históricos e sociais, enfatizando que a história oral é capaz de recontar a história que conhecemos com relatos, entrevistas, e observação do pesquisador, quando este busca outras possibilidades de investigação:

A história oral não é necessariamente um instrumento de mudança; isso depende do espírito com que seja utilizada. Não obstante, a história oral pode certamente ser utilizada para alterar o enfoque da própria história e revelar novos campos de investigação; pode derrubar barreiras que existam entre gerações, entre instituições educacionais e o mundo exterior; e na produção da história – seja em livros, museus, rádio ou cinema – pode desenvolver as pessoas que fizeram e vivenciaram a história um lugar fundamental, mediante suas próprias palavras (THOMPSON, 1992, p. 22).

Ao destacar e definir identidades e diferenças, também buscamos enfatizar que cada sujeito, cada história individual, cada memória é importante para a pesquisa. As lutas coletivas começaram com as observações individuais, as conquistas coletivas são resultado de histórias individuais e coletivas. A história escrita é muito importante, mas a história oral é viva:

A possibilidade de utilizar a história para finalidades sociais e pessoais construtivas desse tipo vem da natureza intrínseca da abordagem oral. Ela trata de vidas individuais – e todas as vidas são interessantes. E baseia-se na falta, e não na habilidade da escrita, muito mais exigente e restritiva [...] o uso da voz humana, viva, pessoal, peculiar, faz o passado surgir no presente de maneira extraordinariamente imediata. As palavras podem ser emitidas de maneira idiossincrática, mas, por isso mesmo, são mais expressivas. Elas insuflam vida na história (THOMPSON, 1992, p. 41).

A história oral como metodologia é abrangente e interdisciplinar, segundo Freitas (2006), ela se utiliza de algumas técnicas e procedimentos que se articulam entre si, relacionando o seu papel na interpretação do imaginário e na análise das representações sociais. No caso do presente estudo, utilizaremos a história de vida/depoimento e as entrevistas, que serão realizadas nos encontros em que o pesquisador instigará os sujeitos por meio das perguntas. O que diferencia essa metodologia é, com certeza, o uso de um gravador, para colher os depoimentos orais e, posteriormente, além de arquivá-los, transcrevê-los.

No percurso escolhido através das entrevistas realizadas nossos sujeitos em vários momentos relacionam sua história com a sua atuação, e estabelecem conexões que passam pelas memórias e lembranças, identificando elementos que constituem sua identidade profissional e auxiliaram no processo de identidade racial, que acontece continuamente. As conversas são

gravadas e ouvidas várias vezes, posteriormente transcritas, esse movimento nos auxilia a relembrar as expressões, os olhares e as peculiaridades de cada sujeito e suas reações durante a entrevista e a visita às escolas.

Freitas (2006, p. 21) auxilia-nos afirmando que a:

A história oral não é sinônimo de história de vida. História de vida pode ser considerada um relato autobiográfico, mas do qual a escrita - que define a autobiografia - está ausente. Na história de vida é feita a reconstituição do passado, efetuado pelo próprio indivíduo, sobre o próprio indivíduo. Esse relato - que não é necessariamente conduzido pelo pesquisador - pode abranger a totalidade da existência do informante.

Queiroz (1983) citado por Freitas (2006, p. 46), ainda afirma que:

As histórias de vida e depoimentos pessoais, a partir do momento em que foram gerados passam a constituir documentos como quaisquer outros, isto é, definem-se em função das informações, indicações, esclarecimentos escritos ou registrados, que levam a elucidações de determinadas questões e funcionam também como provas.

Nesse contexto, essa técnica de pesquisa abre a possibilidade para o entendimento do passado recente ao amplificar as vozes que em outros contextos não seriam ouvidas, auxilia-nos ainda, segundo Freitas (2006, p. 49), a conhecer diferentes versões de uma mesma questão, possibilitando a continuidade, a descontinuidade ou ainda contradições entre os discursos: “A maior potencialidade desse tipo de fonte é a possibilidade de resgatar o indivíduo como sujeito no processo histórico”.

[...] a história de vida e a história oral são consideradas, no âmbito da pesquisa qualitativa, poderosos instrumentos para a descoberta, a exploração e a avaliação de como as pessoas compreendem seu passado, vinculam sua experiência individual a seu contexto social, interpretam-na e dão-lhes significado, a partir do momento presente. Por isso, elas oferecem material para generalização sociológica, descrição de época e também possibilitam levantar questões novas e de diversos níveis de abrangência (MINAYO, 2014, p. 158).

Para que o nosso sujeito de pesquisa entenda e participe ativamente, no relato e na contação de suas histórias estaremos em busca de sua narração por meio das memórias coletivas e individuais:

A memória constitui um processo social ativo que exige ao mesmo tempo engenho e arte, aprendido com os outros e vigor imaginativo. Nisto as narrativas são utilizadas, acima de tudo, para caracterizar as comunidades e os indivíduos e para transmitir suas atitudes (THOMPSON, 1992, p. 185).

A entrevista, neste contexto, será uma técnica importante para delimitar as narrativas dentro dos objetivos da pesquisa. Thompson (1992) afirma que para entrevistar é necessário algumas habilidades, principalmente para diferenciar os diversos estilos de entrevista, que

estará baseada nos objetivos do trabalho de pesquisa e que um bom entrevistador deve atentar-se a qualidades importantes para manter a dinâmica de conversa, tais como: “interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar” (THOMPSON, 1992, p. 254).

A disposição para ficar calado e ampliar os procedimentos de escuta para Thompson (1992), servem para que a entrevista não se torne um bate papo e o informante desvie seu relato para assuntos distantes dos objetivos que o pesquisador busca alcançar, assim ele ainda afirma que é fundamental que o entrevistador organize informações básicas, explore e colha informações, elabore perguntas simples e diretas e que não tenham sentido duplo, organize um roteiro objetivo, pois caso o sujeito ou informante desvie dos objetivos, seja possível um redirecionamento para retornar de onde parou:

Uma entrevista é uma relação social entre pessoas, com suas convenções próprias cuja violação pode destruí-la. Fundamentalmente, espera-se que o entrevistador demonstre interesse pelo informante, permitindo-lhe falar o que tem a dizer sem interrupções constantes e que, se necessário, proporcione ao mesmo tempo alguma orientação sobre o que discorrer. Por baixo disso tudo está uma ideia de cooperação, confiança e respeito mútuos (THOMPSON, 1992, p. 271).

Durante a construção da narrativa pelo informante, o entrevistador pode se deparar com os momentos de silêncios, que devem ser respeitados, porém constituir estratégias para que não prolongue em excesso, mas que seja respeitado o tempo do informante. Como também, corremos o risco de encontrar os que falam bastante, o roteiro auxilia o entrevistador a direcionar as perguntas e caso tenha necessidade até reformulá-las evitando que a narrativa não seja interrompida.

O roteiro visa a compreender o ponto de vista dos atores sociais previstos como sujeitos, objeto da investigação. Roteiro é sempre um guia, nunca um obstáculo, não devendo prever todas as situações e condições do trabalho de campo. É dentro dessa visão que deve ser elaborado e usado, facilitando a emergência de temas novos durante o trabalho de campo, provocados por seu questionamento (MINAYO, 2014, p. 190).

Segundo Oracy Nogueira (1973, p. 113), a entrevista é uma conversa dirigida com objetivo definido, que não pode somente ser a satisfação que a própria conversa pode produzir, assim essa técnica deve ser utilizada com cautela e planejamento:

Deve-se recorrer à entrevista, sempre que se tem a necessidade de dados que não podem ser encontrados em registros ou fontes documentárias e que se espera que alguém esteja em condições de prover. Assim, se trata de conhecer a atitude, preferência ou opinião de um indivíduo a respeito de determinado assunto.

Nesse processo de escolha dos sujeitos, diretores de escolas negras, é inevitável fazermos algumas escolhas, no nosso caso a escolha étnica é mais relevante, mas pelas características do magistério no Brasil, e não sendo diferente no município de São Paulo a maioria são mulheres, mas não haverá um recorte de gênero na pesquisa, pois observamos que os depoimentos são ricos de informações que dialogam com a teoria apresentada nesse estudo e por isso compõem os dados de análise.

Dessa forma, os depoimentos provenientes das várias modalidades de interação têm de ser contextualizados: de forma histórica e sociológica, dentro de uma análise de classe ou de segmentos sociais, de etnia, de gênero, e por grupos etários. Essas quatro balizas (classe ou segmento, gênero, faixa etária e etnia) constituem hoje os parâmetros para qualquer tipo de olhar sobre a complexidade da realidade social, devendo ser complementados por variáveis como profissão, religião, filiação política ou outras, em cada caso específico de pesquisa. Assim, cada ator social se caracteriza por sua participação, no seu tempo histórico, num certo número de grupos sociais, informa sobre a cultura e sobre uma “subcultura” que lhe é específica e tem relações diferenciadas com a cultura dominante de seu tempo (MINAYO, 2014, p. 209).

Os sujeitos da pesquisa são conscientes da sua representatividade étnica para com o grupo que chefia e para comunidade onde a escola que atua está inserida, afirmamos isso nos baseando na resposta unanime de todos ao serem questionados sobre sua cor quando se autodeclaram, todos nos disseram ser negros e/ou pretos, mesmo os pardos tem clareza e certeza de sua etnia e buscam com elas ter uma atuação presente se mostrando e se fazendo conhecer pela comunidade. Minayo (2014, p. 209) afirma que a representatividade social precisa ser entendida com variáveis próprias e considerando seu contexto histórico e as relações sociais estabelecidas:

A compreensão do indivíduo como representativo tem, portanto, de ser completada com variáveis próprias, tanto da especificidade histórica, como dos determinantes das relações sociais. E também, necessita de ser entendida no contexto do próprio grupo ou da comunidade, alvos da pesquisa, como uma diversificação que torne possível a compreensão do objeto de estudo. O peso de cada indivíduo (representante de categorias sociais, políticas, de lideranças, de organizações, de grupos com engajamento específicos, de segmentos descomprometidos com o *status quo*, por exemplo) necessita ser teoricamente pensado e problematizado na preparação da pesquisa e devidamente tratado e testado em campo. Para a composição do estudo, grupos e categorias diferenciados constituem “corpos” específicos para análise, contendo elementos comuns e peculiares em relação à totalidade social em análise.

A realidade de cada escola parece exigir de cada sujeito diretor de escola, atuações variadas, mas que considera questões sociais em torno e dentro da escola, convicções e aprendizado que reverbera em atitudes e ações políticas, de organização e liderança, ao verbalizar isso nas entrevistas os sujeitos de alguma maneira aceitam se despir de si mesmo.

Relatam essa perspectiva, não se esquecendo da complexidade que este indivíduo representa, percebemos isso ao visitar e conhecer as escolas, após a entrevista, esse sujeito fica mais livre, e nos relata dificuldades cotidianas, desafios diários, mas também nos relata conquistas, através da reorganização do espaço, seja com pequenas obras e reformas, seja na mudança da mesa, ou mesmo na organização das atividades e adequação do grupo de funcionários diante das demandas vistas de maneira específica por cada diretor de escola negro que conversamos.

Por isso, a metodologia de história oral exige do pesquisador uma atenção contínua, pois este estará em contato direto com o informante e, no nosso caso, sujeito da pesquisa, assim, além da metodologia e das técnicas aqui descritas, outro instrumento que comporá a organização do estudo são as **notas** e /ou **diário de campo**, que será o recurso para a compilação do que se observará e também para a escrita do que não foi dito, mas expresso por outros sentidos como: choro, risos, e até os silêncios e ainda as impressões do que foi vivenciado. Minayo (2014, p. 161) nos auxilia ao questionar: “Em que momento o investigador procederá à análise? Nas modalidades de história de vida, por entrevistas, a análise se faz durante toda a realização do trabalho de campo e como uma etapa específica subsequente a ele”.

Assim, é na entrada em campo, e em contato com os sujeitos, que ocorrerá a instrumentalização para a organização da análise dos dados colhidos nas entrevistas e depoimentos, como também na junção da atividade teórica e empírica realizada.

### **2.2.1 Instrumentos metodológicos**

Os instrumentos metodológicos serão utilizados para alinhar a pesquisa, por isso ressaltamos os principais em que nos estruturamos:

**a) Análise documental:** Foram utilizados livros, artigos, pesquisas de dados, e como fonte recorreremos à internet e sites de pesquisa científica, referências bibliográficas, resumos, sistemas de dados e leitura de materiais que auxiliaram na composição bibliográfica. Também fizemos uso de Diários Oficiais, legislações, dados e gráficos realizados por órgãos estatais.

**b) Roteiro da entrevista:** As perguntas fizeram parte da dinâmica de pesquisa desde o começo, para delimitar o campo de estudo e a organização da bibliografia. As perguntas para as entrevistas/depoimentos foram organizadas baseando-se na bibliografia e referenciais teóricas utilizados. O objetivo do roteiro de entrevista é criar um cenário que auxilie o entrevistado a lembrar de fatos e acontecimentos importantes para o seu processo de construção identitária num contexto em que se autodeclara negro e pensar sobre sua ação como diretor de escola.

c) **Notas/diário de campo:** Durante a organização e o período em que acontecem as entrevistas/depoimentos nem tudo é possível captar com gravador, assim as notas são os registros em que ultrapassa a linguagem falada, são os gestos, os silêncios, as emoções, que são presenciadas e compõem os registros que farão parte da pesquisa. Nem sempre é possível fazer esse registro ao mesmo tempo em que ocorre a entrevista, assim muitas notas são feitas depois que o depoimento é realizado e com a ciência e permissão do sujeito da pesquisa.

### 2.2.2 Procedimentos metodológicos

A coleta de dados teóricos e documentais da pesquisa começou ainda na organização do projeto e ganhou estrutura com as orientações e as disciplinas do curso de mestrado. Nesse primeiro momento enfatizamos a leitura de autores que nos ajudaram na reflexão da densidade da pesquisa que queríamos realizar, assim, autores como: Boaventura Santos (2003, 2010), Gramsci (1968, 2001), Hall (2013), Heller (1970), Vasquez (1977), nos ajudaram a elaborar questões gerais para iniciar o trajeto que a pesquisa percorreria. Fizemos também uma pesquisa em sites e instituições acadêmicas em busca de livros, dissertações, teses e artigos, a partir da leitura dos resumos os textos foram escolhidos e a partir deles e das bibliografias utilizadas organizamos outra relação de textos complementares e/ou importantes para auxiliar o embasamento teórico do estudo. Assim entramos em contato com Gomes (1995), Gonçalves (2001), Paro (2011, 2015), Silva (2014), Ribeiro (1982), Munanga (2016), Dubar (1997), Fry (1995, 1996) e Nogueira (1998).

Em seguida começamos a escrita e com ela surgiu à necessidade de complementar os dados apresentados com exemplos mais claros, assim iniciou-se a pesquisa em banco de dados dos institutos oficiais de pesquisa, tais como IBGE, INEP, Fundação SEADE, entre outras. Os dados dessas pesquisas auxiliam-nos a aprofundar a existência do racismo estrutural e institucional, e suas implicações no cotidiano principalmente quando nos referíamos à inserção social, empregabilidade e acesso a serviços e direitos, e com ele as diferenças sociais e étnicas existentes na sociedade brasileira, autores como: Gomes (1995), Fonseca (2009), Jones (1973), Nogueira (1985), Ribeiro (2017), Fonseca (2016), Hall (2014) confirmam essas hipóteses e ampliam nosso panorama de observação.

Iniciamos com definições e observações importantes sobre o que é ser um diretor de escola pública, seus desafios, suas necessidades no exercício do cargo (PARO, 2011, 2015; RIBEIRO, 1982; BOBBIO; MATEUCCI; PASQUINO, 1997). A abrangência utilizada resgata

conceitos como: cotidianidade, liderança, comunidade escolar, entre outros (HELLER, 1970; GRAMSCI, 1968; EZPELETA; ROCKWELL, 1986). Nosso alicerce se estrutura na concepção de gestão democrática em que o diretor é um dos elementos importantes, mas não o único responsável pelo trabalho desenvolvido na escola, pois este administra de maneira conjunta ao contar com a participação efetiva dos vários atores sociais que estão na U.E. (GRAMSCI, 2001; VASQUEZ, 1977).

Quando iniciamos o aprofundamento sobre os conceitos de identidade, preconceito, raça e racismo, observamos que os autores durante o processo de construção teórica de seus livros e textos organizavam questionamentos importantes, assim colhemos algumas questões e organizamos as primeiras perguntas da segunda parte da entrevista, que são sobre etnia e raça (FRY, 1995, 1996; HALL, 2013; SILVA, 2014; JONES, 1973; HELLER, 1970; SANTOS, 1999; GOMES, 1995, 2017; NOGUEIRA, 1985, 1998; BENTO, 2005). Pensamos a entrevista em dois grandes blocos de perguntas, são elas: perguntas da área administrativa e vivência do cargo e perguntas sobre história de vida, que incluem questões sobre a infância e adolescência, a escola onde estudou e as escolas onde trabalhou e a percepção e experiências sobre questões étnicas e raça.

O roteiro da entrevista (MINAYO, 2014) apresenta perguntas abertas, pois elas apenas direcionam o caminho para percurso da entrevista, que foi construída para que acontecesse como uma conversa e que o sujeito possa contar suas histórias e vivências. Observamos que há muitas histórias e lembranças e, às vezes, o entrevistado se envolve intensamente e se emociona, por vezes se empolga ao falar de assuntos que se afastam dos que buscamos, assim o pesquisador com as intervenções adequadas reorganiza as questões, e sua ordem.

Com a leitura quase que diária do Diário Oficial da Cidade, organizamos uma base de dados que nos auxiliou a encontrar os diretores negros e ingressantes, que acessaram o cargo pela égide da Lei 15.939/2013 e o Decreto 57.557/2016, legislações que estabelecem as cotas raciais para o ingresso de negros e negras no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados. Além disso, utilizamos também a base dados<sup>9</sup> da Prefeitura de São Paulo (Portal de Transparência-Dados Abertos), onde conseguimos alguns dados importantes, com data base de dezembro de 2018, são eles: são 1550 vagas de diretores (cargo efetivo e alguns cargos comissionados-CEUS, CIEJA), distribuídos em 13 Diretorias Regionais de Educação-DRE, segundo nossa organização de dados temos: 912 que se autodeclararam brancos, 199 que se

---

<sup>9</sup><http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/microdados-servidores-perfil/resource/d4017a70-2e07-4d11-bbc1-ab0c0519016f>. Acesso em: 31 jul. 2018.

autodeclararam pardos, 115 que autodeclararam pretos, 14 que se autodeclararam amarelos, 2 que se autodeclaram indígena, e mais 308 que não declaram sua cor/etnia ou são escolas sem diretores. Assim diretores de escola negros e indígenas são 316, e diretores de escola brancos e amarelos somam 926 diretores. No capítulo em que analisaremos os dados das entrevistas traremos mais dados dessa coleta.

Para iniciar nossa entrada em campo fizemos uma lista e entramos em contato, agendamos algumas entrevistas, a escolha levou em consideração tempo na docência, aprovação no concurso público, modalidade que trabalha, neste caso os Centros de Educação Infantil-CEI, Escolas Municipais de Educação Infantil- EMEI e Escolas Municipais de Ensino Fundamental-EMEF. Não faremos um recorte por gênero por entendermos que o racismo acomete negros e negras, daí a relevância de estudar e conhecer a prática de diretores e diretoras de escola, ao ocupar cargo de chefia no serviço público.

Aos escolhidos nesse primeiro momento conversei brevemente sobre a pesquisa, e encaminhei por e-mail o projeto, a autorização do responsável na PMSP e a aprovação da Plataforma Brasil, o objetivo era que o entrevistado se apropriasse das linhas mais gerais da pesquisa e que ao chegar para o nosso encontro pudessemos conversar sobre a importância da temática, mas também sobre o cotidiano de maneira que ficássemos a vontade.

Fiz o primeiro convite para uma diretora que ingressou no cargo em 2017, porém já está na PMSP há mais de 10 anos. A opção é fazer todas as entrevistas na escola em que o diretor trabalha, essa opção se justifica para que eu como pesquisadora e o entrevistado possamos aproveitar experiências incomuns para começar nossa conversa. E assim aconteceu com essa diretora.

Com a realização das primeiras entrevistas começamos a pensar e organizar como lidar com os dados colhidos e com as histórias que ouvimos:

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado, que uma pessoa - o entrevistado - orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente: uma pessoa fala. Diz “EU”, com o seu próprio sistema de pensamentos, os seus processos cognitivos, os seus sistemas de valores e de representações, as suas emoções, a sua afetividade e a afloração do seu inconsciente. E ao dizer “EU”, mesmo que esteja falando de outra pessoa ou de outra coisa, explora, por vezes às apalpadadas, certa realidade que se insinua por meio do “estrito desfiladeiro da linguagem”, da sua linguagem, porque cada pessoa serve-se dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos (BARDIN, 2011, p. 93-94).

No exercício metodológico da História Oral tivemos o cuidado de deixar o entrevistado se expor, dizer o que pensa e sente, ao resgatar memórias percebemos o quanto a família é importante para eles, e como a escola é responsável por concepções que são vivenciadas nas práticas de docente e de gestores: “[...] A história de vida pode ser a melhor abordagem para se compreender o processo de socialização, a emergência de um grupo [...] e as respostas situacionais a contingências cotidianas” (MINAYO, 2014, p. 154). Assim, e ao ouvir essas histórias permeadas por nossas perguntas foi possível observar que a linguagem oral é uma das formas de fala, o corpo fala através de gestos: com as mãos, o olhar, as caras e caretas ao expressar sentimentos ou enfatizar os relatos. É como se a teoria e os dados que estudamos se materializasse, mas de uma forma mais próxima e perceptível.

O processo de transcrição das entrevistas foi um momento de reviver as histórias, foram no total mais de dez horas de gravação no total e com a minha falta de experiência, demorou um pouco para conciliar a escuta e a escrita, mas foi um momento importante para resgatar o que não está nas falas, como os olhares, as emoções e as lágrimas. A transcrição é um momento em que encontro a fala dos sujeitos de pesquisa e materializo num processo que se assemelha ao desenho, ou seja, transformar o que ouvi e vivi em escrita.

Demorei quase um mês para consolidar as transcrições, ouvir, escrever, parar, voltar, escrever, ouvir novamente, e tudo isso precisa fazer sentido, por isso as anotações são importantes, elas completam algumas falas, e as histórias relatadas.

A análise da pesquisa nesse contexto apresenta o desafio de “conseguir pleno êxito como história, pois é preciso que se chegue a uma integração entre generalidade e detalhe, entre teoria e fato” (THOMPSON, 1992, p. 304-305). Nesse percurso constatamos que para nossa pesquisa é necessário que as observações sejam a partir dessas duas perspectivas, ou seja, as histórias orais/depoimentos e o processo teórico que constituímos. A essa dinâmica de análise, Thompson (1992) nomeia de análise cruzada, a escolha por essa sistematização acontece, pois, as entrevistas que fizemos são profundas, e únicas, mas com as questões elas dialogam diretamente com a teoria que desenvolvemos e os conceitos que estudamos, e para completar nosso suporte, o diário/notas de campo que irá nos auxiliar para que possamos organizar os dados que obtivermos. A teoria e as histórias/depoimentos darão a estrutura da pesquisa.

Por isso, a organização e a materialização do que abordamos até aqui é o momento do diálogo entre a teoria, os conceitos, os dados, o roteiro, as entrevistas e as histórias dos diretores de escola negros. Utilizaremos nomes diversos para os sujeitos em respeito aos relatos que nos foram concedidos e a ética da pesquisa, dessa maneira a identificação dos sujeitos será: Ana-D1, Beth- D2, Carla- D3, Delia- D4, Eliseu- D5 e Fabio – D6. Com o auxílio das transcrições

das entrevistas, as anotações do diário/notas de campo e o que estudamos e nos aprofundamos no decorrer da pesquisa, organizaremos a análise dos dados pela perspectiva da enunciação (MINAYO, 2014; BARDIN, 2011), ou seja, enfatizando o processo de comunicação que estabelecemos com os sujeitos, nas entrevistas com roteiro, mas não diretivas em que houvesse atitudes de consideração positiva e incondicional. Pela perspectiva da história oral, não queremos encaixotar os temas, mas permear por todos eles para a estruturação do tema que pesquisamos, as pessoas entrevistadas são um todo complexo, o que apresentaremos é um recorte dessa completude humana, assim:

A evidência oral, por assumir a forma de histórias de vida, traz à tona um dilema subjacente a toda interpretação histórica. A vida individual é o veículo concreto da experiência histórica. Além disso, a evidência, em cada história de vida, só pode ser plenamente compreendida como parte da vida como um todo (THOMPSON, 1992, p. 302).

O corpus de análise na perspectiva da enunciação delimita a entrevista (há um número menor de sujeitos), pois a ênfase na qualidade do processo substitui a quantidade, assim o pesquisador faz o delineamento valorizando cada discurso na sua integralidade, “cada entrevista é uma unidade básica. A transcrição conserva tanto o registro da palavra (significantes), como os silêncios, risos, repetições, lapsos, sons e outros” (MINAYO, 2014, p. 313).

O discurso não é transposição cristalina de opiniões, de atitudes e de representações que existam de modo cabal antes da passagem à forma linguageira. O discurso não é um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições. Isto é particularmente evidente nas entrevistas em que a produção é ao mesmo tempo espontânea e constringida pela situação (BARDIN, 2011, p. 218).

Assim, para o aprofundamento das inferências (MINAYO, 2014), a análise de conteúdo por meio da análise de enunciação e temática nos auxiliará nesse processo com as entrevistas. Utilizaremos para isso alguns recortes das entrevistas, visando à aglutinação de alguns temas que são desenvolvidos na pesquisa e outros que aparecem com repetição nos discursos dos sujeitos, nos mostrando a necessidade de aprofundamento de questões que não aparecem inicialmente, mas são relevantes, cito a ideia de lugar social, que aparece em todas as entrevistas, sempre na perspectiva de inserção e/ou pertencimento “*será que esse é meu lugar?*”(CARLA, D3).

A *análise temática* é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetada sobre os conteúdos. Não se têm em conta, a dinâmica e a organização, mas a frequência dos temas extraídos do conjunto dos discursos considerados dados segmentáveis e comparáveis [...], na *análise da enunciação* cada entrevista é estudada em si mesma como uma totalidade organizada e singular (BARDIN, 2011, p. 222).

Para a análise da pesquisa os dois tipos de análise de conteúdo se complementam, e nosso exercício é dialogar com a análise temática e a análise de enunciação com proposições que abarquem o que conseguimos captar com as entrevistas e transcrições realizadas.

Assim, nossa dinâmica parte da observamos de dois assuntos que estamos estudando e aprofundando desde o início da pesquisa que é a identidade profissional (formação, administração escolar) e identidade étnica (família, escola e infância). A família e a infância aconteceram no decorrer das entrevistas, pois não nos parece não ser possível desvincular a formação e o aprendizado familiar da constituição da identidade pessoal, e há questões importantes, como a possibilidade de permanecer estudando, chegar à universidade em circunstâncias tão adversas como relata alguns dos diretores. Nesse contexto organizamos subtemas que dialogam o tempo todo no decorrer das entrevistas e serão observados pela análise temática da seguinte maneira: breve contexto das entrevistas e os percalços enfrentados, as escolas que fomos visitar quando das entrevistas como introdução da análise, com o auxílio de Ezpeleta e Rockwell (1986). Depois observamos e analisamos com auxílio dos autores das referências e fontes utilizadas como Santos, B. (2003), Gomes (2017) e Almeida (2019), em que a ênfase foi a família, a infância e escola. Na segunda análise focamos na formação, docência, gestão escolar e identidade profissional e autores como: Pimenta (1997), Dubar (2006, 2012), Paro (2011, 2015), Heller (1970), Bento (2005) nos auxiliaram a entender contextos diversos de formação e identidade, o trabalho na escola pública e os desafios do cotidiano. E a terceira análise priorizamos a identidade étnica e o fazer do diretor de escola, com o auxílio de autores como: Ribeiro (2017), Santos, M. (2010), Almeida (2019), Hall (2013, 2014), Gomes (1995), Souza (1983), nesse contexto os diretores nos relatam um pouco de suas histórias de vida, alguns mergulharam e a entrevista se tornou uma conversa regada de risos, de embargos na voz, de boas e difíceis lembranças, outras, porém, foram mais objetivas, e o roteiro nos ajudou a não perder o foco.

Portanto, o processo que será desenvolvido a seguir, busca esse diálogo entre os dados coletados com os depoimentos e a teoria apresentada.

### **2.3 Os sujeitos da pesquisa - conhecendo os Diretores de Escola**

Os sujeitos de nossa pesquisa são diretores de escola concursados e negros em exercício nas escolas municipais da Cidade São Paulo, alguns ingressaram sob égide da Lei 15.939/2013,

que estabelece cotas raciais para o ingresso de negros e negras no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados, e outros não, porém todos são concursados e efetivos.

Para iniciar a escolha dos entrevistados inicialmente começamos a pesquisar a quantidade de diretores de escola se autodeclara preto ou pardo (negros), segundo nomenclatura utilizada pelo IBGE. Organizamos as perguntas como já dissemos baseando-se nas leituras que íamos realizando durante o percurso.

Tínhamos inicialmente a pretensão de realizar as entrevistas num período de tempo menor, porém quando iniciamos essa primeira pretensão foi substituída pela necessidade da escuta dos sujeitos, assim a organização era para que as entrevistas durassem em média uma hora, porém nenhuma aconteceu nesse tempo, elas variaram entre uma e meia e três horas. Conforme as perguntas iam sendo feitas os diretores foram se envolvendo e relatando histórias, memórias, comentários riquíssimos de lembranças que só enaltecem a pesquisa.

Entrevistamos seis diretores de escola, sendo quatro mulheres e dois homens. Apesar da pesquisa não ter recorte na categoria gênero, os diretores Eliseu e Fábio relatam que seu percurso como diretores é marcado por desafios, porém reconhecem que se fossem mulheres e negras esse percurso seria ainda mais complexo e, no capítulo 4, observaremos com mais detalhes essa afirmação.

Os nomes colocados na pesquisa não são os verdadeiros nomes dos sujeitos, pois, por respeito a eles e, principalmente, para manter e preservar a ética, fizemos essa escolha, porém todos assinaram o termo de consentimento e tomaram conhecimento do teor da pesquisa e os objetivos que se pretende alcançar com os relatos.

A primeira diretora com quem conversamos é a Ana, diretora de escola desde o início de 2018, exerceu o magistério no Ensino Fundamental, mas tem maior afinidade com a Educação Infantil, assim exerce o cargo em uma CEI-Centro de Educação Infantil, escola para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. Casada, e com filhos, mora na região onde a escola está localizada.

Nossa entrevista durou mais ou menos uma hora e quarenta minutos, ela relatou sua história, e de sua família e as dificuldades vividas por seus pais, para manter ela e seus irmãos na escola particular. Nos contou que os pais priorizaram que elas tivessem uma base escolar.

Família de origem humilde, mas bastante unida sempre em busca de melhores condições de vida, assim, Ana procurou o ingresso no serviço público como opção de estabilidade, começou sua carreira como ATE-Auxiliar Técnico de Educação, e cursou a pedagogia já nos primeiros anos de ingresso no serviço público, assim que terminou prestou concurso de professora passou e ingressou e, em 2015, prestou o concurso de acesso para diretor e teve uma

classificação mediana, porém com as políticas de cotas sua classificação foi alterada e sua chamada aconteceu em meados de 2018. Optou pela Educação Infantil, pois já tinha experiência na parte burocrática e tinha características que, segundo Ana, são importantes para atender essa faixa etária, como a escuta, e a importância do cuidar e do educar como parâmetros indissolúveis.

Nossa segunda entrevistada foi a Beth, ela tem mais de vinte anos de experiência docente, sendo dezesseis na escola particular, e quase dez anos no serviço público. Relata que sua mãe é branca e seu pai é preto, e assim ela autodeclara parda. Muito determinada, ela nos traz relatos importantes como, por exemplo, os desafios que enfrentou no início do cargo tanto na docência quanto como diretora de escola.

Afirma que a aprovação no concurso é uma alegria pessoal, mas é uma grande conquista de seus pais, que optaram por tê-la como única filha para poder oferecer uma vida mais tranquila e possível. Relata as alegrias e situações difíceis vividas na escola onde estudou até o magistério.

Nossa entrevista durou mais ou menos duas horas, as primeiras perguntas que fizemos enfatizava a prática administrativa e os desafios do cargo de diretor de escola, e Beth nos relata que para a construção de sua identidade profissional e aceitação como diretora foi um processo difícil, em que enfrentou muitas barreiras e desafios, mas não desistiu, montou uma equipe que a auxiliava, pois não tinha experiência administrativa e muitos com quem trabalhava duvidavam de sua capacidade como gestora, sendo necessário aprender muitas coisas em pouco tempo para dar conta das demandas iniciais do cargo.

Ingressou em 2017 no cargo de diretor, com uma colocação que não foi alterada pela legislação de cotas, mas acha importante tal legislação, pois é necessária representatividade étnica nos diversos cargos municipais. Afirma que depois de quase 2 anos no cargo e a opção por permanecer na escola vem sendo possível um processo de construção identitária, que está tornando seu cotidiano mais previsível, em que consegue planejar ações e práticas em benefício da comunidade vulnerável que a escola atende. Isso porque, a escola está localizada numa área com índices de pobreza, vulnerabilidade e violência expressivos.

A Beth atua numa EMEF-Escola Municipal de Ensino Fundamental com mais de 800 alunos, e vem tentando abrir espaços para projetos pós e pré aula para que os alunos possam ficar mais tempo no espaço escolar. Prioriza a escuta dos alunos e da comunidade, pois acredita que a confiança estabelecida com as crianças e jovens auxilia a diminuir as brigas e conflitos.

Nossa terceira entrevistada é a Carla, uma senhora de setenta e dois anos, diretora de escola, aposentada, e que atua no sindicato há mais de vinte anos. Sua história começa no

interior do estado onde morava com sua irmã, seus pais e sua avó, e que segundo ela todas eram mulheres fortes e de fibra.

Teve uma infância livre, subindo em pés de frutas, correndo, pulando e brincando, mas também ajudando nas tarefas de casa. Para conseguir estudar sua avó conseguiu uma ajuda da Caixa Escolar e, posteriormente, no antigo Ginásio (Ensino Fundamental II), conseguiu que o Rotary auxiliasse a compra de materiais e uniforme para frequentar a escola.

Nossa entrevista durou quase duas horas e meia, marcada por muitas histórias, e lembranças à entrevista foi regada a risos, a lágrimas e muita emoção. Foi como fazer uma viagem no tempo, parecia que eu estava sendo conduzida para aquelas histórias. Foi emocionante.

Com filhos e netos, mostra a importância da identidade étnico-racial para enfrentar o cotidiano. Como representante sindical e com mais de 40 anos de experiência, afirma a importância das cotas no serviço público, no magistério municipal e agora nos cargos de chefia.

Delia é uma diretora forte, determinada, e já com mais de 10 anos no cargo, com quarenta e três anos, mãe de três filhos, sendo um deficiente. Mãe e pai de seus filhos, ainda ajuda a família, pois, uma irmã faleceu e ela ajuda com as despesas dos sobrinhos. Ela afirma que estar num cargo de chefia, ou numa situação destaque, marca a mulher negra com a solidão, com discriminação e com incredulidade.

Atua no extremo norte da cidade de São Paulo, região marcada também pela violência, distância do centro da cidade e vulnerabilidade social. Trabalha em uma EMEI-Escola Municipal de Educação Infantil com mais ou menos 350 alunos. A região é cercada por vários equipamentos públicos e as escolas tiveram o ingresso de vários colegas diretores negros, mas ainda não atuam coletivamente.

A Delia começou a entrevista assim que cheguei, a entrevista durou quase três horas, as perguntas foram sendo reorganizadas, pois ela nos relatou muitas histórias, começando pelas suas experiências em diversas escolas e locais por onde passou. Morava em Guarulhos e por causa do trabalho e do acúmulo de cargos mudou-se para uma outra cidade próximo as escolas que hoje atua.

Enfrentou muitas barreiras desde a infância quando seu pai faleceu e sua mãe a deixou com seus irmãos. Foi cuidada por uma tia-avó e seus irmãos ficaram com os avós maternos. Gostava de estudar e, por isso, a escola se tornou a fuga e a redenção. Fez magistério, cursou História, depois Pedagogia. Estar no serviço público e ser professora era uma realização pessoal, uma conquista e tranquilidade para sua família.

Ingressou como diretora de escola em uma época que ainda não tinha cotas, lembra que quando iniciou no exercício era ela e mais duas ou três diretoras negras numa DRE-Diretoria Regional de Educação, que era uma das maiores, com mais de 100 escolas. *As cotas são positivas e necessárias, pois nós, os negros, temos competência e capacidade de estar em todos os lugares (Delia- D4).*

Acredita que um diretor de escola deva conhecer sua comunidade, conversar com as famílias, trabalhar conjuntamente com outros equipamentos como posto de saúde, outras escolas, assistentes sociais entre outros. Afirmo com convicção que escola pública é para todos.

O diretor Eliseu, quando realizamos a entrevista, estava meio adoentado, por isso nossa entrevista ficou bem sucinta, mas foi muito importante a participação, a entrevista teve duração de mais ou menos 50 minutos. Eliseu tem sua formação inicial na área de Educação Física e desenvolve projetos na cidade onde mora. Diretor de Escola há mais de 13 anos, em uma região periférica, em uma EMEF.

A escola é grande e desenvolve alguns projetos como Yoga para as crianças, destaque no site da SME-SP. Diretor atuante e querido pela comunidade, tenta incentivar os alunos na prática de esportes. Teve uma infância tranquila e uma família que sempre lhe ajudou na construção de identidade étnica.

Afirmou que esses anos na gestão foram desafiantes, mas que sua prática administrativa se torna exaustiva devido ao excesso de burocracia. Acredita que a escola é um espaço privilegiado de possibilidades principalmente para os jovens, por isso faz de tudo para que seus alunos participem de campeonatos, competições e tenham instrumentos para a construção de uma identidade positiva.

Nosso último entrevistado é o diretor Fábio, sua carreira começou nas artes, foi ator profissional, mas em algum momento a situação ficou complicada e decidiu ingressar na educação. Filho de professores, a escola sempre teve papel importante no seu desenvolvimento, com 55 anos, já passou por muitas escolas e alguns cargos, assim tem uma visão ampla da educação no município de São Paulo.

Nos relata que teve uma infância feliz, sua família sempre mostrando os valores e a cultura negra de diversas maneiras. Por causa da atividade como ator, já viajou para muitos países e conheceu diversas realidades e diz que essa perspectiva que apresentamos na pesquisa é real e importante para entendermos nossa história, ou seja, a história dos negros no Brasil.

Organizado, quando nos recebeu, primeiro foi olhar a escola, atender as demandas que necessitavam de sua intervenção, respeitado pela equipe, ao passar pelas pessoas é notável o olhar de admiração.

Nossa entrevista durou mais ou menos uma hora e meia, foi bastante objetivo nas respostas, mas nos apresentou um panorama de uma perspectiva administrativa diferente das outras entrevistas. Afirmou que tenta manter uma hierarquia em que os alunos, principalmente os maiores, são recebidos por ele somente quando tudo e todas as conversas já não estão dando mais resultados.

A escola tem um pouco mais de 600 alunos, em dois turnos, e com vários espaços para aulas diversificadas e projetos como a Sala de Artes, a fanfarra, entre outros.

Afirma a importância da escola para a ascensão social, e se coloca como produto desse processo. No cargo desde 2017, traz para sua prática profissional diversas experiências da educação e dos palcos.

Não criamos nenhum critério mais específico para escolha dos diretores, na verdade as entrevistas aconteceram de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. A parte burocrática e de autorização de SME dificultam a aceitação dos sujeitos em participar da pesquisa, mesmo com a documentação e autorização, houve diretores que se negaram a participar. Os sujeitos que participam são pessoas com atuações significativas em suas comunidades, por isso estão aqui, nossa busca era por diretores negros, mas também de suas histórias e lembranças, nesse processo de construção identitária. São muitos os desafios da profissão e do exercício do diretor de escola, por isso os sujeitos da pesquisa são fundamentais para nossa análise.

### 3 DIFERENÇA E IDENTIDADE: PRECONCEITO E RACISMO, E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVAS

*[...] como a maioria das pessoas negras quando falam sobre experiências cotidianas de racismo, indicando um doloroso impacto corporal e a perda característica de um colapso traumático, pois no racismo o indivíduo é cirurgicamente retirado e violentamente separado de qualquer identidade que ele/ela possa realmente ter (Grada Kilomba, 2016).*

#### 3.1 Identidade e diferença

Identidade é um conceito que enseja diversas definições, umas mais profundas e específicas, outras globais e outras um tanto superficiais. Tomaz Tadeu da Silva (2014, p. 78) afirma que a diferença só pode ser compreendida em sua relação com a identidade, pois são inseparáveis e produzidas:

A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido, sendo uma relação social, não convivem harmoniosamente, mas num contexto de disputa. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com as relações de poder.

A identidade contextualizada a partir da significação adquirida é estabelecida por meio de processos sociais com elementos ativos e dinâmicos. Construídas, são ajustadas, porém é importante compreender como e quando foram produzidas, ao considerar a história, o local, além de outros fatores que determinam a especificidade do sujeito. Nesse sentido, “o poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder” (SILVA, 2014, p. 81).

Ligada a estruturas discursivas e narrativas, segundo Silva (2014), a identidade é instável, contraditória, fragmentada e inconsistente, mas se estabelece sendo processo de produção social que envolve relações de poder. A definição de identidade, como sendo aquilo que se é, demonstra uma incompletude, não se é sem o outro, sem contexto, sem representação. Hall (2014, p. 109-110) complementa ao afirmar que as identidades são construídas e produzidas:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso,

elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional - isto é, uma mesmidade que tudo inclui uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna.

A construção da identidade demonstra que o sujeito interage e compartilha com as outras dimensões diversificadas do discurso, num processo ativo e constante, de aprendizagens, saberes, olhares e disputas. Na dinâmica cotidiana, esse processo se intensifica nos grupos, nas relações sociais e relações virtuais. Nessa última, podendo ser o real ou construir o que a imaginação deseja no virtual. Identidades efetivas, provisórias ou imaginadas marcam a diferença e a perspectiva do outro, aquele que não sou ou, como afirma Hall (2014, p. 110), “toda identidade tem necessidade daquilo que lhe ‘falta’ - mesmo que esse outro que lhe falta seja o outro silenciado e inarticulado”.

Então, desenvolver o conceito de identidade nesse estudo é importante para pontuar por onde a pesquisa perpassará, assim a definição que mais nos auxilia é a que Stuart Hall (2014, p. 112) afirma:

[...] utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, entre, por um lado, os discursos e as práticas que nos tentam “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode “falar”. As identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições – de – sujeito que as práticas discursivas constroem para nós [...]. As identidades são as posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora “sabendo” [...] sempre, que elas são representações, que a representação é sempre construída ao longo de uma” falta”, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca, ser ajustadas – idênticas – aos processos de sujeitos que são nelas investidos.

Nessa significação que Stuart Hall (2014) traz, ressalta-se uma dimensão ampla de um processo social em que o sujeito encontra nas representações, nos discursos e nas práticas, seu lugar ao assumir suas subjetividades. Porém, esse processo não é isolado da realidade social em que se vive, nem é construído de maneira autônoma, por isso o outro, o diferente, aquilo que não sou, se torna referência para o processo constante da identidade.

Observamos que a identidade é percebida pelo sujeito através da realidade social em que vive em relação às expectativas sociais e a transposição ou superação que o sujeito alcança com a possibilidade de estudar e aprender sobre si, sua história, sua realidade e reivindicar seu espaço, ou, como afirma Djamila Ribeiro (2017), sua localização social. O percurso dessa construção é marcado por dificuldades, escolhas, saberes e vivências que cada sujeito a seu modo encontra nas representações: simbólicas, históricas e vividas, num movimento constante,

marcado pela busca individual e coletiva de encontrar seu espaço no lugar social<sup>10</sup>. Esse aspecto é importante de ser ressaltado quando lembramos que a identidade profissional também é marcada por estas buscas. Assim, Dubar (2006) afirma que esse processo independe do tipo de trabalho, todos são marcados por momentos de crise em que evidencia-se imprevistos, continuidades, rompimentos, fracassos ou ainda superação, e que as relações estabelecidas auxiliam nesse processo de conexão entre a identidade pessoal e a identidade profissional que constantemente é marcada por ações experimentadas e práticas reflexivas.

O processo de identidade também é marcado por sistemas simbólicos em que o sujeito se posiciona, a representação assim, auxilia nesse entendimento. Woodward (2014, p. 17-19) do mesmo modo afirma que a representação é um processo cultural, que estabelece identidades individuais e coletivas:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos [...]. A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais, e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia [...]. Todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para definir quem é incluído e quem é excluído.

Pelos sistemas simbólicos e as práticas de significação as identidades são estabelecidas e construídas ao ter como base as relações de poder e são essas relações que definem que identidades são incluídas e quais são excluídas. Essa definição também acontece com as diferenças:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem não pertence sobre quem está incluído e quem está excluído [...]. Questionar a identidade e a diferença como relações de poder significa problematizar os binarismos em torno dos quais elas se organizam (SILVA, 2014, p. 82-83).

Os sistemas de inclusão e exclusão dividem a sociedade, categorizam grupos, organizam movimentos em busca de acesso ao que os incluídos possuem. Porém, esse processo é difícil e complicado, pois não há consenso social, assim, na conquista de acesso e de direitos há afirmações que dizem ser privilégios. Boaventura (1999) nos auxilia na reflexão ao esclarecer que as políticas de identidade são difíceis de concretizar, pois as sociedades operam com sistemas desiguais e excludentes, característica das sociedades capitalistas:

---

<sup>10</sup> Não se trata de afirmar que experiências individuais não são importantes, mas de entender que o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades (Djamila Ribeiro, 2017).

A política da identidade assente em três processos básicos: diferenciação, auto-referência e reconhecimento. Qualquer destes processos é difícil de concretizar nas condições em que têm operado os sistemas de desigualdade e de exclusão da modernidade capitalista. O processo de diferenciação é o processo de separação entre o eu e o outro, entre nós e o resto. É, por assim dizer, o reverso do processo de exclusão ainda que partilhe com este dispositivo da separação entre eu e o outro. Só que ao contrário do que sucede no processo de exclusão, o outro assume-se como eu e a inversão da separação, longe de ser imposta, é uma conquista. Dada à virulência dos processos hegemônicos de exclusão, a diferenciação é uma conquista difícil; um acto de resistência que exige, para ter êxito, a mobilização de recursos de energias organizativas. O segundo processo, a auto-referência é o momento especular da criação da identidade, a soma de partilhas originais, que justificam uma pertença específica e especificamente identitária. Os mitos de origens, os rituais e os símbolos, a orientação a valores, a história partilhada, tudo isto são elementos constitutivos de auto-referência. Também aqui existem sérias dificuldades uma vez que estes motivos de partilha surgem constantemente desvalorizados à luz do universalismo antidiferencialista veiculado pela megaidentidade hegemónica. Por último, a política de identidade assente num processo de reconhecimento. Ao contrário do que se passa com o sistema de exclusão, na identidade o eu necessita, para se constituir plenamente, do reconhecimento do outro. O reconhecimento do outro é uma fraqueza mais importante das epistemologias modernas, sobretudo quando posta ao serviço da gestão dos sistemas de desigualdade e de exclusão da modernidade capitalista (BOAVENTURA, 1999, p. 46-47).

Nesses três processos evidenciados por Boaventura, identidade e diferença se completam ao evidenciar que o processo identitário necessita do reconhecimento do outro e do reconhecimento da diferença como uma conquista. A exclusão e a inclusão acontecem posteriormente ao reconhecimento. E a autorreferência acontece com o conhecimento da história, dos valores, símbolos e rituais que muitas vezes são desprezados em nome da história universal hegemônica e a constituição de valores, símbolos e rituais que representam uma parcela das pessoas.

Quando aprofundamos o entendimento do processo de inclusão e exclusão, observamos que na sociedade brasileira, por exemplo, na apresentação da história oficial, há várias lacunas de exclusão. Exemplo são as leis sobre o direito a educação e o direito ao voto que efetivamente só se tornaram universais com a Constituição Federal de 1988, graças às lutas e organizações de diversos grupos e movimentos sociais que até os dias atuais se manifestam contra leis que estabelecem barreiras de inserção.

Outro exemplo importante do processo de exclusão é o emprego doméstico. Atividade exercida desde os primórdios da ocupação portuguesa, séculos XV e XVI, por mulheres pardas (origem indígena) e pretas (origem africana), (vide gráfico 1, desta pesquisa), só foi reconhecida como profissão com o Decreto – lei 3078/41 e teve reconhecida a igualdade de direitos como

qualquer outra categoria profissional com a Lei Complementar nº 150 de 2015. Depois da Lei Áurea e durante o século XX, algumas legislações foram sendo publicadas, mas, eram sempre em situação inferior às legislações de outras categorias profissionais<sup>11</sup>.

Boaventura (1999, p. 19) afirma que em muitas conquistas de direitos a suposta inclusão funciona na realidade como exclusão controlada:

A gestão controlada da exclusão inclui, neste caso, diferentes formas de substituição da segregação por reintegração por reinserção social através de programas de reeducação, de devolução à comunidade, de extensão da cidadania, no caso das mulheres, com acesso ao mercado de trabalho. Em nenhuma destas políticas se tratou de eliminar a exclusão, mas tão só de fazer a sua gestão controlada. Tratou-se de diferenciar entre as diferenças, entre as diferentes formas de exclusão, permitindo que algumas delas passassem por formas de integração subordinada, enquanto que foram objeto de reinserção/assimilação, significou que os grupos sociais por elas atingidos foram socialmente transferidos do sistema de exclusão para o sistema de desigualdade. Foi o caso dos imigrantes e das mulheres. À medida que os direitos de cidadania foram sendo conferidos às mulheres e elas foram entrando no mercado de trabalho, foram passando do sistema de exclusão para o da desigualdade. Foram integradas pelo trabalho, mas os seus salários continuaram até o presente a ser inferiores aos dos homens.

Por isso, o exemplo das empregadas domésticas é pertinente segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE em uma pesquisa realizada em 2014 ao dizer que: em torno de 14% da população ocupada do país exercem atividade doméstica e que em torno de 5,9 milhões de brasileiros, dessa percentagem, 92% são mulheres. As mulheres negras<sup>12</sup>, segundo a pesquisa, têm escolaridade menor em relação às brancas, porém, são em maior número no exercício da atividade. Outro destaque é a diferença de percentagem de carteiras assinadas, as brancas contabilizam 33,5%, e as pretas e pardas são em torno de 28,6%. Esse dado é importante, pois ele se reflete no valor do salário, que para as que não possuem a carteira assinada, o salário é menor do que o salário mínimo.

A gestão controlada apenas camufla a realidade dos sujeitos ao apresentar direitos sem que estes sejam garantias reais de inserção social e condições verdadeiras de igualdade social. A Constituição Federal promulgada em 05/10/1988, no seu título VIII da Ordem Social, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I - Educação em seu Art. 205, consolida a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família como direito inalienável, porém, as políticas públicas para garantir o necessário para que todos que queiram

---

<sup>11</sup> <https://jus.com.br/artigos/49104/historico-legislativo-do-trabalho-domestico-no-brasil>. Acesso em: 19 nov. 2018.

<sup>12</sup> <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2016/03/trabalho-domestico-e-a-ocupacao-de-5-9-milhoes-de-brasileiras>. Acesso em: 20 nov. 2018.

e necessitam tenham condições de estudar e permanecer nas escolas públicas, como: infraestrutura nos prédios, professores com formação adequada e com condições estruturais para desenvolver seu trabalho, entre outras necessidades, em muitos estados e municípios brasileiros esse direito não consegue ser garantido na sua plenitude.

E por esse e outros motivos, como a necessidade de ajudar no sustento da família, falta de perspectiva devido às condições de escolarização recebida, indisciplina, gravidez na adolescência entre outros, faz com que muitos adolescentes e jovens abandonem a escola. Nesse sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP traz dados sobre o censo escolar de 2014/2015, referente à evasão escolar e revelam que no 9º ano do Ensino Fundamental a taxa de evasão é de 7,7%, e no Ensino Médio são no 1º ano 12,9%, no 2º ano 12,7% e no 3º ano 6,8%<sup>13</sup>. Taxas significativas, sendo que esses dados são uma média brasileira. Há estados que essas taxas são maiores. O mesmo estudo ainda afirma que a evasão é mais acentuada em áreas rurais.

Esse exemplo ilustra a definição de gestão controlada da exclusão pela perspectiva da Educação, há a garantia do direito pela legislação, porém essa precisa de complementos legais e políticas públicas locais para a garantia efetiva de sua exequibilidade. Do jeito que as políticas acontecem acabam excluindo muitos brasileiros, distanciando seu acesso a direitos essenciais, aumentando o abismo dos incluídos e os excluídos.

Normalizar também é uma forma de exclusão, definido por Silva (2014, p. 83), nos auxilia nesse processo de construção conceitual, pois auxilia a parametrização e a hierarquização, assim:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. Normalizar significa eger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa.

Entendemos que esse processo de hierarquização oriundo de uma certa normatização acaba por homogeneizar algo que em sua gênese, no caso, a diversidade dentro da escola, é por princípio heterogêneo. Exemplo clássico disso é o desenvolvimento de avaliações homogêneas para selecionar a heterogeneidade (diversidade) no ingresso às escolas técnicas, universidades, IFES etc. Nesse sentido, é necessário o desenvolvimento de políticas públicas que aceite as

---

<sup>13</sup> [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206). Acesso em: 20 nov. 2018.

diferenças sem inferiorizá-las, discriminá-las e excluí-las. Boaventura (1999, p. 44) orienta que a política de igualdade e de identidade precisa garantir o direito de ser diferente:

A política de igualdade não tem que se reduzir a uma norma identitária única [...]. Uma política de igualdade que nega as diferenças não inferiorizadas é, de fato, uma política racista. Como vimos, o racismo, tanto se afirma pelo absolutismo das diferenças como pela negação absoluta das diferenças em que elas assentam [...]. Daí, o novo imperativo categórico que, em meu entender, deve presidir a uma articulação pós-moderna e multicultural das políticas de igualdade e de identidade: temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza.

Reconhecer as identidades e elaborar políticas públicas que abarquem também as diferenças é valorizar o outro na sua integridade e totalidade. Por isso, é necessário que os movimentos e organizações sociais permaneçam com suas lutas ao reivindicarem, direitos e igualdades de condições e respeito às diferenças.

A identidade é uma construção cultural em transição que se alimenta das interações, das vivências, das relações estabelecidas, do olhar e da percepção do outro, na cotidianidade. Assim, Heller (1970, p. 20) diz: “o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico [...], mas um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade”. Seres únicos, mas não isolados, no processo de identidades, percebe-se e se estrutura a diferença.

Enfim, a equidade é uma maneira de respeitar as diferenças, acolher as identidades, sem a inferiorização e a invisibilidade étnica. A história precisa ser apresentada partindo de outros pontos de vista, para que outras histórias possam ser contadas, e a hegemonia desconstruída, para que outros grupos possam encontrar seu lugar social, e que esse não seja sinônimo de restrições ou exclusões.

### **3.2 As marcas do preconceito**

A ideia que se constrói do outro, o diferente, arraigada de conceitos formam julgamentos preestabelecidos como categorias de comportamentos:

O preconceito é a categoria do pensamento e do comportamento cotidianos. Os preconceitos sempre desempenham uma função importante também em esferas que, por sua universalidade, encontra-se acima da cotidianidade; mas não procedem essencialmente dessas esferas, nem aumentam sua eficácia; ao contrário, não só a diminuem como obstaculizam o aproveitamento das possibilidades que elas comportam (HELLER, 1970, p. 43).

Os preconceitos sempre existiram e permanecerão desempenhando função importante, pois protege o indivíduo daquilo que desconhece. Porém é negativo, pois cria o que Heller (1970) denomina de ultragenaralização. Segundo a autora, é uma característica do pensamento e do comportamento humano marcado pelo juízo provisório e que por ele fazemos analogias, observamos de maneira estereotipada, elaboramos pensamentos e vivenciamos comportamentos sem criticidade.

Segundo Heller (1970), é possível vivenciar o preconceito de duas maneiras: o modo direto, que se torna cômodo, pois protege o indivíduo de conflitos e confirma ações e pensamentos cotidianos; e o modo indireto, “nossa vida, que não pode alcançar seu objetivo em sua verdadeira atividade humano-genérica consegue então um sentido pleno no preconceito” (HELLER, 1970, p. 48). Os dois modos, baseados na confiança que o eu assume de maneira consciente são tomadas de decisão e posição moral e um falso juízo de valor.

A estereotipia de traços característicos nacionais, religiosos, étnicos, etc., é inevitavelmente acompanhada de preconceitos quando a estereotipia em questão não corresponde à função realmente desempenhada pelo povo, religião, etc., considerados no decorrer da história, mas se articula, ao invés, com uma limitação mental encharcada de fé estereotipada. O mesmo ocorre quando as qualidades ou particularidades estereotipadas se separam da concreta situação histórica; e também quando a estereotipia tem uma função analítica, mas normativa; o mesmo se verifica, finalmente, quando buscamos a priori em um indivíduo as propriedades de grupo e consideramo-las essenciais a ele. O homem predisposto ao preconceito rotula o que tem diante de si e o enquadra numa estereotipia de grupo. Ao fazer isso, habitualmente passa por cima das propriedades do indivíduo que não coincidem com as do grupo (HELLER, 1970, p. 56-57).

As pessoas preconceituosas enfatizam seus juízos de valores sem respeitar as identidades e diferenças. Englobam grupos num único contexto sem o conhecer realmente. Essas concepções estereotipadas deturpam a percepção social e definem os indivíduos pela ideia de grupos.

O currículo, os materiais didáticos e os conteúdos escolares promovem uma história que privilegia apenas alguns grupos étnicos, a legislação 10.639/03 e a 11.645/08, que determinam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e a história e cultura indígena, traz outro olhar ao ampliar e tentar descaracterizar esses preconceitos e a história de uma perspectiva única. O preconceito rotula, generaliza e, na maioria das vezes, apresenta-se como conteúdo negativo e, ao depender de sua intensidade, transforma-se em ações, falas e expressões que inferioriza, exclui e diferencia negativamente. Ao nos referirmos à história oficial do país, muitas crianças e jovens só visualizavam os pretos como escravos e executores de serviços braçais e os indígenas como selvagens, fujões e rebeldes. Visões reducionistas e

estereotipadas que deturpam a aprendizagem das crianças, sua percepção da história geral e da sua, ao contribuir para tais diferenciações étnicas, atrapalham e confundem o processo de construção de suas identidades.

O preconceito é um juízo de valor negativo, pois “impede a autonomia do homem, ou seja, diminui sua liberdade relativa diante do ato de escolha, ao deformar e, conseqüentemente, estreitar a margem real de alternativa do indivíduo” (HELLER, 1970, p. 59). Essa categoria ou juízo de valor é socialmente aprendida e sua estruturação é fortemente vinculada à história e, como ela é incorporada com graduações diferenciadas, todas são negativas e limitam a perspectiva crítica sobre a realidade.

A formação cidadã esperada na escola se torna preterida ao conviver com relações preconceituosas e discriminatórias. Se essa negatividade é parte da cotidianidade e do social a escola deve tê-la em seus processos de ensino e de aprendizagem para desenvolver, habilitar e auxiliar na formação das crianças e dos jovens/cidadãos em um convívio seguro. Ou seja, ter nas formações em serviço, como nos horários coletivos de trabalho-HTPC, e/ou jornadas especiais integrais de formação-JEIF, momentos para discussão de ocorrências, situações em que houve expressividade preconceituosa, como também leituras, vivências pedagógicas que auxiliem a reflexão e um olhar crítico para contextos que não são “naturais” e que não devem ser percebidas como “coisas de criança”.

O que a escola faz atualmente quando conserva juízos de valores dentro dela, tais como: discriminação e preconceito é fechar os olhos para uma realidade de desigualdade e principalmente de exclusão. Não habilitar ninguém a entender esse fenômeno e como superá-lo, Pardo (1996, p. 154 *apud* SILVA, 2014, p. 101) afirma o quanto é importante respeitar a diferença:

Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu não sou, deixar que ele seja esse outro que não pode ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença da identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade.

O preconceito abastece a concepção de que o diverso é menor, é o outro é o estranho, porém a diferença é múltipla, como ocorre com o conceito matemático “é sempre um processo, uma operação, uma ação [...] pois estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico” (SILVA, 2014, p. 100-101). Assim, as práticas escolares podem ser percebidas, questionadas, modificadas quando saem da perspectiva passiva e se tornam ativas.

A sociedade brasileira e sua história são marcadas pelas diferenças étnicas e pela hierarquização invisível dessas diferenças. Nogueira (1998, p. 195) afirma que “o preconceito racial é parte constitutiva do sistema ideológico desenvolvido pelo grupo branco, e tem, por função, a preservação de sua supremacia social ante os demais elementos da população”. Percebemos essa realidade no comércio, exemplo nos caixas dos grandes supermercados e estabelecimentos comerciais, a maioria dos ocupantes são mulheres e brancas, nos serviços de saúde, os médicos e os enfermeiros são brancos, os outros cargos como auxiliar e o técnico em enfermagem - funções que não exigem ensino superior - são exercidas por pessoas de diferentes origens étnicas, nos serviços bancários o gerente é uma pessoa branca, e na outra ponta nesses mesmos lugares os serviços de limpeza, de cozinha, de segurança são exercidas por pessoas em sua maioria pretos e pardos.

Ainda se nota que os brancos tendem a concentra-se nas posições econômica, social e politicamente mais favoráveis, enquanto os negros, indígenas e mestiços mais escuros tendem a permanecer no extremo oposto da pirâmide de classes (NOGUEIRA, 1985, p. 71).

O preconceito racial como juízo de valor também é uma expressão negativa, mais direta e determinada, apreendida tenta se justificar por elementos que menosprezam a capacidade das pessoas, naturalizando as condições sociais com o discurso de falta de vontade, preguiça, ou ainda características ligadas ao quociente de inteligência – QI. Outra maneira do preconceito racial se mostrar é através do determinismo cultural e social, ou seja, “as mulatas do carnaval”, a religião de origem africana - Candomblé e Umbanda - são manifestações ligadas ao “diabo” ou ainda, “aquela negra está naquela situação, pois nunca gostou de estudar”. Na escola presenciei falas em que colegas afirmam que determinada criança negra tem determinado comportamento (agressiva, bagunceira), pois a família é desestruturada, e afirmando que todos da família são assim, por terem passado pela escola e apresentarem tais características. Para essas perspectivas negativas há a referência positiva, em que se baseia a comparação e as diferenças. Assim, nesse sentido, o que a expressão social brasileira considera mais valoroso? Uma escola de samba, sua percussão, os componentes, o trabalho da comunidade, a história contada nos versos do enredo ou uma peça de teatro, com atores de novelas, representando um texto clássico?

Apesar da sinceridade com, que em geral, se fazem tais proclamações, qualquer indivíduo de cor poderá citar exemplos sucessivos, não somente remotos, mas atuais, não apenas singulares ou excepcionais, mas que, constituem a regra ou norma, os quais mostram como a situação de fato não coincide com a situação idealizada, enfim, como a sociedade nacional restringe a mobilidade social de negros e mulatos e lhes reserva humilhações

e dissabores de que os brancos, em igualdade de condições, estão isentos (NOGUEIRA, 1998, p. 196).

O preconceito racial legitima situações ao criar falsas normas de inclusão e exclusão social, trata a diferença não só como o outro é, mas como se esse outro fosse de importância inferior, na busca de igualdade de condições o percurso sempre é desigual, pois o caminho não começa do mesmo ponto de partida. “O preconceito é uma atitude negativa, com relação a um grupo ou pessoa, baseando-se num processo de comparação social em que o grupo do indivíduo é considerado como ponto positivo de referência” (JONES, 1973, p. 3).

Como juízo de valor que se manifesta em atitudes, o preconceito não é inato, é aprendido e fortalecido pelas relações sociais, em que o indivíduo estabelece a concepção que tem de si e constrói a do outro (GOMES, 1995). Alguns autores que compõem nossa bibliografia como Nogueira (1985, 1998), Fry (1995, 1996), Jones (1973) (mesmo relatando somente questões estadunidenses), afirmam que o preconceito racial são distintos quando comparamos a situação no Brasil e nos Estados Unidos isso porquê, nos Estados Unidos ele é mensurado e definido pressupondo que o indivíduo é descendente de um grupo étnico, muito além das características físicas, e no Brasil ele é determinado muito mais pela aparência e as características individuais, assim é como se a valoração pessoal, a competência, os atributos de eficiência, fossem medidos pela tonalidade da pele, entre os padrões estéticos de totalmente caucasóide a intensamente negroide:

O termo “aparência” é apropriado porque é usado no Brasil e porque foge de qualquer apriorismo “racial”. Como a beleza está no olhar de quem vê, a “aparência” não é nunca objetiva. É sempre um juízo de valor, possibilitado pelas categorias culturais e pelas particularidades sociais de quem olha e de quem é visto (FRY, 1995, 1996, p. 128).

As nuances de cor da pele e as características negróides são consideradas na situação de pretensa competição em que os indivíduos estão em igual condição. Ser mais claro ou mais escuro define a possibilidade de ascensão social bem como o elemento sexo, a escolha de gênero, o local de moradia, as roupas que vestem, o jeito do cabelo, a maneira como se fala, entre outras. Segundo Nogueira (1998), ser homem e ser mulher propicia diferenças no alcance de uma promoção, aumento de salário e valorização profissional, por exemplo. O preconceito racial no contexto por ora apresentado pode ser entendido a partir de duas perspectivas, o preconceito de marca e o preconceito de origem, assim:

Considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhe atribui ou

reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações, os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de *marca*; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico, para que sofra as consequências do preconceito diz-se que é de *origem*. (NOGUEIRA, 1985, p. 78-79, grifo nosso).

O preconceito de marca apresenta algumas características que nos ajudam a entender como ele tem aspectos mais pertinentes a realidade brasileira. Assim, esse preconceito não exclui, mas escolhe, ou seja, há uma predileção, se apesar dos traços negroides de pele for mais clara, o nariz mais fino, o indivíduo é selecionado. “A variação do preconceito de *marcas* (de aparência) raciais faz com que o ajustamento dos indivíduos ao preconceito seja antes individual que grupal, tornando precária a solidariedade entre os componentes do grupo” (NOGUEIRA, 1998, p. 239).

A existência de um preconceito que se pode chamar de preconceito “de cor” ou de “*marca racial*”, pois contrasta com o preconceito racial que se pode chamar “*de origem*”, por não implicar uma exclusão ou segregação incondicional dos membros do grupo discriminado, e sim uma preterição dos mesmos quando em competição, em igualdade de outras condições, com indivíduos do grupo discriminador.

Onde o preconceito é de cor ou, mais genericamente, de traços raciais, os membros do grupo discriminado tendem a lutar antes individualmente que conjuntamente pela ascensão social e solução dos problemas que os afetam seus objetivos são antes paralelos que comuns (NOGUEIRA, 1998, p. 243).

Onde o preconceito é de marca, as lutas são mais difíceis, pois o grupo que sofre esse preconceito geralmente rebate essa atitude de maneira individual, com medidas de compensação em busca de uma valorização. Além disso, esse tipo de preconceito é ainda intermitente, ou seja, ele é percebido em situações específicas, geralmente quando o indivíduo entra em contato com pessoas estranhas. Segundo Nogueira (1985, p. 90), podendo esse ficar muito tempo sem vivências de qualquer situação humilhante: “No preconceito de marca, a probabilidade de ascensão social está na razão inversa da intensidade das marcas de que o indivíduo é portador, ficando o preconceito de raça disfarçado sob o de classe, com o que tende a coincidir”.

Nessa perspectiva o mito da democracia racial enaltece esse preconceito de marca, principalmente quando afirma que somos todos iguais e na cotidianidade essa igualdade é mensurável e criteriosa:

O Mito da Democracia Racial criou uma situação no mínimo paradoxal. Por exemplo, ao mesmo tempo em que o orgulho nacional não abre mão dessa pluralidade racial tão decantada, a produção cultural e intelectual brasileira orientava-se integralmente por valores euro-ocidentais. Ao mesmo tempo em que nossa miscigenação e pluralidade étnica se transformam em magníficas

metáforas e alegorias literárias, negros, índios e mestiços vivem a mais brutal discriminação em todos os lugares em que vivem sejam no campo ou nos centros urbanos. Estranho jogo esse em que os diferentes são, a um só tempo, objeto de exaltação e de exclusão (GONÇALVES; SILVA, 2001, p. 74).

As metáforas de enaltecimento apenas camuflam a realidade, tanto na exclusão como na desigualdade o preconceito opera de maneira perversa, não considerando as diferenças como necessárias para a sustentação dos sistemas de representação e construção das identidades. Estimula-se a premissa de que é necessária apenas a força de vontade para a conquista de direitos, ascensão social e melhores condições de vida.

Na realidade brasileira o preconceito de marca caracteriza os indivíduos por seus aspectos fenotípicos, independentemente de sua origem e ou descendência, porém o Brasil não se define por definições binárias em relação à etnia, ou seja, não somos apenas brancos e não brancos, o preconceito sustenta o binarismo étnico e também a inferiorização de atributos físicos, sociais, intelectuais e culturais principalmente de pretos e pardos. O Brasil na realidade é um país mestiço segundo Munanga (2010), assim, temos diversas manifestações, histórias, pessoas que são esquecidas e invisibilizadas quando não aprendemos toda essas riquezas que compõem a mestiçagem brasileira e suas origens.

A escola, assim, não é um espaço de igualdade, segundo Gomes (1995), mas também não é o espaço que cria as diferenças e os preconceitos, ela apenas reproduz a sociedade, por isso sua importância precisa ser ressaltada, se há reproduções sociais negativas, é necessário desconstruir essa perspectiva num processo de reconstrução. Ao buscar na história dos movimentos sociais, nas legislações existentes, nas biografias de personagens anônimos outros caminhos para que o preconceito racial e todos os outros que nos assolam sejam estudados por outro prisma, o da diferença, vendo-as como riquezas que podem auxiliar as práticas educativas e as relações sociais, ao tornar a escola o espaço do ensino e aprendizagem pela perspectiva do multiculturalismo.

### **3.3 Raça e racismo**

No Brasil, as diferenças de raça perpassam pela concepção da aparência e da marca, isso porque englobam características físicas do indivíduo, ou seja, seu fenótipo que revela aspectos caucasoides ou negroides, e uma variação significativa entre esses dois aspectos.

A Professora Nilma Lino Gomes, em sua dissertação de mestrado “A mulher negra que vi de perto”, de 1995, afirma que:

Raça é um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade. O conceito de raça pode ser aplicado à sociedade brasileira já que nosso imaginário social, ao referir-se aos negros, não dispensa as características fenotípicas como um fator importante para se analisar a pertinência racial e as relações raciais em nossa sociedade (GOMES, 1995, p. 49-50).

A autoidentificação não é por si só definidora da complexidade do ser, mas, para o pardo e, principalmente, para o preto, características fenotípicas determinam o local de pertencimento desse indivíduo num contexto desigual de oportunidade devido às concepções e práticas de preconceito racial.

A dimensão política que nos permite afirmar e provar o quanto não se pode discutir o racismo no Brasil sem destacar que a discriminação existente em nossa sociedade não é somente étnico-cultural, mas possui uma dimensão racial, porquanto os atributos físicos é que dão a pertinência racial dos indivíduos e não a sua origem étnica. Nesse sentido, notamos que o uso do termo raça – numa dimensão política, não se relaciona à questão do genótipo. Como a raça é construída social e diferentemente, nota-se que, fenotipicamente, muitos negros são considerados brancos no Brasil (GOMES, 1995, p. 50).

A representatividade, como o pertencimento racial, é uma construção social, que se estrutura individual e coletivamente, porém, mesmo o indivíduo sendo politizado e consciente de sua identidade, os seus atributos físicos dimensionam a qual grupo é pertencente sem que a história e as origens familiares sejam consideradas. Mesmo o país ao se definir como uma cultura pluriétnica e miscigenada encontra-se a necessidade de contextualizar alguns termos importantes para o estudo. Assim, o termo afrodescendente não explica as definições utilizadas até aqui, pois não nos reconhecemos como indivíduos conectados com uma história incomum e diversa. Descender é vir de alguém, é proceder de uma geração, na realidade em que se é percebido pelos aspectos físicos esse termo não expressa a dimensão que queremos alcançar.

Negro é um termo que tem um contexto histórico de luta, de conquistas, uma busca de pertencimento, utilizaremos preferencialmente essa definição, por entendermos que esse conceito representa a perspectiva de denúncia, resiliência e resistência, assim,

O corpo negro nos conta uma história de resistência constituída de denúncia, proposição, intervenção, revalorização. É bom sempre lembrar que os avanços sociais e a desnaturalização da desigualdade racial e do racismo no Brasil, entendidos como parte das lutas sociais e da história de resistência, caminham junto com outras lutas sociais. Nesse sentido, não se trata de uma luta isolada, apesar da sua especificidade (GOMES, 2017, p. 95).

Nesse sentido, Stuart Hall (2013, p. 383-384) nos auxilia afirmando que essas ou quaisquer outras categorias precisam ser cautelosamente utilizadas para não cair no erro de naturalizá-las:

O momento essencializa as diferenças em vários sentidos. Porém o momento essencializante é fraco porque naturaliza e des-historiciza a diferença, confunde o que é histórico e cultural com o que é natural, biológico e genético. No momento em que o significante “negro” é arrancado de seu encaixe histórico, cultural e político, e é alojado em uma categoria racial biologicamente construída, valorizamos, pela inversão, a própria base do racismo que estamos tentando desconstruir. Além disso, como sempre acontece quando naturalizamos categorias históricas (pensem em gênero e sexualidade), fixamos esse significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas. E uma vez que ele é fixado, somos tentados a usar “negro” como algo suficiente em si mesmo, para garantir o caráter progressista da política pela qual lutamos sob essa bandeira – como se não tivéssemos nenhuma outra política para discutir, exceto a de que algo é negro ou não é. Somos tentados, ainda, a exibir esse significante como um dispositivo que pode purificar o impuro e enquadrar irmãos e irmãs desgarrados, que estão desviando-se do que deveriam estar fazendo, e policiar as fronteiras – que, claro, são fronteiras políticas, usando uma categoria racial para sancionar as políticas de um texto cultural e como medida do desvio.

Stuart Hall (2013) é incisivo ao colocar que ser negro não é apenas uma categoria, uma personificação de uma imagem, mas é algo maior, ser negro é estar num contexto arraigado de cultura, de história, de diferenças, de estrutura, e na necessidade de desconstruir a lógica racista, é importante destacar o papel da escola na educação da representatividade, na possibilidade da criança, do jovem, se perceber em condições de almejar inserção social em todas as esferas sociais e se sentir respeitado pela sua diferença, seja ela qual for.

Tendemos a privilegiar a experiência enquanto tal como se a vida negra fosse uma experiência vivida fora da representação. Só precisamos, parece, expressar o que já sabemos que somos. Em vez disso, é somente pelo modo no qual representamos e imaginamos a nós mesmos que chegamos, a saber, como nos constituímos e quem somos. Não há como escapar de políticas de representação, e não podemos lidar com a ideia de “como a vida realmente é lá fora” como uma espécie de teste para medir o acerto ou o erro político de uma dada estratégia ou texto cultural. E não será surpresa para vocês que eu considere que “negro” não é, na realidade, nenhuma dessas coisas. Não é uma categoria de essência (HALL, 2013, p. 384).

Há afirmações que coadunam com Stuart Hall (2013), ou seja, qualquer categoria só faz sentido no interior do discurso e, segundo Guimarães (2003), nesse caso, o discurso racial, principalmente quando nos deparamos com uma resposta sobre identidade, é importante verificar que discurso orienta as respostas apresentadas.

Parto da crítica à categoria “cor”, pois a análise dessa categoria, no Brasil, nos leva à conclusão, sem grande dificuldade, de que a classificação por cor é

orientada pela ideia de raça, ou seja, que a classificação por cor é orientada por um discurso sobre qualidade, atitudes e essências transmitidas por sangue, que remontam a uma origem ancestral comum numa das “subespécies humanas”. O meu argumento é o seguinte: “cor” não é uma categoria objetiva, cor é uma categoria racial, pois quando se classificam as pessoas como negros, mulatos ou pardos é a ideia de raça que orienta essa forma de classificação (GUIMARAES, 2003, p. 103-104).

Assim, o negro é essa complexidade que precisa ser compreendida individualmente, mas também coletivamente, Gomes (2017, p. 94) afirma que,

O corpo negro não se separa do sujeito. A discussão sobre regulação e emancipação do corpo negro diz respeito a processos, vivências e saberes produzidos coletivamente. Isso não significa que estamos descartando o negro enquanto identidade pessoal, subjetividade, desejo e individualmente. Há aqui o entendimento de que assim como “somos um corpo no mundo” somos sujeitos históricos e corpóreos no mundo. A identidade se constrói de forma coletiva, por mais que anuncie individual.

O processo social de construção da identidade, nesse contexto plural, amplia esse conceito para uma perspectiva política e ideológica em que as relações de poder e luta dos movimentos sociais são estruturantes para a conscientização e o resgate histórico de um passado negado e invisível. Numa busca de reconhecimento, as políticas públicas não são esmolas ou concessões, mas a necessidade do reconhecimento histórico e social da contribuição da população negra a sociedade brasileira.

Podemos compreender que identificação de raças é, na realidade, uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significa, de forma alguma, um dado da natureza. E no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto dessas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais amplas.

Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar [...], o problema é que em vários contextos, aprendemos a tratar as ditas diferenças de forma desigual. A questão mais séria é por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido aos atributos físicos e a sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque a escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 174).

Um comportamento que é assentado na perspectiva da invisibilidade e da inferioridade marcada pelo comportamento desrespeitoso, avesso, vexatório em relação ao pertencimento racial e/ou características distintas do indivíduo ou do grupo ao qual pertence é chamado de racismo:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, com respeito às pessoas que possuem um pertencimento racial observável através de sinais diacríticos tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc., e por outro lado, é uma ideologia, uma doutrina referente às raças humanas na qual postula-se a existência de raças superiores e inferiores. Ele resulta da vontade de se impor uma verdade particular como absoluta, por exemplo: as doutrinas raciais surgidas no final do século XIX aqui no Brasil serviram para justificar a escravidão e exclusão negra (GOMES, 1995, p. 54).

Concepções estereotipadas e generalizadas também são racistas, por exemplo, num anúncio quando se pede como requisito “boa aparência”, pois não é evidente que a preconceção define quem fará jus a vaga, porém, o termo restringe quem participará do processo e quem será excluído. Assim, para pleitear a vaga existe a cor adequada, tipo de cabelo, religião que se professa, entre outros. Essas preconceções buscam legitimação em explicações biológicas e sociais que camuflam e maquam a ideia de competência, saberes e inteligência ao associar estes a uma determinada raça.

Boa aparência não se pode mais ser utilizado, e é substituído pela **boa apresentação**. Segundo o gerente, isso significa que o candidato tem boa postura, desenvoltura, articulação e comunicação, que geralmente são comportamentos observados durante a entrevista (Revista Exame, 2018, grifo nosso)<sup>14</sup>.

Essa matéria da revista Exame é recente, e o termo “boa aparência”, que é substituído pelo termo “boa apresentação”, tenta ser menos subjetivo, e ao utilizá-lo o recrutador se justifica dizendo que “boa aparência” é proibido, e “boa apresentação” dependerá muito do desempenho do candidato. “Boa aparência” é um termo que se tornou inadequado, mas não existe uma legislação que realmente o proíbe em anúncios. Alguns estados e municípios brasileiros promulgaram leis em que tornaram o uso do termo proibido. Um projeto de lei foi aprovado pelo Senado Federal em 2000 (Projeto de Lei 3980/2000), com a proibição, porém não foi sancionado<sup>15</sup>. Mas, mesmo com a substituição para “boa apresentação”, a situação permanece a mesma, ou seja, o termo também é subjetivo e pode ser utilizado de maneira camuflada, não exigir aspectos estéticos, mas associá-lo a questões parecidas como, por exemplo, jeito de andar ou falar.

As organizações são um campo fecundo para a reprodução das desigualdades raciais. As instituições apregoam que “todos são iguais perante a lei”, e asseguram que todos têm a mesma oportunidade, basta que a competência esteja garantida. As desigualdades raciais persistentes evidenciam que alguns são menos iguais que outros. Mas sobre isto há um silêncio. O silêncio não é apenas o não-dito, mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído.

---

<sup>14</sup><https://exame.abril.com.br/carreira/o-que-faz-um-candidato-ser-perfeito-para-uma-vaga-nao-sao-estas-7-coisas/28/06/2018>. Acesso em: 2 dez. 2018.

<sup>15</sup><https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20552>. Acesso em: 19 jun. 2019

Poder se exerce sempre acompanhado de um certo silêncio. É o silêncio da opressão (BENTO, 2005, p. 175).

O racismo se organiza com concepções negativas, e “práticas conscientes e/ou inconscientes que leva a desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertença” (ALMEIDA, 2019, p. 32). São utilizados para distinguirem grupos e pessoas, criando um distanciamento entre os incluídos e os excluídos, e as relações de desigualdades ganham estrutura, pois ainda há estudos que fortalecem essa ideologia:

A realidade étnica do Brasil, ao contrário do que se propaga, não iguala os brasileiros através da miscigenação, antes, diferencia, hierarquiza e inferioriza socialmente a parcela não branca. Esses, por sua vez, acabam criando uma realidade simbólica, na tentativa de fugir da inferiorização que a sua cor/raça expressa em nossa sociedade. É um processo de fuga simbólica, em que o negro deseja compensar-se da discriminação social e racial sofrida ao interagir com as camadas brancas dominantes, as quais projetaram uma sociedade democrática para si criando por um outro lado, uma ideologia escamoteadora que encobre as condições interétnicos no Brasil (GOMES, 1995, p. 65).

A situação do negro (pretos e pardos) no Brasil, em várias pesquisas observadas são de desigualdades e muitas delas de elevada diferença. Os movimentos negros e as organizações étnicas lutam por equiparação legal e social. Os negros ao tentarem interagir e conquistar espaços, lutam para que suas competências e conhecimentos adquiridos enalteçam e superem as questões de raça e de cor.

A utilização do termo negro pelo Movimento Negro tem o sentido de dar uma resignificação ao papel do negro na construção do processo histórico. Intenciona não mais relacionar o negro a uma definição carregada de preconceito, ou à simples questão de cor de pele, [...], mas remetê-la a uma origem racial, valorizando os atributos físicos e culturais daqueles que representam quase a maioria da população brasileira. Ao usar o termo negro fala-se em sujeitos que constroem a história e não simplesmente em cor da pele (GOMES, 1995, p. 46).

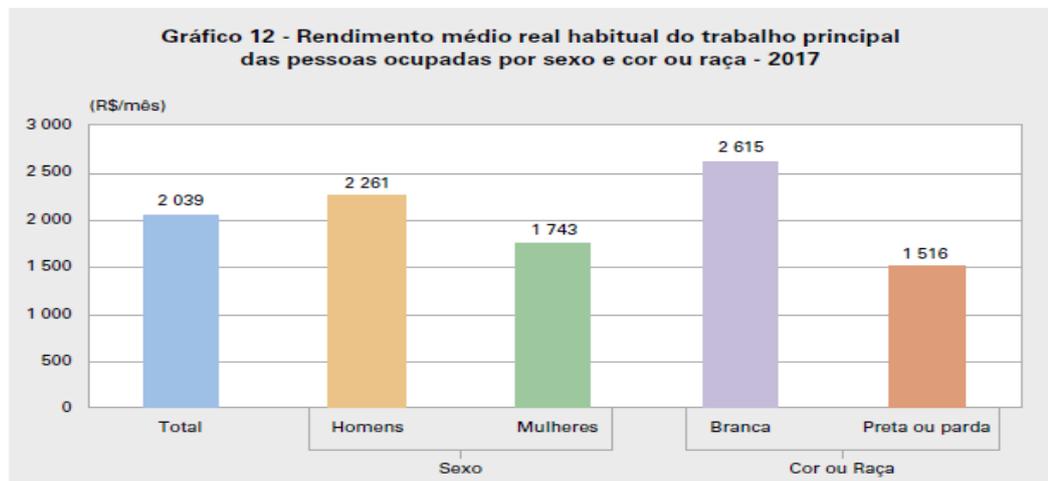
Apesar dos esforços do Movimento Negro, a realidade ainda demonstra diferenças significativas entre brancos e não brancos, exemplo é a percentagem de brasileiros desempregados, segundo a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados - Seade, publicada no Boletim Negro de 2017<sup>16</sup>, enquanto em 2016 havia 15,2% de brancos desempregados, o percentual de negros era de 19,4%. A situação do desemprego é complicada para todas as pessoas ativas, porém entre a população negra é uma preocupação maior, a diferença é de 4,2%, não se pode observar esses números sem destacar como esse dado é alarmante.

---

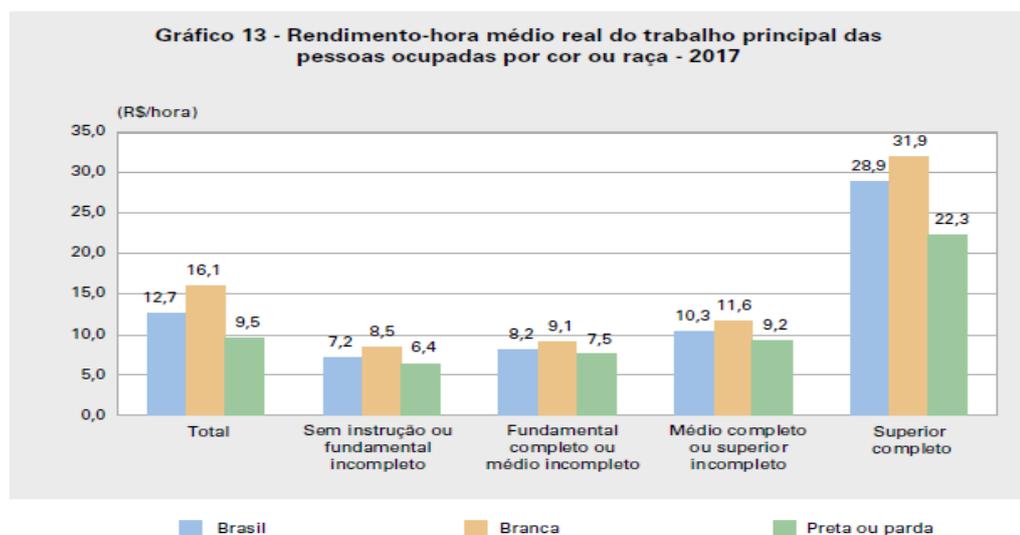
<sup>16</sup>[http://www.seade.gov.br/produtos/midia/2017/11/Boletim\\_negro\\_2017\\_RMSP.pdf](http://www.seade.gov.br/produtos/midia/2017/11/Boletim_negro_2017_RMSP.pdf). Acesso em: 30 ago. 2018.

Nessa mesma pesquisa, quando a separação acontece por gênero às mulheres negras são o grupo em que a percentagem de desemprego é maior, chegando 20,9%, enquanto os homens negros o percentual é de 18%, enquanto os brancos são de 16,6% de mulheres e 13,9% de homens. Esses dados explicitam que as pessoas negras têm menos oportunidade no mercado de trabalho, como reflexo dos anos de escravidão e colonização que vivemos por tantos séculos, a desigualdade assola a realidade de muitos negros e negras. A sociedade brasileira atual ainda se estrutura partindo da perspectiva de que negros e brancos tem oportunidades distintas. Com esses dados tão evidentes afirmamos que as políticas públicas de reparação “ainda são” necessárias para que esse desequilíbrio social diminua.

Gráfico 2 - Salário e Rendimento



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.  
Nota: Consolidado de primeiras entrevistas.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2017.  
Nota: Consolidado de primeiras entrevistas.

**Fonte:** <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>.

Acesso em: 8 dez. 2018

Na imagem do Gráfico 2 observamos a pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE em 2017, o que trazemos é a diferença salarial paga para o exercício das mesmas atividades, os dados percentuais são feitos a partir de duas referências, são elas: gênero e raça. Quando empregadas, mulheres negras desenvolvendo as mesmas atividades ganham menos que mulheres e homens brancos, a situação de desigualdade é significativa, preconceito, discriminação e racismo, não são apenas comportamentos individuais na nossa sociedade, se reflete em dados concretos, em condições de vida, em esforço e luta por condições equiparadas de reconhecimento e valorização.

Ser mulher negra no Brasil representa um acúmulo de lutas, indignação, avanços e um conflito constante entre a negação e a afirmação de nossas origens étnico-raciais. Representa também suportar diferentes tipos de discriminação. Ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. Ocupar profissionalmente esse espaço, que anteriormente era permitido só aos homens e brancos, significa muito mais que uma simples inserção profissional. É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente (GOMES, 1995, p. 115).

A busca para ocupar todos os lugares que o branco ocupa é o sentido da luta, existe a desigualdade racial e os gráficos evidenciam isso, e não estamos detalhando o percurso histórico, mas em condições semelhantes, em que as negras são em maior número de desempregadas, se empregadas exercendo atividades semelhantes, e iguais, ganham menos. No emprego público, pela sua característica, essas diferenças diminuem, porém o difícil é o negro ter as mesmas condições de ingressar no serviço público.

“Embranquecimento” passou, portanto, a significar a capacidade da nação brasileira (definida como uma extensão da civilização europeia, onde uma nova raça emergia) para absorver e integrar mestiços e pretos. Tal capacidade requer implicitamente a concordância das pessoas de cor em renegar sua ancestralidade africana ou indígena. “Embranquecimento” e “democracia racial” são pois, conceitos de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes totalmente implícita, de que forma três as “raças” fundadoras da nacionalidade, as quais aportaram diferentes contribuições, segundo os seus potenciais culturais qualitativamente diferentes. A cor das pessoas, assim como seus costumes são portanto índices do valor positivo ou negativo dessas “raças”. No cerne desse modo de pensar a nacionalidade, a marca de cor torna-se indelével não porque sinalize uma ancestralidade inferior, mas porque “explica” a posição inferior atual dessas pessoas (ALMEIDA, 1995, p. 39).

Os dados das pesquisas institucionais que apresentamos é a materialização da afirmação de Almeida (1995), o negro e, principalmente, a negra está numa posição inferior na maioria (talvez em todas) das pesquisas, realizadas sobre condições sociais, empregabilidade, salário, nível de escolaridade, ou seja, numa sociedade que tem o trabalho como fundamento econômico

e social as condições para os negros e negras ainda é de desigualdade em níveis significativos. Para se ter oportunidades é importante se ver, e se definir “embranquecido”.

Os brancos convivem com naturalidade com essa cota de 100%. Alguns mais progressistas reconhecem que ela traz consigo o peso da exclusão do negro, mas essa dimensão é silenciada. Isto porque reconhecer a desigualdade é até possível, mas reconhecer que a desigualdade é fruto da discriminação racial, tem custos, uma vez que este reconhecimento tem levado à elaboração de legislação e compromissos internos e externos do Brasil, no sentido do desenvolvimento de ações concretas, com vistas à alteração no *status quo* (BENTO, 2005, p. 165).

Aprofundaremos um pouco mais sobre as políticas de ações afirmativas no decorrer desse estudo. Assim, entendemos que, o racismo e suas práticas ocorrem em diversos setores, lugares, agrupamentos ou isoladamente, e de maneiras variadas. Stuart Hall (2013) afirma que o impacto do racismo é penetrante, e “pode ajudar a aprofundar e exacerbar os antagonismos setoriais contraditórios” (HALL, 2013, p. 363), vemos isso nos dados e gráficos apresentados, os percentuais que observamos demonstram diferenças significativas entre negros e brancos no mercado de trabalho, e esse por ser mensurável demonstra o abismo das diferenças.

Portanto, as conquistas legais alcançadas pelo Movimento Negro demonstram que as condições para efetivação da equidade social estão longe de ser uma realidade, porém fortalece para que a luta permaneça em busca de direitos que respeitam as diferenças sem inferiorizá-las. Negros e negras são pessoas que vislumbram dignidade e cidadania e efetivação de seus direitos.

### **3.4 Políticas de ação afirmativa e de reparação**

A história do Brasil é marcada pelas histórias de povos e etnias que, infelizmente, nos parece ser contada a partir de perspectivas únicas, ou seja, contada pelo olhar dos colonizadores. Munanga e Gomes (2016, p. 11) nos ajudam ao afirmar que no Brasil há muitas características e todas elas parecem não dar conta da realidade que é tão complexa, assim:

Aprender e conhecer sobre o Brasil e sobre o povo brasileiro é aprender a conhecer a história e a cultura de vários povos que aqui se encontram e contribuíram com suas bagagens e memórias na construção deste país e na produção da identidade brasileira.

Percebemos na História do Brasil algumas controvérsias, assim, os protagonistas têm seus papéis distorcidos, contadas de uma perspectiva unilateral. Exemplo dessa afirmação é como os portugueses invadiram o Brasil e tornaram essa terra que já estava ocupada um território de exploração:

A dominação portuguesa foi realizada pela ocupação do território pelos estrangeiros portugueses. Faziam incursões em terras indígenas, instalando pequenas capitânicas e outras formas de ocupação comuns na época às regiões invadidas. Os bandeirantes, considerados como heróis civilizadores, foram responsáveis pela invasão de terras e pelas atrocidades feitas aos povos indígenas (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 15).

Muitas histórias são marcadas pelo passado de exploração, escravização, genocídio e tantas outras formas de violência que, por muitos anos, ou melhor, séculos, tornaram seres humanos mercadorias, peças leiloadas, trocadas e mortas.

A resistência dos povos indígenas ao processo de escravização teve duas consequências notáveis: a sua massiva extermínio e a busca dos africanos que aqui foram deportados para cumprir o que os índios não puderam fazer. Assim, abriu-se caminho ao tráfico que trouxe ao Brasil milhões de africanos que aqui foram escravizados para fornecer a força de trabalho necessária ao desenvolvimento da colônia. Seres livres em suas terras de origem, aqui foram despojados de sua humanidade através de um estatuto que fez deles apenas força animal de trabalho, coisas, mercadorias ou objetos que podiam ser comprados e vendidos; fontes de riqueza para os traficantes e investimentos em “máquinas animais” de trabalho para os compradores. [...] Não se sabe com exatidão a data da deportação dos primeiros africanos para o Brasil. Alguns autores indicam que os africanos foram deportados a partir da primeira metade do século XVI; outros na segunda metade. A única certeza que temos é a de que começaram a chegar no século XVI, com a produção de açúcar que se constituiu na primeira atividade rentável e a partir da qual teve início a construção da base econômica do país (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 16-17).

Depois da promulgação da Lei nº 3353 de 13 de maio de 1888<sup>17</sup>, conhecida como Lei Áurea, que libertou os negros escravizados<sup>18</sup>, fato que aconteceu após muitas lutas e maneiras de conquistar a liberdade como, por exemplo: pela fuga, pela formação de quilombos, pelo trabalho remunerado e compra de alforria e, principalmente, por uma crise que assolava o

<sup>17</sup> Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888.

Declara extinta a escravidão no Brasil.

A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembléia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte:

Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brazil.

Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário.

Manda, portanto, a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram, e façam cumprir e guardar tão inteiramente como nella se contém.

O secretário de Estado dos Negócios da Agricultura Comercio e Obras Publicas e interino dos Negócios Estrangeiros, Bacharel Rodrigo Augusto da Silva, do Conselho de sua Majestade o Imperador, o faça imprimir, publicar e correr.

Dada no Palácio do Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1888, 67º da Independência e do Império.

Princesa Imperial Regente.

RODRIGO AUGUSTO DA SILVA-

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm). Acesso em: 25 jan. 2019

<sup>18</sup> O conceito de escravizado visa estabelecer outra história: a de que um sujeito livre, proprietário do seu destino, sendo livre e dono de suas capacidades mentais e físicas, foi transformado, submetido a uma condição social imposta pela escravidão, ou seja, a de “peça”, de “mercadoria” (FONSECA, 2009, p. 13).

Império, iniciou-se um processo de incentivo a imigração europeia, com promessas de salário e terras. Esses imigrantes a princípio ocuparam muitas lavouras onde os negros escravizados, que agora libertos, trabalharam:

As crises crônicas e sucessivas do regime imperial levaram à abolição da escravatura e à consagração do Estado Republicano Nacional. Nesse ambiente, houve um aumento considerável de imigrantes europeus. Foi então que os negros conheceram a outra face da escravidão: a marginalização, a discriminação e o racismo, como naturalização de processos sociais que buscavam manter o negro na condição subalterna, particularmente no meio urbano (FONSECA, 2009, p. 42).

Conquistar a liberdade não foi sinal de melhora nas condições de vida e dignidade, pois ao invés das senzalas, os negros libertos sem ter acesso à terra e ao emprego foram obrigados a viver em cortiços, casebres, nas ruas e depois expurgados das cidades, começaram a ocupar as extremidades das cidades, as periferias, locais esses, ainda hoje, ocupados por muitos negros:

O Estado monárquico português e o Império estiveram atentos à elaboração de políticas públicas que explicitassem o lugar do africano e do negro nacional na sociedade brasileira de ontem, configurando o quadro etnoracial que encontramos hoje (FONSECA, 2009, p. 49).

Sem nenhum auxílio ou benefício social por parte do Estado, os negros ainda tiveram que lidar com o racismo, a discriminação e a marginalização social e estatal (FONSECA, 2009), causando como consequência um processo de exclusão e um abismo entre negros e brancos. Com a promulgação do Decreto – Lei nº 1843, de 7 de dezembro de 1939, que dizia que a cada três empregados a empresa deveria contratar dois brasileiros, que ficou conhecida como a Lei 2/3, os negros brasileiros ganhavam menos para as mesmas atividades exercidas por brancos, mas não houve grandes mudanças nem mesmo melhores condições de emprego ou renda para os negros. Esse decreto-lei objetivava assegurar aos brasileiros o não perder postos de trabalho para os estrangeiros, assim:

A Lei dos 2/3 e as demais que se seguiram até a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho-CLT afetaram a população negra brasileira, sobretudo a situada na região Sudeste, que teve de competir com o “branco” nacional. Nessa “competição” com os brancos nacionais e os europeus naturalizados, os negros tiveram de lidar com o preconceito. Além dos baixos salários oferecidos, havia o critério racista e eugênico da “boa aparência”. Desse modo, a diminuição da presença estrangeira permitiu que os negros conseguissem mais empregos, mas o critério da boa aparência continuou a afastá-los do mercado de trabalho e da disputa equânime de oportunidades. Com base nesse critério, naturalizou-se o fato de que a maioria negra do país exercia atividades de menor prestígio social, cultural, econômico e político. A “boa aparência” para além de sua violência simbólica, branqueamento estético - na esfera produtiva - e da assepsia higiênica no mundo do trabalho (FONSECA, 2009, p. 88-89).

Mesmo com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho, Lei nº 5452, de 01 de maio de 1943, a situação do negro persistia. Há legislações compensatórias e de incentivos, porém, estas não favoreceram a todos, principalmente porque algumas políticas objetivavam a miscigenação e o branqueamento, mas a tônica se fortalecia na ideia de não dividir o povo (FONSECA, 2009). Assim, os negros ainda enfrentavam tratamento diferenciado no mundo do trabalho sem encontrar seu lugar nessa sociedade que se estruturava com a República.

Não há vontade política nem interesse republicano de permitir que os negros conquistem o mercado de trabalho e as universidades, e que possam ampliar seus direitos sociais, políticos e econômicos mediante políticas que visem à promoção da equidade e da isonomia social no país em curto e médio prazo. Até porque, para tal, é necessário que a sociedade brasileira e o governo revejam os conceitos de democracia social, cordialidade, unidade nacional baseada no mito de três raças irmãs etc.- conceitos esses difundidos à exaustão pela mídia, mas que são apenas aparência (FONSECA, 2009, p. 93).

O Estado parece querer que a situação fique como a de antes, ou seja, parece-nos que há uma manutenção da desigualdade apesar de leis, decretos, políticas públicas e mecanismos legais para que a situação da população negra permaneça estagnada, dificultar o acesso a direitos e oportunidades ao causar e agravar a vulnerabilidade que a maioria vive. Jones (1973, p. 117) afirma que essa realidade se caracteriza pelo conceito de Racismo Institucional, “que pode ser definido como as práticas, as leis e os costumes estabelecidos que sistematicamente provocam desigualdades raciais na sociedade”. Nesse contexto, restrições e obstáculos parecem inviabilizar a ascensão social dos negros e o acesso a bens e serviços.

Existem tantas “restrições” para a ascensão em empregos, educação e comércio, que, no conjunto, é pouco provável que o reconhecimento do racismo nos critérios de testes padronizados representem muita coisa nas práticas racistas institucionais (JONES, 1973, p. 117).

Nos gráficos que apresentamos nesse estudo, as pesquisas mostram que o racismo no Brasil pode ser mensurado. E se isso ocorre entendemos que é porque não é apenas um comportamento individual ou localizado. Mesmo que haja pessoas que expressam e apresentam atitudes racistas, o problema é mais arraigado do que parece, ou seja, as ações individuais são fundamentais, porém as institucionais são urgentes e necessárias não somente para reparar os anos de escravidão, mas também os anos após a abolição até os dias atuais. As condições em que a maioria da população negra aparece nas pesquisas leva-nos a crer que esse quadro ainda levará tempo para ser equiparado, pois as políticas implementadas ainda não dão conta de amenizar as desigualdades e o racismo instituído.

O racismo que se materializa como discriminação racial é definido por seu caráter sistêmico. Não se trata, portanto, de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de

subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem nos âmbitos da política, da economia e das relações cotidianas (ALMEIDA, 2019, p. 34).

Com esses dados que apresentamos nos parece certo dizer que o Brasil é um país racista. Porque encontra dificuldades para reparar essa realidade, ou faz de maneira morosa e descompromissada, ou porque só muda se houver solicitação social de movimentos sociais que exijam a mudança.

O que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial. Com efeito, o racismo é dominação. É, sem dúvida, um salto qualitativo quando se compara com a limitada análise de ordem comportamental presente na concepção individualista. Assim, detêm o poder os grupos que exercem o domínio sobre a organização política e econômica da sociedade. Entretanto, a manutenção desse poder adquirido depende da capacidade do grupo dominante de institucionalizar seus interesses, impondo a toda sociedade regras, padrões de condutas e modos de racionalidade que tornem “normal” e “natural” o seu domínio [...] No caso do racismo institucional, domínio se dá com o estabelecimento de parâmetros discriminatórios baseados na raça, que servem para manter a hegemonia do grupo racial no poder. Isso faz com que a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 40).

As políticas de ação afirmativa é um esforço de amenizar essa realidade, são os movimentos sociais minoritários que se uniram para exigir a mudança, e lutar para criação de condições melhores de inserção social, porém é necessário entender que:

Na sociedade brasileira, quando discutimos a respeito do negro, vemos que diversas opiniões e posturas racistas têm como base a aparência física para determiná-lo como “bom” ou “ruim”. Se, fenotipicamente, determinados traços remetem à raça negra, a tendência será um menosprezo à capacidade intelectual, uma baixa expectativa quanto à situação - econômica, quanto ao status e uma distorção dos valores culturais. Nesse sentido, vemos que a questão não é só étnico-cultural, mas também racial (GOMES, 1995, p. 49).

Infelizmente é ainda a marca, a aparência, as nuances de cor que se usa como parâmetro da capacidade intelectual e, conseqüentemente, a ascensão social. Nesse sentido, as políticas de ação afirmativa também podem ser pensadas como de reparação. Há que se reparar que todos são iguais perante a lei, segundo o que preconiza o Art. 5º da Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988. Com esse contraste entre o que a legislação diz e os dados estatísticos demonstram é necessário intervenções para que esse Artigo da CF seja garantido. Nessa perspectiva somos concordante com Fonseca (2009, p. 127), quando este afirma que:

As ações afirmativas não estão fundadas em princípios revolucionários ou na constituição de uma nova ordem baseada em separações. Ao contrário, fundamentam-se na lógica da unidade e na diversidade de talentos para a produção cada vez maior de profissionais qualificados para atender ao

mercado. As ações afirmativas visam à constituição de reformas estruturais na sociedade a fim de ampliar o número de indivíduos participantes da cidadania republicana, bem como o universo daqueles que participarão efetivamente da construção da nação.

Até meados dos anos 2000 encontramos alguns marcos legais importantes e iniciativas significativas que nos auxiliam a contextualizar o processo de leis e decretos que reconhecem a discriminação racial e tentam criminalizá-la. Tais iniciativas efetivamente não mudam as condições sociais, culturais ou econômicas dos negros, porém, é uma forma mesmo que ainda subjetiva de o Estado perceber a existência das diferenças que excluem. Assim, segundo Rabat (2015), em 03 de julho de 1951, foi promulgada a Lei nº 1390 que tenta coibir a discriminação racial ao tornar a prática de preconceitos de cor e raça, contravenção penal, e depois de mais de 30 anos, na Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, no Artigo 5º, inciso XLII a prática de racismo se torna crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão.

É importante ainda destacar que o movimento negro sempre esteve em busca de leis e políticas públicas reparatórias que vislumbrassem a equiparação de direitos à população negra, e, com o processo de redemocratização que ocorreu na década de 1980, esses movimentos começaram a exigir ações mais exequíveis do Poder Público:

Com a redemocratização do país, alguns movimentos sociais começaram a exigir uma postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução, como as ações afirmativas. Observar o modo como políticas que respondam a essas demandas vão sendo constituídas e as implicações que trazem para a sociedade, exige uma compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e do desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis (MOEHLECKE, 2016, p. 420-421).

Em 1983, o Deputado Federal Abdias Nascimento propôs o projeto de Lei nº 1332, que estabelece mecanismos de compensação para os afro-brasileiros após séculos de discriminação. Segundo Moehlecke (2016), o projeto não foi aprovado, mas as reivindicações continuaram. Nos anos 1990 foi aprovada a primeira política de cotas que estabeleceu a cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. Essa conquista foi fruto da luta e pressão do movimento feminista. Ainda no Legislativo há outras propostas importantes:

Na esfera do Poder Legislativo nacional, encontramos propostas de ações afirmativas, especialmente no que diz respeito ao ensino superior. Em 1993, temos a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes; em 1995, a então senadora Benedita da Silva apresenta os projetos de Lei 13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei nº 1239, pelo então deputado federal Paulo Paim; em 1998, o deputado federal Luiz Alberto apresenta os projetos de Lei nº 4567 e 4568; e, em 1999, temos o projeto de Lei nº 298, do senador Antero Paes de Barros (MOEHLECKE, 2016, p. 425-426).

Esses projetos tinham como justificativa a educação como instrumento de ascensão social e desenvolvimento das pessoas e do país. Utilizavam-se de dados estatísticos que mostravam que um número muito pequeno de negros conseguiam chegar ao Ensino Superior, assim, tais projetos buscavam a igualdade e a justiça além de ressaltarem as razões históricas de escravidão e o genocídio indígena, motivos esses, que explicavam a situação de desigualdade e exclusão de indígenas e negros (MOEHLECKE, 2016). As ações afirmativas foi uma maneira do Poder Público reparar o percurso de desigualdade, discriminação e racismo vividos por esses setores.

Até o final da década de 1990, nenhum desses projetos tinham sido aprovados, e essa realidade começou a ganhar novos percursos somente no início do século XXI:

Neste início de século XXI a sociedade e o Estado brasileiro têm consciência de que é preciso encarar as políticas públicas e as ações afirmativas. A constituição de agenda positiva para a população negra está refletida em diversos instrumentos políticos, tais como a Constituição Federal (1988), a Declaração de Durban e o Plano de Ação (2001)<sup>19</sup> e as versões do Estatuto da Igualdade Racial (2000 e 2002)<sup>20</sup>. O tema também vem sendo debatido em pesquisas, teses, dissertações e artigos. Todos esses estudos e documentos fazem alusão à história escravista brasileira e a necessidade de que o país crie mecanismos institucionais eficazes para alicerçar as reais demandas e as conquistas auferidas pela população negra desde o período escravista (FONSECA, 2009, p. 125).

As ações afirmativas são assim denominadas porque visam atender e reparar a situação de discriminação e desigualdade de alguns grupos. Essas ações positivas auxiliam na inserção social em espaços que não haviam representatividade, assim, para a nossa definição utilizaremos as palavras de Fonseca (2009, p. 11), que afirma que “as ações afirmativas são políticas públicas destinadas a atender grupos sociais que se encontram em condições de desvantagem ou vulnerabilidade social em decorrência de fatores históricos, culturais e econômicos”.

Seu objetivo é “garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime à discriminação, e têm como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos” (CASHMORE, 2000, p. 31 *apud* FONSECA, 2009, p. 11). Para a garantia dessa igualdade uma das medidas é a criação do sistema de cotas que estabelece um percentual de

---

<sup>19</sup> A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foram realizadas em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países, incluindo o Brasil. A conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados.

<sup>20</sup> O Estatuto da Igualdade Racial foi promulgado somente em 2010-Lei 12.288, de 20/07/2010- DOU 21/07/2010 p.1.

vagas a ser ocupada em determinada área por um grupo específico, e, que segundo Moehlecke (2016), pode ocorrer de maneira proporcional ou não e de forma mais ou menos flexível:

Alguns defensores das ações afirmativas veem as cotas como medidas significativas, pois elas se traduzem em uma efetiva ação política de cunho estatal que visa constituir um novo pacto social, mas com recorte etnoracial, a fim de minimizar a enorme distância social e econômica que separam negros e brancos. Assim, as cotas seriam medidas focais para promover, em médio e longo prazo, melhor distribuição de renda, mas também para democratizar o acesso a espaços sociais e culturais antes impossíveis para negros - como a universidade pública, cargos de maior prestígio e bons salários (FONSECA, 2009, p. 111).

Nesse contexto, e já no século XXI, em 20 de novembro de 2003, é promulgado o Decreto nº 4886 que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR) que em seu anexo declara que o objetivo geral dessa política é a “redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazo, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária” (BRASIL, 2015, p. 70).

Esse decreto e alguns outros que são promulgados no início dos anos 2000, além de serem um reconhecimento institucional do racismo e da discriminação são também o princípio de marcos legais mais efetivos para criação de outras legislações que efetivamente podemos denominar de políticas de ações afirmativas. Ao sair do plano teórico e do ideário de projetos abrangentes sem efetivação e a execução dos acordos e compromissos internacionais assumidos como a Convenção 111<sup>21</sup>, e a Declaração de Durban de 2001, o Brasil passa a executar e promulgar legislações que necessitam de uma organização orçamentária para que essas políticas se tornem exequíveis: “Políticas sociais não devem se comparadas a meros atos de caridade pública. Elas são antes instrumentos para promover autonomia individual e criar um senso de comunidade, em uma palavra: elas são instrumentos de cidadania” (REGO; PINZANI, 2014, p. 87). As políticas sociais, incluindo as ações afirmativas como política pública só acontece com verbas específicas.

Em 2010 é promulgada a versão definitiva do Estatuto da Igualdade Racial, sob a égide da Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, que além de outras importantes conquistas legais direcionadas a população negra diz:

Art.1º Esta lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidade, a defesa dos

---

<sup>21</sup> Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT), aconteceu em Genebra em 1958, entrou em vigor em 1960, trata-se do combate às práticas discriminatórias e racistas no mercado de trabalho e emprego. No Brasil ela vigora a partir de 1960.

Disponível em: <https://www.diap.org.br/images/stories/OIT/convencao111.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e as demais formas de intolerância étnica. [...] III - **DESIGUALDADE RACIAL**: toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidade, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica [...] VI - **AÇÕES AFIRMATIVAS**: os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (BRASIL, 2015, p. 13-14).

A Lei 12.288/2010 é promulgada depois de mais de um século da Lei Áurea e traz inicialmente definições fundamentais para que se justifique os demais artigos que tentam garantir saúde, educação, cultura, moradia, direito a terra entre outros a partir de especificidades que há muito tempo são reivindicadas pelos movimentos sociais para um olhar singular para importantes demandas da população negra:

Art. 4º [...] VII - implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à justiça, e outros. [...] **PARÁGRAFO ÚNICO**: Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do país (BRASIL, 2015, p. 15).

Nesse reconhecimento das desigualdades o processo de implementação de políticas públicas necessita do esforço e do planejamento do Governo Federal, mas é fundamental o esforço e o reconhecimento também dos Governos Estaduais e Municipais, pois é nas cidades que as pessoas vivem. Assim para que os programas saiam do papel é importante, nos planejamentos anuais nas três esferas, conter programas mais específicos e as áreas que serão priorizadas com a verba destinada.

Art. 56 - Na implementação dos programas e das ações constantes dos planos plurianuais e dos orçamentos anuais da União, deverão ser observadas as políticas de ação afirmativa que se refere o inciso VII do Art. 4º desta lei e outras políticas públicas que tenham como objetivo promover a igualdade de oportunidades e a inclusão social da população negra [...] (BRASIL, 2015, p. 27).

O Estatuto da Igualdade Racial é a efetivação de uma luta histórica. Movimentos, grupos, e pessoas são o foco desse estatuto que traz uma perspectiva sobre a população negra deste país nas várias áreas e aspectos que compõem o cotidiano e as necessidades mínimas para uma vida satisfatória. Mas nesse Art. 56, o dever de observar não cria destinação determinada de verba para a efetivação desses programas e políticas públicas. Mostra-se, nesse sentido, certa fragilidade, pois não há uma percentagem ordinária para organização e estruturação de ações para efetivação da legislação. No Art. 57 dessa legislação afirma-se que sem prejuízo da destinação ordinária dos recursos é possível Estados, Municípios e o Distrito Federal realizarem

transferências para destinação aos Incisos contidos no Art. 56 e também é permitido doações diversas, ou seja, para que as políticas públicas de ações afirmativas aconteçam não há recursos preestabelecidos e nem a fonte de onde os recursos sairão.

Mas, mesmo sem a certeza de recursos, o Poder Executivo Federal criará mecanismos para monitorar e aferir a eficácia das medidas previstas nesta lei e elaborará relatório para emissão e divulgação de resultados, inclusive, a rede mundial de computadores irá disseminar essas informações e análises dos resultados (Art. 59, da Lei 12.288/2010).

Os relatórios publicados após a promulgação dessa legislação demonstram que a situação de desigualdade e racismo não tiveram mudanças significativas nas áreas sociais, como já demonstramos em outros momentos da pesquisa, principalmente quando comparamos esses dados com abismos sociais como, por exemplo, a população carcerária, a diferença salarial para pessoas de cor/raça, as vítimas de violência, enfim a legislação pode propiciar iniciativas para que a população negra possa ter uma equidade social, econômica e cultural, mas na realidade isso está muito distante de acontecer.

Diante desses dados e devido à força da lei 12.288/2010 - Estatuto da Igualdade Racial observamos que outras legislações foram promulgadas e estas apresentam mudanças importantes para a população negra. Elas legitimam e organizam as cotas, são elas: a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e estabelece cotas para estudantes autodeclarados negros, indígenas, deficientes, advindos de escola pública e com renda igual ou inferior a 1,5 salário- mínimo e a Lei 12.990/2014, de 9 de junho de 2014, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas de concurso público para negros.

Nesse estudo nos deteremos na Lei 12.990/2014 porque é ela que norteia as cotas para concursos públicos na instância federal. Ela define que os 20% das vagas para negros são para os que se autodeclararem e que caso a declaração seja falsa o candidato será eliminado do concurso e, se já tiver sido nomeado, terá sua posse anulada. Outra questão importante é que essa reserva vigorará por dez anos a partir da promulgação da lei. Segundo os dados que apresentamos as diferenças sociais e econômicas da população negra em relação à população branca ainda é significativa e as políticas de ações afirmativas limitadas. Parece-nos que esse tempo que se apresenta na lei não será suficiente, haja vista os dados aqui apresentados para que aconteça uma equidade de ingresso da população negra em cargos públicos federais, assim necessita-se que o prazo da lei seja revisto e/ou estendido para que essa lei não seja aquelas que ficam somente na intenção.

A Lei 12.990/2014 não se aplica aos concursos dos estados e municípios, pois estes organizam suas próprias regras para o concurso de ingresso no serviço público de maneira diversa e desconectada dessa legislação por conta de uma autonomia administrativa, mas alguns Estados e Municípios promulgaram leis estabelecendo cotas e a percentagem é variável e os critérios para composição da cota também o são. Na maioria, não ultrapassam os 20% ao nortear-se pela Legislação Federal. Alguns municípios que tentaram promulgar a Lei de Cotas foram impedidos pelo judiciário que entre outras alegações afirma que as cotas são inconstitucionais, porém, o Supremo Federal em 08 de junho de 2017 decidiu por unanimidade a constitucionalidade da Lei 12.990/2014 afirmando a importância das vagas oferecidas em concurso público para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal<sup>22</sup>. A decisão do Supremo Federal não determina que Estados e Municípios sigam a mesma prerrogativa federal, porém, abre precedente para ações que lutam para a revogação da lei.

No município de São Paulo, a Lei 15.939, de 23 de dezembro de 2013, estabelece as cotas raciais para o ingresso de negros e negras no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados. O projeto de Lei nº 223/2013 foi apresentado pelos Vereadores: Reis - PT, Alessandro Guedes - PT, Alfredinho - PT, Arselino Tatto - PT, Jair Tatto - PT, José Américo - PT, Juliana Cardoso - PT, Nabil Bonduki - PT, Paulo Fiorilo - PT, Senival Moura - PT e Vavá - PT e obriga a Administração Pública Direta e Indireta no município de São Paulo a disponibilizar o limite mínimo de 20% dos seus quadros comissionados e efetivos para negros e negras.

Para ocupar essa vaga, os candidatos deverão prestar concurso público e será garantida a equidade de gênero nas vagas oferecidas e a cota se estende ainda para as vagas de estagiários e em cargos comissionados. O candidato a vaga deverá preencher um autodeclaração se identificando como preto ou pardo de acordo com a nomenclatura utilizada pelo IBGE para identificação da população negra.

Porém, após a implementação da Lei 15.939/2013 e do Decreto 54.949 de 21 de março de 2014 a Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial foi procurada por algumas secretarias para buscar meios para que a autodeclaração fosse averiguada, já que alguns candidatos que se diziam pardos ou pretos não apresentavam as características fenotípicas que atendesse a legislação em vigor e, por conta dessa dificuldade e outras que foram acontecendo durante o processo de aplicação da Lei 15.939/2013, em 22/12/2016, foi promulgado o Decreto

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=346140>. Acesso em: 28 jan. 2019.

57.557 de 21 de dezembro de 2016, que revogou o Decreto 54.949/2014 e regulamentou a Lei 15.939/2013 com algumas definições e composições que organizam a averiguação dos candidatos que se autodeclararam negros.

A legislação de cotas no serviço público do município de São Paulo foi promulgada antes que a legislação federal fosse publicada, porém, para regulamentação através do Decreto 57.557/2016 a gestão municipal aguardou alguns parâmetros federais para sua organização legal, pois essa legislação criou muitos comentários, muitos debates e questionamentos, principalmente entre os servidores municipais. Assim, nesse Decreto, é importante destacar que além da Comissão de Avaliação e Monitoramento que tem como função a compilação de dados, a avaliação dos resultados, o acompanhamento e a proposição de medidas para o efetivo cumprimento da lei foi criado também a Comissão de Análise de Compatibilidade a Política Pública de Cotas-CAPC, que, de acordo com o Art. 15 do decreto citado, tem como função verificar mediante análise correspondente entre a autodeclaração e as características fenotípicas que identifique o candidato socialmente negro e, conseqüentemente, a compatibilidade com a política pública de cotas raciais, constituindo a partir da publicação como etapa obrigatória dos concursos públicos.

A CAPC deverá ser assessorada pela Comissão de Avaliação e Monitoramento e composta por representantes da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial, da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, da sociedade civil com notório saber das relações raciais e movimento social negro. A portaria de composição da comissão deve ser publicada pelo Secretário Municipal da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial.

No Decreto 57.557/2016 ainda consta as sanções no caso de candidatos aprovados pela lista específica das cotas e que não sejam considerados negros de acordo com as características fenotípicas. Essas sanções vão desde a saída da lista específica a exclusão do concurso público e/ou responsabilização funcional em caso de má fé comprovada.

A lei de cotas para o ingresso no serviço público é conquista para a população negra da cidade de São Paulo, porém, como mais um capítulo da luta, dos enfrentamentos para fazer jus a um direito é necessário passar por uma comissão que julgará sua etnia e isso acontece porque algumas pessoas brancas se utilizam de um benefício reparatório de maneira indevida. Nesse sentido, essa população para provar sua identidade fenotípica precisa passar por mais um momento que pode criar uma situação de constrangimento e humilhação ao ter que ser observada, “medida” e “analisada” como um objeto por outros para veracidade das características fenotípicas.

O negro mais do que a aparência, do que a marca, é também a história coletiva e individual de desigualdades, de discriminação e racismo. É ainda a cultura relegada e inferiorizada e é a constante luta pela equidade social. Essa luta constante se dá desde muito cedo:

Na trajetória escolar até a universidade a dificuldade é percebida não como impossibilidade, mas como luta para permanecer num ambiente que insiste em desqualificar e marginalizar a população negra. A construção do pertencimento e da identidade étnico-racial parece ser uma luta e conquista sempre renovada (NOGUEIRA, 2008, p. 93).

Ressaltamos que a Lei 15.939/2013 propiciou o acesso de servidores públicos negros a cargos de chefia numa quantidade relevante se compararmos a concursos públicos em que a lei ainda não existia. Assim, ao contextualizar o processo de promulgação da lei auxilia-nos a refletir que as pessoas as quais farão parte da coleta de dados por meio das entrevistas serão servidores que tem uma história na rede municipal mais exatamente na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolares, professores inicialmente e que acessam o cargo de diretor de escola por concurso público de provas e títulos. A escolha desses diretores acontece após uma pesquisa realizada por alguns exemplares do Diário Oficial da Cidade em que aparece publicado a autodeclaração, a lista específica de classificação e posteriormente em outra publicação à confirmação da autodeclaração feita pela comissão CAPC e a chamada para escolha da escola e nomeação para início no cargo, para os diretores mais antigos usamos os dados do Portal de Transparência – Dados abertos com base de dezembro de 2018<sup>23</sup>.

As entrevistas contarão com a participação de diretores de escola de EMEF, EMEI e CEI diretos, que podem ou não ter ingressado nesse concurso realizado em 2015, pois há colegas negros que ingressaram antes da égide da lei. Desse estudo ao iniciar as entrevistas seremos envolvidos em diálogos e histórias de vidas de diretores de escolas negros que nos contam suas trajetórias, suas tarefas administrativas e outras histórias ricas de emoção e lembranças boas ou más, aspectos que vivenciaram ou vivenciam que demonstram episódios de preconceito, discriminação e racismo, observaremos as expressões que estão além das palavras, os sentimentos demonstrados no tom de voz, nas feições do rosto, na expressividade corporal que aparece ao ouvir e ao falar. Os depoimentos terão tratamento metodológico profundo e sistematizado à procura de dados que denotem a criação e os caminhos de uma identidade negra em cargos administrativos de gestão escolar.

---

<sup>23</sup> [http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt\\_PT/dataset/12a101f0-622b-43ad-946c-95c430ae6cab/resource/d4017a70-2e07-4d11-bbc1-ab0c0519016f/download/perfilservidor2018.csv](http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/12a101f0-622b-43ad-946c-95c430ae6cab/resource/d4017a70-2e07-4d11-bbc1-ab0c0519016f/download/perfilservidor2018.csv). Acesso em: 19 jun. 2019.

Assim, a realidade da população negra mesmo com essas novas e importantes leis parece-nos que estão distantes de conquistarem a equidade social, seja por falta de vontade política ou porque muitos grupos acham injustas tais conquistas legais, e defendem que as políticas reparatórias sejam pensadas por outras perspectivas que não a de raça/cor. Assim, as entrevistas são a oportunidade de ir *in loco*, nas escolas e conhecer o trabalho desenvolvido por esses diretores, ao verificar se as hipóteses que levantamos até aqui procedem ou precisarão ser repensadas, na intensa busca de diálogo entre a teoria e a realidade que essa pesquisa procura sinalizar.

## 4 O DIÁLOGO COM OS DIRETORES

*Para apreender essa nova realidade do lugar, não basta adotar um tratamento localista, já que o mundo se encontra em toda parte (Milton Santos, 2010).*

### 4.1 Contextos das entrevistas nas escolas

As entrevistas foram realizadas nas escolas dos colegas diretores, sentir a escola, seus muros, paredes, pinturas, espaços, pessoas, muitas pessoas, pequenas, grandes, barulhos, rotinas, olhares, estranhamentos, acolhimentos, periferias, comunidades, idas e vindas, foram nesses contextos que elas ocorreram. Percorri bairros, lugares, atravessei portões, portas, grades, e por traz delas, sorrisos, abraços e olhares de acolhimento e apreensão, assim foi o percurso.

A melhor parte da pesquisa foi ter a oportunidade de conhecer essas pessoas, esses diretores de escola negros, que me honraram em receber e me contar um pouco de suas histórias. Histórias fortes, com personagens que protagonizam vivências diversas, ricas de lembranças, saudades, perdas e conquistas. Para chegar ao cargo de diretor de escola, trajetórias de pessoas que lutaram e lutam para ter e manter seu **lugar social** respeitado. Sobre esse conceito apareceu termos como: “o meu lugar” e “será que pertenço a esse lugar” em todas as entrevistas, mesmo não tendo perguntas sobre esse conceito, direta ou indiretamente apareceram, e os sujeitos dizem que necessitam lutar para se firmar e se fazer reconhecer nesse lugar.

Esse lugar é o cargo de chefia que ocupam, pois há sempre, segundo eles, alguém que duvida ou questiona sobre sua ocupação nesse cargo, “*não esperam ser recebido e ter que conversar e resolver algo com uma pessoa como eu, negra, mulher, e vestida dessa maneira*” (DELIA- D4).

[...] a cultura popular tem raízes na terra em que se vive, simboliza o homem e seu entorno, encarna a vontade de enfrentar o futuro sem romper com o lugar, e de ali obter a continuidade, através da mudança - seu quadro e seus limites são as relações profundas que se estabelecem entre o homem e o seu meio, mas seu alcance é o mundo. Essa busca de caminhos é também visão iluminada do futuro e não apenas prisão em presente subalternizado pela lógica instrumental ou aprisionamento num cotidiano vivido como preconceito. É a vitória da individualidade refortalecida, que ultrapassa a barreira das práxis repetitivas e se instala em uma práxis libertadora (SANTOS, M., 2010, p. 597).

Os diretores de escola negros são minoria na rede, chegam a ocupar o cargo por causa da aprovação no concurso público, e de uma legislação que transcende o racismo estrutural

(ALMEIDA, 2019), que tenta aprisionar o negro a um lugar social de subalternidade. Milton Santos (2010) diz que ao ultrapassar essa barreira é uma vitória e a instalação de uma práxis libertadora, já que é possível estar num lugar, numa comunidade, mas ao romper é possível alcançar o mundo e com ele possibilidades e outros lugares.

Ao iniciar no cargo de diretor de escola nossos sujeitos adentram em novas experiências, algumas conhecidas, outras imaginadas e há ainda as que acontecem e causam surpresas:

Quando, como nos dias atuais, os eventos são mais numerosos e inéditos em cada lugar, a reinserção ativa, isto é, consciente no quadro de vida, local ou global, depende cada vez menos da experiência e cada vez mais da descoberta. Não importa que, diante da aceleração contemporânea, e graças ao tropel de acontecimentos, o exercício de repensar tenha de ser heroico. Essa proibição do repouso, essa urgência, esse estado de alerta exige da consciência um ânimo, uma disposição, uma força renovadora. A força desse movimento vem do fato de que, enquanto a memória é coletiva, o esquecimento e a consequente (re)descoberta são individuais, diferenciados, enriquecendo as relações interpessoais, a ação comunicativa. Assim, o que pareceria uma inferioridade, na realidade é uma vantagem. Ao contrário do que deseja acreditar a teoria atualmente hegemônica, quanto menos inserido o indivíduo (pobre, minoritário, migrante...), mais facilmente o choque da novidade o atinge e a descoberta de um novo saber lhe é mais fácil (SANTOS, M., 2010, p. 599).

Nessa força e nesse movimento consciente de descobertas, nos parece, e segundo os relatos dos sujeitos da pesquisa, um processo individual e no seu tempo, o diretor de escola encontra uma dinâmica que lhe causa espanto, mas vai desenvolvendo estratégias trabalho e escolhas e perpassa pelos espaços, e pela rotina em administrar a burocracia, nesse contexto vai consolidando seu lugar social na gestão da escola. Milton Santos (2010) nos ajuda afirmando que ao estar em um novo lugar o indivíduo obrigatoriamente irá em busca de novas aprendizagens e descobertas, assim:

O homem de fora é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda com ele de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e a uma nova formulação. A memória olha para o passado. A nova consciência olha para o futuro. O espaço é um dado fundamental nessa descoberta. Ele é o teatro dessa novação por ser, ao mesmo tempo, futuro imediato e passado imediato, um presente ao mesmo tempo concluído e inconcluso, num processo sempre renovado. Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo, e tanto mais eficaz a operação da descoberta. A consciência *pele lugar* se superpõe à consciência *no lugar*. A noção de espaço desconhecido perde a conotação negativa e ganha um acento positivo, que vem do seu papel na produção da nova história (SANTOS, M., 2010, p. 599).

Consciente do lugar social que passa a ocupar, esses diretores descobrem a imensidão espacial que ocupam ao administrar uma escola, um território. São arremessados para uma nova

perspectiva em que o aprendizado é necessário, sem descartar o que já viveu, o que está em sua memória e através dessas descobertas o desconhecido ganha uma nova estrutura.

Como também eu experimentei e conheci novos lugares, pois como colega de profissão tive que me manter numa posição de pesquisadora, e em diversos momentos vivenciei o estranhamento, a curiosidade, conclusões e inconclusões, pois houve interlocutores que foram bem sucintos. E, por isso, aprofundar as perguntas poderia causar um silêncio maior do que ocorreu, assim, em alguns momentos não foi possível conhecer a história do sujeito como preterido. Mas também, na maioria das entrevistas, o roteiro serviu como uma mera formalidade, foram conversas, regadas a risadas, lembranças, desenhos (maneira específica de expressão de uma das diretoras), lágrimas, embargo da voz e emoções.

Os lugares que estive e ocupei foram de descobertas e bem diferentes do que estou acostumada, e ser surpreendida por pessoas que são muito mais completas e repletas de experiência de vida, proporcionou possibilidades de análise que começaremos a aprofundar um pouco mais.

Todas as entrevistas aconteceram nas escolas onde os diretores de escolas negros estão lotados (onde trabalham), realizamos seis entrevistas, sendo duas diretoras que ingressaram no último concurso de diretores de escola homologado em 2016, um diretor de escola desse concurso, dois diretores de concursos anteriores e uma diretora aposentada que hoje trabalha no sindicato dos especialistas de educação do município de São Paulo. São dois diretores homens e quatro diretoras mulheres, com idades e experiências variadas, de CEI, EMEF, EMEI e sindicato, esse panorama amplia o campo de observação e análise.

A organização das perguntas se deu desde os primórdios da pesquisa. A orientação era termos como início as dúvidas e o percurso em forma de perguntas que nos auxiliariam a tracejar o roteiro. Sempre tivemos como hipótese que a ascensão dos negros na sociedade tem características peculiares devido a nossa história de racismo, preconceito e discriminação presente inclusive no início da história do país e ainda muito presente atualmente (FONSECA, 2009). No nosso caso focamos essa questão na ascensão de negros no contexto da administração pública escolar e estudamos mais de perto ou com mais profundidade a formação da identidade desse sujeito que a nosso ver é o ponto crucial desse processo social de afirmação na carreira.

O relato que se segue nos auxiliará a entender o contexto e a complexidade das Unidades Educacionais que visitamos.

#### 4.1.1 As Escolas

Visitamos quatro escolas, e passamos por muitas outras, são duas EMEFS, uma CEI e uma EMEI, duas entrevistas foram realizadas no sindicato, pois um dos diretores estava de licença médica e aproveitamos um evento sindical para conversar com ele. E a outra diretora trabalha no sindicato.

Ao descrever o ambiente que encontramos e fomos recebidos intencionamos viver brevemente esses espaços escolares para que as entrevistas oportunizassem observar algumas cenas cotidianas, as estruturas e os territórios onde as escolas estão inseridas. São escolas localizadas na região norte da Cidade de São Paulo. E nossa incursão começa num CEI, em que a diretora começou há pouco tempo, pois veio removida de outra escola.

Era um dia bastante quente, a escola fica numa esquina com vários equipamentos públicos: posto de saúde, posto de saúde de especialidades, sacolão de frutas e legumes, um ponto final de linha de ônibus e a escola. A escola é um CEI-Centro de Educação Infantil que atende crianças de 0 a 4 anos, em período integral, com capacidade para atender 161 crianças. O espaço é amplo, com área externa que comporta o parque e espaço para brincadeiras, as salas são espaçosas, em algumas são atendidas até três turmas.

Marcamos a entrevista para depois do almoço, pois a diretora tinha voltado a poucos dias de férias e precisava organizar algumas coisas. Ela mesma me recebeu, me apresentou a equipe que estava trabalhando na escola, me convidou a entrar e se sentar. Assim que estava acomodada, abri meu material: gravador, celular, diário (notas) de campo, caneta. Começamos a conversar sobre as verbas que havíamos recebido, a situação com os prestadores de serviço, e enquanto isso organizei o material para iniciar a entrevista.

A diretora foi até a secretaria e solicitou a funcionária para não ser interrompida, me ofereceu água e café, e eu aceitei a água, pois estava muito calor neste dia. Iniciamos a entrevista, notei um certo tremor na voz no início, porém com o decorrer das perguntas ela foi ficando mais tranquila e o restante transcorreu muito bem. Ela respondeu todas as questões, enfatizou a importância da família em sua vida.

Quando as perguntas terminaram agradei a atenção e a recepção, e ainda ficamos conversando sobre outros assuntos, ela perguntou algumas coisas que tinha dúvida e me coloquei a disposição para que me fizesse uma visita à unidade que trabalho. Assim que sai da escola coloquei o áudio para ouvir no carro e logo que cheguei em casa corri para escrever no diário de campo as impressões que tive da linguagem corporal da diretora que observei, e ainda escrevi algumas percepções que tive nesse primeiro encontro.

Na semana seguinte a segunda diretora me ligou para confirmar a entrevista, nessa o horário foi pela manhã, pois essa diretora é de EMEF-Escola Municipal de Ensino Fundamental, e as demandas são diferentes, e segundo ela o horário da manhã é mais tranquilo, inclusive as chamadas telefônicas. No horário marcado cheguei à escola e fui recepcionada pelo funcionário da secretaria que me conduziu até a sala da diretora, que me aguardava.

Essa EMEF tem aproximadamente 1000 alunos, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com 15 turmas por período e dois turnos, com aproximadamente 60 professores além da equipe de apoio e de secretaria. A opção da diretora por essa escola é por ser próximo de sua casa e ter a possibilidade de ter dois Assistentes de Diretor de Escola, assim possibilita que seu horário atenda as demandas, porém, seja flexível. Oferece além das aulas do currículo, aulas no contraturno das crianças com projetos interdisciplinares, porém ainda não atende como estrutura de ensino integral.

Fui calorosamente recebida com um forte abraço, e convidada a sentar. Fazia muito calor e a escola estava em período de reforma, assim era forte o barulho do ventilador e do cortador de piso. Antes de começarmos a diretora me contou um pouco da expectativa e disse ter lido o que eu havia enviado e ficou curiosa para entender um pouco mais da pesquisa. Quando começamos percebi uma certa imposição de voz, como se as primeiras perguntas fossem o momento de ela expressar algumas das angústias que passou no início quando ingressou no cargo de diretora de escola. Explicou-nos a importância dela se desconstruir professora e se reconstruir diretora e com a nova função novos desafios e que nesta escola o desafio era se constituir autoridade do grupo.

No decorrer da entrevista a diretora foi diminuindo o ritmo da fala e a entrevista começou a acontecer mais tranquilamente, com respostas mais assertivas. Essa diretora tinha muitas coisas para nos contar, passou por situações bem significativas e sua percepção da docência mostra sua trajetória de mais de 20 anos, em que mais de 16 anos foram no ensino particular.

No fim da entrevista ela me levou para rever os espaços da escola, as melhorias que ela conseguiu realizar nesses dois últimos anos de sua gestão, e ainda relatou alguns desafios que enfrenta no seu cotidiano. Expressou gratidão e acolhida na proposta da pesquisa e nos disse que gostaria de realizar a leitura depois que estivesse pronta. Como na primeira vez, ao entrar no carro, começamos a ouvir a entrevista, que ficou parcialmente prejudicada pelo excesso de barulho externo, nos alertando para a próxima entrevista ser num momento mais tranquilo. Ao chegar em casa foi realizado os registros pertinentes desse momento, com destaque aos primeiros dias como diretora nesta escola.

Uma das nossas entrevistas foi realizada com uma diretora de escola aposentada, que hoje desenvolve atividades no sindicato dos especialistas. Essa foi uma entrevista que não foi em escola, mas sim no centro de formação do sindicato, espaço importante para os gestores da rede municipal.

No dia da entrevista chovia fino, garoava, e estava muito frio, as pessoas com passos rápidos nas ruas do centro da cidade de São Paulo. Entramos e aguardamos nossa entrevistada que já nos aguardava, fomos para uma sala de reunião, silêncio, calma, ambiente muito diferente das escolas. Me causou, confesso, certo estranhamento, mas nossa entrevistada foi muito gentil e calorosa, nos recebendo com um forte e aconchegante abraço de vovó.

Na sabedoria dos anos, uma paciência, uma tranquilidade, uma vitalidade impressionante. Começamos nossa conversa, que transcorreu calmamente, conforme as perguntas eram feitas ela foi nos contando sobre sua infância, adolescência, a chegada a São Paulo, até o ingresso na PMSP como professora e o ingresso como diretora de escola no início da década de 90. A dificuldade financeira de sua família, os sonhos que tiveram que ser reorganizados para sobrevivência.

A entrevista foi marcada por muitas memórias, por risos e lágrimas, lembranças que foram revividas e reafirmadas, pois muito do que nossa entrevistada nos contou são princípios éticos que carrega consigo desde sempre.

Ao terminar não sei qual foi a motivação, mas começamos a mostrar fotos de nossos familiares, comentar sobre assuntos que fazem parte de nosso cotidiano, e assim terminamos esse encontro que foi muito especial.

Alguns dias se passaram, o tempo firmou, e desta vez fomos para o extremo norte da cidade de São Paulo, e chegamos numa região marcada por muitas escolas, muitas pessoas, barulhos, cheiros e outros equipamentos públicos, como: posto de saúde, várias linhas de ônibus e uma estação de trem. A escola que fomos é uma EMEI-Escola Municipal de Educação Infantil, que atende crianças de 04 e 05 anos, aproximadamente estão matriculadas 350 crianças. Relativamente nova, essa escola quando começou suas atividades era feita de contêiner (conhecida como escola de latinha), e para quem trabalhou na escola naquela época, como a diretora que entrevistamos, há lembranças daquela época marcada por dificuldades, calor, e situações difíceis. Alguns anos a estrutura foi refeita, e a escola construída com tijolos, porém alguns problemas permanecem, como a caixa d'água, a quadra que é da escola, mas não é possível de ser usada sem a autorização de algumas pessoas que ocupam o espaço.

Ao chegar à escola fomos recebidos pela diretora que está nessa Unidade Escolar desde 2018, mas já havia trabalhado nesta unidade como professora. A diretora nos recepcionou com um café e logo em seguida nos apresentou a toda sua equipe.

A entrevista saiu do roteiro já no início, como havia encaminhado para a diretora as autorizações e o resumo do projeto, ela fez questão de ler e quando íamos começar, ela já estava fazendo os relatos, contando sua trajetória naquela escola, e por mais que tentássemos retomar, a entrevista tomou um caminho diferente, aprofundamos muitas questões que certamente irão enriquecer a pesquisa. Essa diretora está no cargo há mais de dez anos, assim já teve muitas vivências e muitas experiências e estava disponível e aberta para nos relatar tudo o que achou importante, indo muito além do nosso roteiro.

Numa região periférica e distante do centro da cidade, a escola, segundo a diretora, é mais do que espaço de cuidar e educar, se torna também um espaço em que as crianças se alimentam, em que famílias solicitam participação e que juntamente com outros equipamentos públicos compõe a rede de auxílio às famílias em situação de extrema vulnerabilidade.

Ao final da entrevista ela me levou para conhecer a escola, explicar os projetos que desenvolve na escola e me apresentou a Coordenadora Pedagógica e a Assistente de Diretor de Escola.

Numa atividade encontramos nosso entrevistado que está de licença médica, ainda debilitado, após receber nosso e-mail, aceitou nos conceder a entrevista, que até pela sua condição acabou sendo bem sucinta, mas traz elementos importantes para nossa análise. Diretor da rede também há mais de dez anos, relata as dificuldades burocráticas e desafios de ser um diretor de EMEF. Nós o escolhemos, pois realiza um trabalho relevante na região da Unidade Escolar, incentivando e dando visibilidade para os alunos que participam e queiram participar de atividades esportivas.

Outro diretor que conhecêssemos ingressou em 2017, mas já foi Coordenador Pedagógico e trabalhou na Diretoria Regional de Educação-DRE no setor pedagógico, aceitou participar da pesquisa e nos recebeu num dia quente de outono, em que a escola funcionava parcialmente por causa de uma greve. Chegou, e antes de nos receber, foi cumprimentar os colegas e observar a escola, acertou alguns detalhes da rotina do dia com o secretário e ao adentrar a sua sala nos convidou para ali realizarmos a entrevista, tendo em vista ser um local mais tranquilo.

A escola que está como diretor é uma EMEF com aproximadamente 650 alunos em dois turnos diurnos, porém desenvolvem vários projetos pré e pós aula, para que os alunos possam ficar mais tempo no espaço escolar, porém não é uma escola integral.

Nossa conversa foi bem tranquila, mas objetiva, não conseguimos aprofundar muito na história de vida do diretor, mas aprofundamos em muitas questões relevantes sobre gestão, administração e o pedagógico das escolas. Nos mostrou a importância do diretor nesses tempos desafiadores, mais ainda nas EMEFS, e afirma que é importante a liderança e a hierarquia.

Após a entrevista, fui convidada a conhecer os outros espaços da escola, um local muito legal que conhecemos é a casa das artes, espaço para atividades artísticas, apresentação e ensaios teatrais e danças, além do espaço para guarda dos instrumentos e roupas da fanfarra, outro projeto desenvolvido pela escola ganhador de alguns prêmios. O diretor nos relata com grande satisfação e alegria sobre os projetos que implantou e planeja implantar na escola. Relata que há muitos alunos em situação de vulnerabilidade e que a escola, além de ser o local para aprender, é importante também que seja o local do encontro, do estudo, e das aprendizagens.

Dessa forma, são muitos os territórios e os lugares que conhecemos, muitas histórias que compartilhamos nas nossas conversas. Estaremos nos aprofundando e analisando as entrevistas, focando em conceitos fundamentais da presente pesquisa.

#### **4.1.2 Análise e Resultados**

No nosso percurso observamos a necessidade de agrupar os dados para aprofundamento em três categorias de análise, observando o que apresentamos até aqui, os autores e as referências utilizadas, assim são elas:

- 1 - A infância, a família, e a escola: representatividade e construção da identidade;
- 2 - Formação, docência e gestão escolar;
- 3 - Identidade étnica: ser negro e diretor de escola.

Em infância, família e escola buscamos na fala dos diretores as histórias das famílias, os ensinamentos que percorrem sua trajetória pessoal e profissional. Com o auxílio de autores como Santos, B. (2003), Almeida (2019), Silva (2014), Hall (2014), Cohn (2005) e Nogueira (2008) dialogamos e tentamos pensar a importância das famílias dos diretores nesse processo, e como as lembranças da infância traz relatos importantes de racismo, diferenças sociais e econômicas, as lutas do dia a dia para sobreviver em meio as dificuldades, mas também valores importantes como: perseverança, esperança, credulidade, vontade de ir à luta em busca dos sonhos, o respeito, entre outros. As histórias são lembradas com uma mistura de sentimentos, ora alegria, ora raiva, ora tristeza, pois foram muitos acontecimentos durante o percurso escolar que os fizeram refletir como a sociedade e a escola, afirmam que outros colegas negros eram

poucos, na escola onde estudavam, e em muitas situações foram motivos de chacota, risos, xingamentos. Mas não se vitimaram, pelo contrário, encontraram estratégias para estudar e enfrentar tais situações.

Nesse sentido, as famílias exerceram esse alicerce de força para enfrentamento desses episódios, que causaram nos diretores essas tristes lembranças, mas também serviram para que eles, segundo os relatos, pudessem se tornar adultos melhores e conscientes de suas capacidades e, por isso, o processo de construção identitária é importante, pois todos afirmam que seu lugar social é onde quiser.

A prática desses diretores não é apenas na escola onde trabalham, mas em casa com a família, já que de todos os entrevistados somente um disse ter outros irmãos ocupando cargos ou funções de chefia. Explicam aos filhos, netos, sobrinhos e outros entes queridos a importância da luta dos negros na sociedade, a história, as dificuldades e, principalmente, a necessidade de se reconhecer e continuar a luta por direitos e políticas de reparação.

No segundo item da análise enfatizamos a formação, a docência e a gestão escolar, entendendo estes como construção de saberes docentes e profissionais conforme nos ajuda a refletir Pimenta (1997) e Dubar (2012).

O primeiro desafio dos diretores na formação foi a permanência na escola quando eram estudantes, pois houveram desafios marcantes, mas a força e a crença da família auxiliou esse processo, eles que acreditavam que a escola era o local que oportuniza melhores condições de vida e ascensão social, sempre incentivaram os diretores a estudar.

Somente uma diretora nos disse que seu sonho era ser professora, os outros entraram no magistério por situações diversas, entre elas a mais frequente era a de ter uma profissão e um emprego, mas no decorrer da formação começaram a gostar do curso, dos estágios e quando ingressaram na escola como professores tentaram fazer um bom trabalho.

Os autores que nos auxiliaram nessa análise foram: Paro (2011), principalmente sobre a definição de administração escolar e princípio da gestão democrática, Pimenta (1997) e Dubar (2006, 2012), que falam sobre os saberes que são importantes para a docência e para a prática profissional no caso do diretor de escola. E dialogamos com Hall (2014), Gomes (1995), Heller (1970) e Gramsci (1968).

A entrada na gestão também é marcada por muitas histórias e por práticas que tentam incluir os alunos e aumentar a carga horária de atendimento, já que as escolas onde trabalham o índice de pobreza é significativo. Afirmam que a burocracia emperra muitas oportunidades e atividades na escola, além de tomar muito tempo no cotidiano escolar.

Apresentamos dois gráficos com dados da quantidade de diretores de escola que se autodeclararam (negros) pretos e pardos, indígenas, brancos, e amarelos, nomenclaturas utilizadas pelo IBGE, como mostramos no capítulo 1. Os gráficos nos mostra que políticas de reparação ou de ações afirmativas são importantes para que seja possível uma equiparação social, pois num contexto de 100% de diretores de escola, um pouco mais de 20% são negros ou indígenas. Observamos nos dados dos gráficos que se não houvesse a legislação de cotas na cidade de São Paulo, certamente não teríamos nem 20% de diretores que se declaram negros. E que essa política pública traz uma perspectiva inclusiva e a possibilidade de negros e indígenas ocuparem cargos de chefia.

Observamos nas entrevistas o processo de consolidação da identidade profissional dos diretores, para os mais antigos esse processo só se aprimora, já que conseguem lidar com as demandas diárias usando estratégias e conhecimentos para situações que já viveram. Os diretores ingressantes apresentam ainda algumas dificuldades que serão amenizadas com o tempo e com as vivências, por isso desenvolver os saberes profissionais auxilia a uma atuação mais reflexiva, porém os saberes docentes também são importantes, pois são experiências que nossos sujeitos adquiriram e elas reforçam uma prática democrática nas escolas.

Os diretores ainda afirmam a importância de ações que auxiliam os alunos a permanecerem por mais tempo na escola, como os projetos de pós aula, de esportes, artes e outros, já que em muitos momentos administram conflitos e há um grande desgaste para tentativa de mediação do conflito.

Em identidade étnica: ser negro e diretor de escola, organizamos uma confluência entre o que observamos no primeiro item e no segundo, com um aprofundamento nas questões sobre identidade. Os autores que nos auxiliaram nesse momento são: Hall (2014), Bento (2005), Nogueira (1985, 1998), Gomes (1995, 2017), Ribeiro (2017), Almeida (2019), entre outros. Num primeiro momento os diretores de escola se autodeclararam negros ou pretos (todos), e para confirmar a autodeclaração nos dizem que aspectos físicos justificam tal afirmação, tais como: cabelo, cor da pele, formato do nariz e boca, entre outros. Porém no decorrer das falas observamos que não é possível se autodeclarar pertencente a uma determinada raça sem ressaltar aspectos não tão visíveis, mas lembrados como a cultura, a história, as crenças, os valores que são transmitidos e ensinados por familiares. Mesmo que para a constatação da autodeclaração usa-se aspectos fenóticos, outros aspectos também são importantes para constituição identitária do indivíduo.

E por causa dessa autodeclaração os diretores de escola dizem que lutam diariamente para se afirmar no cargo, que o racismo institucional está em todos os lugares, assim, para ser

diretor de escola é necessário mostrar sua identidade profissional a todo o tempo. Além disso, uma das diretoras afirma a importância da aparência para ser vista como digna do cargo de chefia.

Enfrentam ainda colegas que acham que as políticas de ação afirmativa são privilégios, e por isso injustas. Mas os dados dos gráficos que trouxemos mostram uma situação bem distinta, se não houvesse tais políticas sociais a discrepância de negros e brancos ocupando cargo de diretor de escola em São Paulo nas escolas municipais seria ainda maior.

O reconhecimento social é processual, cheio de situações de incredulidade e até desrespeito, incluindo ações ou omissões racistas. A possibilidade de participar da pesquisa gerou reflexão, os diretores nas falas disseram que só estão hoje no exercício do cargo por causa de tudo que viveram até aqui, das pessoas que conviveram, com ensinamentos que aprenderam, com os desafios e obstáculos que enfrentaram.

Assim, afirmam que ser negro é uma luta diária, árdua e difícil. Mas a população negra é alegre, festiva, acolhedora, e tudo que aprenderam e viveram até aqui os ajuda no processo identitário étnico, pessoal e profissional. E é por causa dessas experiências que se fortalecem no cargo de diretores de escola.

#### **4.2 A infância, a família e a escola: representatividade e construção da identidade**

A infância é a fase da vida em que se descobre o mundo através da convivência com outras crianças, com os familiares, com a comunidade, marcado pela cultura (COHN, 2005), pelas relações estabelecidas e a ida a escola. Com as lembranças e as memórias, nossos sujeitos nos contam que esse período foi dinâmico, vivo e de muitas aprendizagens e dificuldades.

*Então a gente tinha uma vida livre, um quintal imenso, cheio de árvore, subindo nas árvores: e entregando a roupa, porque a gente ia buscar, e minha avó lavava e passava. Morando no interior de São Paulo, minha avó lavava roupas, minha mãe muitas vezes ia pra roça, era doméstica e meu pai era boiadeiro, e vivia levando a boiada pela estrada e viajando (CARLA, D3).*

Um período em que as relações com os outros acontecem, conhecemos pessoas com hábitos diferentes, brincamos, e com essas brincadeiras, a imaginação e os símbolos (SILVA, 2014), vamos aprendendo e estabelecendo processos sociais de construção da identidade (HALL, 2014).

*Eu tive uma infância feliz, em não reclamo da minha infância, só que era uma infância um pouco diferenciada por que o que acontecia, eu não tinha o mesmo nível econômico das minhas amigas lá, pois estudava numa escola particular; e do outro lado, com os meus primos que estudavam em escola pública, e ia todo mundo junto pra escola e eu ia pra uma escola diferente,*

*então eu tinha que ficar explicando porque essa diferença, então assim eu era meio que o “patinho feio” nas duas turmas, porque ia todo mundo pra escolinha e eu não podia ir para mesma escola que eles porque meu pai não queria (BETH, D2).*

Uma das diretoras relata que teve uma infância marcada por muitos acontecimentos que anteciparam sua adolescência e que as poucas lembranças que têm da infância, a escola era um refúgio, um alento apesar das dificuldades.

*Meu pai faleceu eu tinha 11 anos, e minha mãe foi embora com um companheiro quando eu tinha 13 anos, antes disso eu morava com os dois, porém eles estavam tão envolvidos com vício no álcool que eu ia para escola porque eu queria, mas não havia nenhuma cobrança por parte dos meus pais. Eu tive notas boas, menos em Artes, eu tinha facilidade para aprender, eu não era a mais querida dos professores porque a minha roupa não era limpa, meu caderno era pura orelha, mas eu aprendia (DELIA, D4).*

E ela continua,

*Com a morte do meu pai e a ida da minha mãe, meus irmãos foram morar com meus avós e eu com minha tia-avó, que hoje tem 90 anos, lúcida. Na época a situação que já não era fácil, ficou ainda mais complicada. Minha tia dizia que se desse trabalho na escola, se ela fosse chamada pela segunda vez na escola, ela me tiraria da escola e me colocaria para morar e trabalhar em casa de família. Ela entendia que era importante estudar, então para quem se comportasse ela arrumava um emprego na casa de família, mas já avisava para a patroa que às cinco horas eu teria de sair para ir para escola. Assim, a partir da 5ª série, comecei no ensino noturno (DELIA, D4).*

Em realidades muito diferentes todos os diretores que entrevistamos reafirmam o que nos diz Heller (1970), os elementos da cotidianidade são aprendidos com o grupo, e esse processo sempre começa com a família, a escola e a comunidade ao estabelecer uma mediação entre os desejos e necessidades individuais e os costumes, a cultura e, conseqüentemente, as normas e a ética. Nesse sentido, ao ouvi-los todos nos disseram a importância dos vínculos familiares, e que como a escola auxilia nesse processo, mesmo que nem sempre de maneira positiva a formação desses vínculos ajuda nas escolhas futuras.

Um espaço conquistado com muita dificuldade foi a escola, local de descoberta das discriminações étnico-raciais e início da luta cotidiana e infundável para permanecer no ambiente escolar [...] Se percebe que a escola pública não era “lugar de negro”, pois era frequentada majoritariamente pela classe média e elite branca (NOGUEIRA, 2008, p. 92).

A escola como instituição nem sempre é acolhedora e, segundo os diretores e suas lembranças, muitas vezes, é hostil, permanecer nesse espaço é um desafio constante.

*A minha infância foi muito boa, meu pai é até hoje muito trabalhador e a gente conseguiu ter uma educação infantil e um ensino fundamental na escola particular. Foi com muito sacrifício que meu pai trabalhava dia e noite para*

*garantir um bom estudo para mim e minha irmã. A escola era legal, porém por muitos anos eu e minha irmã éramos as únicas meninas negras e sempre éramos motivo de piada, comentários do tipo “como foi o fim de semana na favela”, a gente não entendia por que isso acontecia. Porém conforme íamos estudando, e aprendendo história fomos percebendo como éramos diferentes (ANA, D1).*

No processo de escolarização é fundamental que o aluno aprenda a pensar além do cotidiano, do que aparentemente é normal e/ou tradicional. Gramsci (1968) afirma que somente a escola é capaz de oferecer conhecimento em que o sujeito seja capaz de refletir sobre o que parece normal ou tradicional, dominar as leis da natureza objetivando a socialização mais profunda. A escola nesse contexto tem um papel importante na formação do indivíduo.

*Por ser filho de professores, a exigência em casa era muito grande, trazer nota baixa nem pensar! Então eu era um tipo de aluno muito complicado para os professores, porque eu sempre fui líder, o líder da turma, mas era aquele aluno que desconcentrava os outros e tirava nota alta. Eu me sentava no fundão, agitava, agitava, os outros pelo agito tiravam nota baixa e eu sempre tirei nota alta, tanto é que depois, eu sempre estudei em escola pública, mas sempre em escolas boas e conceituadas na região (FABIO, D6).*

A Beth- D2 explica a importância da escola e do estudo para seus pais e sua família e como essa prioridade auxiliou sua trajetória escolar.

*Eu estudei numa escola, da pré-escola até o magistério, era uma escola particular de freiras. Meu pai e minha mãe tiveram uma vida muito sofrida [...], por isso, eles tinham a pretensão de ter uma única filha, e criar essa filha com tudo de bom que eles pudessem. Então apesar da situação difícil, meus pais proporcionaram uma boa educação escolar. Eu me lembro de gostar muito da escola, era muito grande, me lembro do parque, é uma coisa que sinto saudades. Por ser criança não percebia as questões sociais, e econômicas e nem as diferenças. Mas aí a gente cresce e começa perceber, e meu pai e minha mãe sempre deixaram claro “a gente faz tudo, todo esforço de te proporcionar estudo, mas a gente não consegue te dar tênis de marca, mochila de marca, então você tem que se adequar” (BETH, D2).*

A família deposita na escola as expectativas de ascensão social, nossos sujeitos dizem que a escola proporcionou a possibilidade de aprender, de conviver com outros, e é na escola também que viveram algumas experiências de inclusão.

*Quando chegou a época de ir para a escola, eu foi beneficiada com a Caixa Escolar, no primário, porque nós não tínhamos condições de comprar nada. O meu pai quando viajava permitia que comprássemos apenas comida no armazém, lá ele tinha uma conta que acertava quando voltava de viagem, comprávamos arroz, feijão, e tínhamos uma conta no açougue, mas não se comprava naquela época carne todos os dias [...]. Quando era pra entrar no primário, minha avó foi lá conversar na escola, para colocar eu e minha irmã na caixa. A caixa escolar dava tudo, dava todo o material escolar, dava caderno, dava aquelas canetas tinteiras (risos), eu vivia com mão toda suja, toda azul, eu era muito descuidada. A gente fazia todas as atividades e tinha suporte para todas as atividades da escola, inclusive bordado (CARLA, D3).*

*Eu não tinha material, eu lembro que eu não tinha material na escola, quando eu estudava, eu acho que o caderno era do governo Franco Montoro, que era a Caixa Escolar, eu lembro que era um caderno de capa amarela, comecei a ter material com 11 anos, foi quando eu comecei a trabalhar, porque era “só por Deus”, porque antigamente não tinha livros; é que assim, eu sempre tive muita facilidade para aprender e eu gostava de estudar, então gostava das aulas, então eu sempre tive boas notas, assim eu ia bem na escola, pelo esforço (DELIA, D4).*

Para chegar ao cargo de diretor de escola todos passaram por ela como alunos e cada um em seu tempo e num determinado lugar colocam que para estar e permanecer na escola foi necessário forças e instrumentos que permitiram essa trajetória. É comum a todos dizer que a família foi fundamental, em dimensões distintas, ou seja, umas mais presentes outras menos, mas importantes para que esses sujeitos passassem pela escola. Mas também são programas de inclusão como a Caixa Escolar<sup>24</sup>, bolsas de estudo, que ajudam e ajudou muitos a ter condições de permanecer nela. A Carla – D3 afirma que se a avó não fosse pedir a ajuda para ela estudar, que seria muito difícil ela ficar na escola, já que suas condições sociais e financeiras eram precárias e difíceis, nos parece por essa fala que o montante de outras crianças que não tiveram essa avó, ou essa família, ficaram a margem e sem estudar, ou ainda não se adequaram às regras da escola, também foram excluídos.

Se para permanecer na escola era necessário políticas públicas como as relatadas pelas entrevistas, ou aceitação de certas normas, mesmo que a aprendizagem fosse importante nem sempre foi marcado por boas memórias, ou aceitação desses sujeitos que também nos relatam que tiveram que se adequar e aceitar situações de discriminação e racismo para permanecer na escola.

*Eu tinha uma amiga na escola que era um pouco mais escura do que eu, a mãe dela era amiga da minha mãe e um dia fomos fazer tranças no cabelo, ficamos horas trançando. Era para um evento que aconteceria na escola, escolhemos as miçangas para colocar nas pontas, a minha era vermelha e da minha amiga era azul. Terminamos, estávamos nos achando lindas e fomos para escola. Quando a aula acabou a freira responsável falou que queria falar com a minha mãe, ela pediu para minha mãe retirar as tranças, pois a trança era sinal de falta de higiene e tinha mais possibilidade de pegar piolho.*

---

<sup>24</sup> ASSISTÊNCIA À INFÂNCIA ESCOLARIZADA: A CAIXA ESCOLAR EM CENA - A caixa escolar corresponde a um recurso implementado nas escolas com a finalidade de arrecadar fundos na forma de doações em dinheiro ou em materiais, os quais seriam destinados aos alunos pobres ou carentes, de modo a garantir sua permanência. Seus principais fins eram: 1. – fornecimento de vestuário e calçado aos alunos indigentes; 2. – assistência médica e fornecimento de livros, papel, penna e tinta aos mesmos alunos; 3. – aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como prêmios, aos alunos mais assíduos, mais aplicados ou de maior mérito; 4. – fornecimento de lanches aos alunos pobres. Sélia Ana **Zonin**, Vera Lucia Gaspar da **Silva**, Marília Gabriela **Petry**. (<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e007>. Acesso em: 2 jul. 2019). Segundo as autoras há registros de legislações sobre a caixa escolar desde o final do século XIX.

*Depois do trabalho que deu para fazer, minha mãe passou a noite toda desmanchando o meu cabelo, foi muito dolorido e triste, depois desse fato nunca mais eu quis fazer trança no meu cabelo, fiquei com trauma (BETH, D2).*

*Então, a escola tinha um intervalo e a gente que era da Caixa tinha direito a merenda, quem não era da Caixa não podia comer a merenda da escola, a não ser que pagasse, e tinha gente que não tinha dinheiro para pagar, mas também era uma humilhação ser da caixa, por causa disso, muitos não comiam [...]. Um dia quando já estava no Ginásio, acabou a aula, eu vim correndo - que nem um tiro - para o grupo escolar que estudava antes, entrei pela porta principal, por que tinha um corredor e você já saía no palco da merenda, entrei e o pessoal estava formando a fila da merenda, e eu entrei na fila. Era dia de canjica - adoro canjica - fiquei na fila. Quando chegou a minha vez, a Servente que me conhecia, de longa data, pegou aqui no meu ombro e me tirou da fila "você não pode comer porque não estuda mais aqui. Até hoje eu lembro disso, jamais ela poderia ter me tirado da fila. Ela poderia falar: "você não vem mais", e não me tirar dessa maneira da fila (CARLA, D3).*

Gomes (1995) afirma que o racismo é uma ação resultante da aversão, e algumas vezes motivada pelo ódio, o relato das diretoras demonstram que a trajetória escolar foi marcada por ações racistas, e pela postura e intervenção dos adultos observamos um racismo institucional (ALMEIDA, 2019; BENTO, 2005), em que essa aversão não é individual e pontual, mas segue regras e obedecem as instituições. Causa sofrimento, traumas, tristezas nas pessoas que sofrem.

Quando os diretores afirmam que percebem durante sua trajetória escolar que conforme os anos escolares vão passando, menos negros compõem o grupo escolar, fica a indagação: E por onde andam esses colegas negros que não continuaram? As pesquisas que trouxemos no Capítulo 1 e no Capítulo 3 mostram que esses negros saem da escola, a maioria deles, por vários motivos não conseguem ir adiante nos estudos, também por isso, são a maioria dos desempregados, com menor escolaridade, menores salários. E mesmo quando conseguem concluir o Ensino Superior, a trajetória escolar é marcada por essas lembranças excludentes, discriminatórias e racistas, empregos que pagam valores menores para as mesmas funções exercidas pelos brancos.

A Ana -D1 sempre estudou em escola particular junto com sua irmã, assim ela diz:

*Durante muitos anos, na minha escola as únicas crianças negras eram eu e minha irmã. Eu era um pouco mais velha então a gente demorou um pouquinho pra estarmos no mesmo horário, ela de manhã e eu estudava à tarde. Tinha bastante brancos, e crianças de origem oriental, mas negros somente eu e minha irmã (ANA, D1).*

O Fabio- D6 sempre estudou em escola pública e diz que conforme ia aumentando a escolarização diminuía o número de negros na turma, até chegar o momento em que só havia ele:

*É nítido para mim, conforme eu fui subindo nos anos foi diminuindo a quantidade de negros ao meu redor, dentro do universo escolar. Eu comecei numa escola municipal, e lá tinha alguns colegas negros, isso acontecia porque a comunidade tem muitas pessoas negras, inclusive meu pai ingressou nessa mesma escola quando começou a carreira de professor, e ele era um dos poucos professores negros de Ensino Fundamental I na região. No Fundamental II, mesmo sendo uma escola do bairro, mas já era na parte mais central do bairro, já diminuiu um pouco a quantidade. Quando eu fui para o Ensino Médio, ingressei no Instituto Federal, eu entrei depois de um Vestibulinho muito concorrido, muito difícil, e eu era um dos dois negros da escola. E o outro negro que tinha era funcionário que ganhou bolsa de estudo [...]. Na minha vida escolar toda, que é na escola pública de nível, conforme eu fui subindo nos anos foi diminuindo a quantidade de negros que encontrava na escola (FABIO, D6).*

Na Faculdade esse quadro era ainda mais discrepante, afirma a Delia, D4:

*Minha primeira faculdade foi História e a minha turma começou com 120 alunos [...], isso em 1997, e tinha uma ou duas meninas negras e um menino negro, não tinham muitos negros na Faculdade de modo geral, havia cursos que não tinha nenhum negro, História até que era um curso equilibrado (DELIA, D4).*

A desigualdade é fruto da discriminação racial afirma Bento (2005), e o silêncio é o não dito, mas também aquilo que é apagado e esquecido, quando resgatamos lembranças e memórias, isso emerge e com força, pois estar num lugar de destaque também proporciona responsabilidades. Os diretores nos dizem que a escola foi boa porque se enquadraram nas regras, suas famílias incentivaram a permanência na escola, pois acreditavam que ela poderia ajudar na ascensão social, e a sair do estigma de realizar serviços braçais:

*O magistério eu só fiz para sobrevivência, porque eu sabia que teria emprego garantido, que teria salário, a gente precisava de um salário, né? Eu não poderia ficar como empregada doméstica a vida inteira; até porque em minha casa tinha um estímulo, a minha mãe falava assim: “Você quer jogar pinico dos outros a vida inteira?” (risos) Ninguém queria jogar pinico dos outros a vida inteira; então meu bem [...] eu estudava bastante, para não ter que jogar pinico dos outros, mas é um período assim que, tanto eu como minha irmã, né?! Passamos por isso, nossa [...] pra gente é uma benção, é uma benção essas lembranças todas (CARLA, D3).*

A importância das famílias para os diretores de escola se mostra relevante em vários trechos das entrevistas. As convicções, as bases morais, a relação durante o desenvolvimento infantil até os dias atuais e os questionamentos que passam a fazer parte do entrevistado e de tudo o que o cerca, principalmente quando este tem acesso à educação e a outras experiências e aprendizados.

Nossos entrevistados nos disseram que para chegar à realidade em que vivem hoje foi graças à família, mostrando exemplos, vivendo princípios de luta por melhores condições de

vida através do trabalho. A Beth -D2 diz que ser diretora de escola em primeiro lugar é um presente para seus pais:

*Minha aprovação no concurso de diretor de escola é muito mais uma conquista, e o resultado do investimento realizado por meus pais do que uma vontade minha. Por isso, eles ficaram muito orgulhosos quando eu contei da minha aprovação. Eles investiram muito para que eu tivesse uma educação escolar boa (BETH- D2).*

É na família que aprendemos as primeiras lutas de resistência, pois é nela que iniciamos o processo de construção da identidade, Santos, B. (2003) diz que é o reconhecimento da diversidade que permite espaços de resistência, luta e práticas políticas. Quando uma tia fala: “se você não estudar, você vai trabalhar em casa de família, pois estudar era a riqueza de negro”(Delia- D4), nas entrelinhas dessa afirmação ela está dizendo que é importante ter objetivos na vida, e lutar por eles, com as ferramentas que possui, inclusive resistir.

*Minha família me ajudou muito, eu acho que se não fosse essas coisas e tudo que aprendi, vendo e vivendo eu acho que teria desistido, quando assumi a Direção principalmente, entrei em choque, ouvi muita coisa, e os olhares, o que não é dito. Toda vez que dava vontade de desistir, eu me pegava nas palavras do meu avó por parte de mãe e minha tia que me criou, e isso me fortalecia [...] Eu tive a rica oportunidade e fui descobrir que há divergências entre Evangélicos e Espíritas fora da minha família, pois meu avó era evangélico pastor, e minha tia avó era mãe de santo no terreiro de umbanda, mas eu nunca vi os dois se desrespeitarem, brigarem, apesar dos problemas familiares que eu tive. Me ensinaram que religiões diferentes se respeitam, e pela família se unem (DELIA- D4).*

*Porque a minha família é uma família negra com a cultura negra inserida dentro da família, então a cultura gastronômica, a cultura artística, de música, de padrão de vestimenta, religioso, e então a cultura da minha família é uma cultura negra. Eu fui conhecer outras culturas quando eu saí inclusive do bairro através das escolas (FABIO- D6).*

As lutas e os desafios mostram o quanto a sociedade e as instituições são racistas “a soma do racismo histórico e da meritocracia permite que a desigualdade racial vivenciada na forma de pobreza, desemprego e privação material seja entendida como falta de mérito dos indivíduos” (ALMEIDA, 2019, p. 81). Na escola e no início da vida profissional os relatos de discriminação e preconceito:

*Não tinha muitas pessoas negras na escola, que eu me lembro, era eu e minha amiga. A minha mãe aceitava muito as coisas, para eu entrar nessa escola ela teve que dormir na fila, não podia reclamar de nada, pois havia muitos que queriam estar ali, tinha que aceitar as regras sem reclamar. Meus pais na naquela época aceitaram, pois ela dizia “a gente não pertence a esse lugar, você está aproveitando a oportunidade, mas você não pertence”. Então para eu permanecer ali, ela e meu pai aceitavam (BETH, D2).*

*Eu me lembro de que uma vez tinha uma empresa muito boa, eu tinha uns 17 para 18 anos, participei de todas as etapas em que não eram presenciais. Quando chegou a entrevista, eu e uma moça estávamos lá, era nítido que eu tinha uma oralidade boa e uma escrita legal. Porém a outra moça foi a escolhida. Passou um tempo eu esperando e não tive retorno, um dia a moça que fez a entrevista ligou e me disse “olha Ana eu não quero mais trabalhar nessa empresa, porque ficou nítido que usaram outros critérios, além das competências”, fiquei surpresa com a ligação e indignada, mas não tinha o que fazer (ANA, D1).*

As famílias dos diretores que ouvimos nas entrevistas são segundo seus relatos exemplos de resistência, de luta, de orgulho, na contramão da falácia da democracia racial, isso porque, apesar da miscigenação na família, aconteceu e acontece diversas situações de discriminação, preconceito e racismo e, conseqüentemente, exclusão, invisibilidade e silêncio. As conseqüências aparecem por causa das situações vividas, das dificuldades enfrentadas e da necessidade de sobreviver.

A conscientização, o enfrentamento, a educação e os exemplos familiares proporcionaram aos diretores a oportunidade de mergulhar na educação escolar, apesar das dificuldades que já apresentamos, como um passaporte para conquistas, inclusive a ascensão social, o reconhecimento da comunidade e da família e o cargo de chefia. Essas conquistas reverberam para as famílias.

*Minha avó e minha mãe eram analfabetas, as duas, mas tinham uma sensibilidade que ia além das palavras. Eu corria, era atleta, e minha avó se orgulhava e me apresentava para as pessoas dizendo “minha neta é campeonata” Ela não sabia falar campeã, mas, mesmo assim, eu me sentia orgulhosa. Isso aumentava minha autoestima [...]. E é isso, e ninguém conseguiu tirar de mim, ninguém. As críticas e essas coisinhas todas não me abalaram. O que os pais plantam, fica; na nossa família ficou. Eu e meus irmãos somos fortes com iniciativa, graças ao exemplo da minha mãe e da minha avó (CARLA, D3).*

*“Vira e mexe” eu ganhava aquelas medalhinhas de nota de melhor aluno, tinha várias em casa. Minha família é de professores, e se orgulhavam de ter um filho que se destacava, era motivo de grande felicidade em casa as minhas aprovações que aconteceram no Vestibulinho do Ensino Médio e quando passei no vestibular da USP (FABIO, D6).*

*[...] Eu vejo que todo o esforço dos meus pais valeu a pena, e eu estou colhendo os frutos, e eles se orgulham muito mais da filha diretora de escola do que eu, eles cultivam muito essa conquista (BETH, D2).*

*A minha irmã é muito trabalhadeira, mas não teve força para estudar, nem meu irmão. A minha irmã trabalha de faxineira. Ela mora na casa que meus avós deixaram de herança. Tenho ainda cinco sobrinhos de uma irmã que faleceu por causa de drogas. Assim eu e minha irmã dividimos as despesas dos sobrinhos. Mas como minha irmã ganha pouco, financeiramente eu ajudo com mais (DELIA, D4).*

Por causa dos contextos que viveram os entrevistados tem uma preocupação incomum que é a formação e os valores que passam para seus filhos e agregados mais próximos. A Beth - D2, e a Ana- D1 nos disseram que na infância, suas famílias pouco falavam sobre questões étnicas, valorização do povo negro ou a representatividade na sociedade, mas ao mesmo tempo passaram valores, e princípios que auxiliaram a não abaixar a cabeça e nem aceitar humilhações, apesar das dificuldades para questões do cotidiano como maior esforço para arrumar emprego, situações difíceis na escola, no emprego e em lugares sociais, principalmente pela inerência de ser abordado, por ser negro. A Carla- D3 e o Fabio- D6, nos disseram que suas famílias sempre enfatizaram sobre a negritude, valorizando os antepassados, e história da família, apesar das dificuldades. E por isso não querem que seus filhos passem pelo que passaram, assim, ensinam valores ligados à estética negra, o respeito às diferenças, autoestima para que as crianças e adolescentes possam argumentar sobre a importância da história dos negros no Brasil que vai além da história da escravidão, marginalidade e discriminação:

*Explico ao meu filho a importância da nossa raça, para ele gostar da nossa raça e da nossa cor e entender tudo o que aconteceu, todas as conquistas, **que não vai ser fácil** e que vai ter que se esforçar muito mais para mostrar a que viemos e nossos valores, e que as pessoas hoje camuflam mais o racismo (ANA, D1, grifo nosso).*

A Beth diz que a mãe lhe chamava de morena, parda, mas tenta fazer diferente com seus filhos e sua afilhada, ao afirmar:

*Filha (afilhada) se você quer uma boneca negra, pode pegar uma boneca negra, pois ela sim parece com você, não vou lhe comprar uma boneca loira, só porque sua amiga tem uma. Pois é importante eles perceberem e aprenderem que ser negro é bonito e é a cor deles, se reconhecer como negro, se valorizar como negro, se assumir, seu cabelo é bom, seu cabelo é bonito e minha afilhada responde que adora o cabelo cacheado (BETH, D2).*

*Um dia desses, minha filha que mora fora ligou depois de ter brigado não sei com quem, e disse: Você que é culpada! E eu falei: por que eu sou culpada, eu nem estou aí, nem estou brigando?! E ela respondeu: Essa história de autoestima que você colocou na gente. Ela estava sendo criticada não sei por quem e respondeu de imediato e não se deixou ser humilhada. Ensino isso mesmo às minhas filhas e a meus netos, que somos lindos e não devemos abaixar a cabeça para ninguém (CARLA, D3).*

Os diretores nos dizem que a vida foi marcada por muitas lutas e enfrentamentos e, por isso, o reconhecimento da diversidade e a necessidade de estar em vários lugares (SANTOS, B. 2003), inclusive na direção das escolas, ajuda a promover espaços diferenciados de luta e de práticas políticas de resistência. Esse olhar e essa perspectiva de atuação só é possível em conexão com suas histórias individuais e familiares, nesse resgate de lembranças e histórias os

diretores nos mostram a importância dos aprendizados familiares e escolares que constitui quem são hoje e sua atuação na direção da escola.

A comunidade negra organizada começa a perceber, cada vez mais, que para ser considerado um cidadão de direitos o negro deveria reivindicar o reconhecimento da sua história e da sua cultura. Isso significa a articulação entre uma demanda social mais ampla e a especificidade étnico-racial. A inserção do negro no mercado de trabalho, na política, na universidade e na educação básica, as reivindicações pelos direitos a saúde, a não violência, e pela igualdade social, passaram a ser reivindicadas na perspectiva do povo negro e, por isso, foram politicamente vinculadas à superação do racismo (GOMES, 2017, p. 105-106).

Por fim, quando ouvimos as histórias dos diretores, percebemos que o reconhecimento da trajetória profissional primeiramente foi vivenciado pela família de maneiras diferentes, mas sempre comemorada, segundo os relatos que mostramos. Esses diretores negros superaram, segundo as pesquisas que apresentamos nos Capítulo 1 e no Capítulo 3, as expectativas sociais, compondo um número ainda pequeno de pessoas, porém reafirmando Gomes (2017), e com as reivindicações do povo negro, e com as conquistas de suas lutas coletivas, luta-se também pela superação do racismo.

#### **4.3 Os diretores de escola: da formação e docência a gestão escolar**

Segundo os autores que estudamos (MUNANGA, 2010; GOMES, 1995, 2017; SANTOS, 2003, 2010; SOUZA, 2014), a escolaridade é um dos fatores importantes para ascensão social de negros e brancos, porém, os negros, nesse processo, devido as desvantagens de origem, as sociais e as econômicas, geralmente percorrem esses anos escolares atravessando inúmeros desafios, entre eles a persistência em permanecer na escola apesar das dificuldades.

O período em que os diretores passaram na escola como estudante foi marcado por boas e más lembranças. Destacam inicialmente as vivências nesses espaços. O reflexo do esforço dos pais para que tivessem uma formação consistente e diferenciada foi o ponto crucial de sua formação e a diretriz que ensejou sua aproximação com o que são hoje profissionalmente. Dos diretores que entrevistamos, até o fim do Ensino Médio duas estudaram na escola particular, e os outros em escolas públicas. A Carla- D3, hoje com 72 anos de idade, diz que no ensino fundamental foi aluna da caixa escolar, e que no Ginásio (atual Ensino Fundamental II - Lei 9394/96) havia admissão, que era uma prova parecida com os atuais vestibulinhos que habilitava o estudante a ingressar na próxima etapa do ensino escolar.

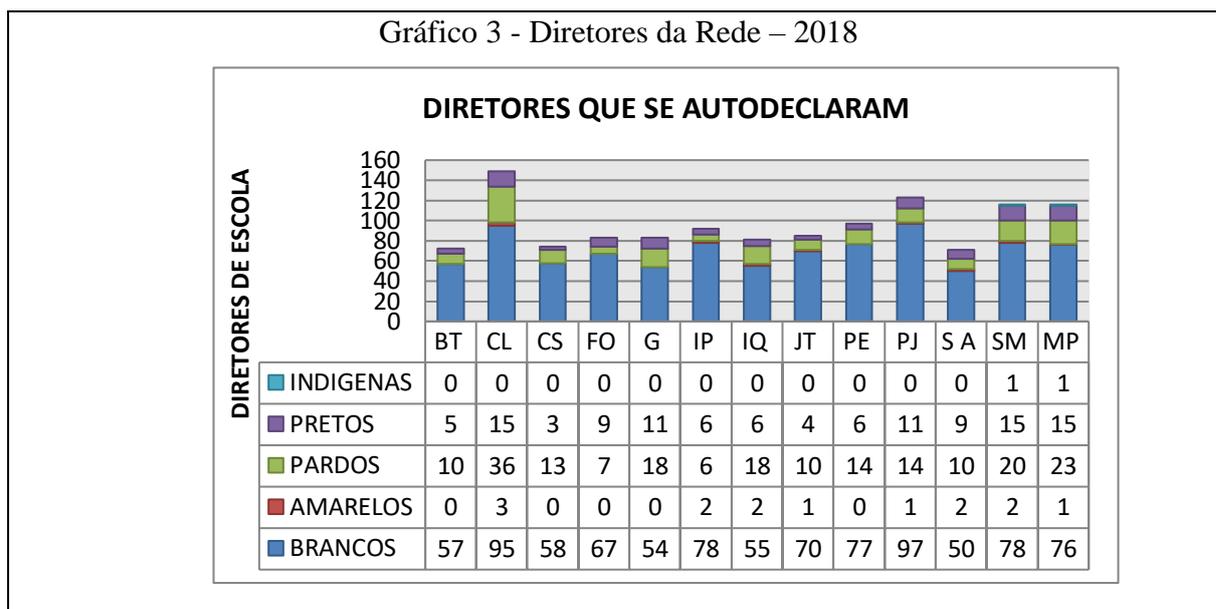
*Mesmo fazendo o exame de admissão eu não tinha condições de frequentar a escola, assim minha avó lavava roupa para o presidente do Rotary e pediu a*

*ele uma bolsa para eu ter condições de estudar, mas minha irmã já tinha essa bolsa, porém já estava terminando o ginásio e conseguiu uma bolsa em Campinas para continuar os estudos, assim a bolsa dela passou para mim. Então foi assim que eu fui para o Ginásio, o Rotary fornecia tudo eu lembro, ganhávamos uniforme de ir para escola e Educação Física e todo o material escolar (CARLA, D3).*

Privada ou pública a escola tem uma função social primordial não somente para os negros, mas para toda a sociedade, a possibilidade de aprender sobre sua própria história e a história dos povos, do país e do mundo auxilia a reflexão e a crítica, e instrumentaliza as pessoas a buscarem seus direitos garantidos por lei. Como apresentamos no Capítulo 1, a escola é um local privilegiado de ensino e aprendizagem, formação cidadã e inserção social (PARO, 2011; SANTOS, 2003; GRAMSCI, 1968). A abordagem que colocamos é a partir do ponto de vista dos entrevistados, eles nos relatam suas escolhas para o curso do Ensino Médio e as expectativas para um futuro profissional.

[...] a importância da escolaridade para a ascensão de todos os grupos sociais e como as atuais políticas públicas no campo na educação têm contribuído para a melhoria dos indicadores de escolaridade da população em geral. É a partir do conhecimento e da qualificação que indivíduos brancos e negros melhoram suas chances de mobilidade social. No entanto os negros acumularam desvantagens de origem que se reproduzem de geração em geração. Essa seria uma das explicações para o baixo número de negros nos cursos superiores e nos cargos de chefia (SOUZA, 2014, p. 98).

Conforme Souza (2014), um dos motivos para poucos negros estarem no Ensino Superior e em cargos de Chefia é o que ela chama de desvantagem de origem, que tem como consequência sua extensão para gerações sucessórias. Os gráficos que apresentaremos mostra essa afirmação, a quantidade de diretores negros (pretos e pardos) e indígenas, a referência para o quadro é de julho/2018 e para acesso a esses dados utilizamos informações públicas em sites disponíveis a todos. Recolhemos esses dados e compilamos para organizar as informações que seguem.

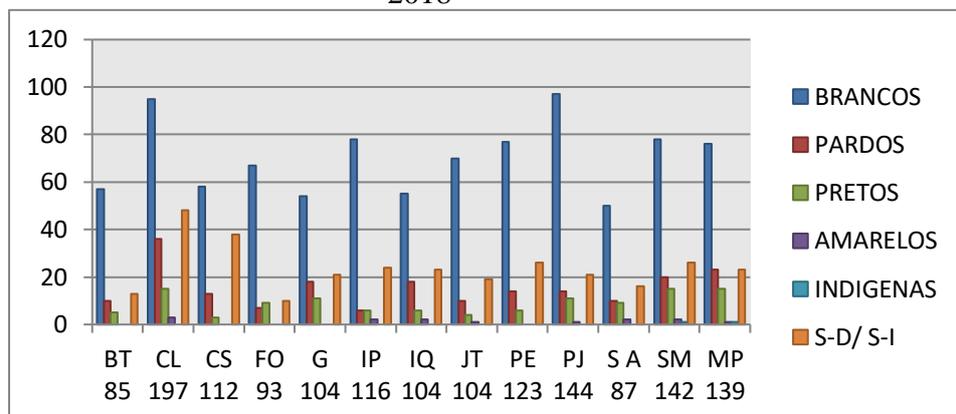


**Fonte:** <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/microdados-servidores-perfil->  
Acesso em: 31 jul. 2018

Nos gráficos três e quatro, que compõe uma parte importante da pesquisa, em que coletamos informações, a partir do site Dados Abertos, lá coletamos os dados da quantidade de diretores na rede do município de São Paulo, com data base de 31/07/2018, com esses dados cruzamos com outros dados do site do Portal do SMESP (<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/School#/>), no qual foi possível verificar as escolas com diretor e sem diretor. No site dados abertos foi possível verificar a cor que os diretores de escola se autodeclararam ter. Para uma base de aproximadamente 1550 diretores, distribuídos em 13 Diretorias Regionais de Educação-DRE: Butantã, BT, Campo Limpo, CL, Capela do Socorro, CS, Freguesia do Ó, FO, Guaianazes, G, Ipiranga, IP, Itaquera, IT, Jaçanã, JT, Penha, PE, Pirituba, PJ, Santo Amaro, SA, São Mateus, MT e São Miguel Paulista, MP. Desse montante não foi possível separar somente as escolas onde o ingresso é por concurso público, na rede municipal há alguns equipamentos em que a forma de provimento do cargo é indicação, mas até esses casos contabilizamos, pois as pessoas que ocupam esses cargos são chefia, contemplando os sujeitos escolhidos para a presente pesquisa.

No Gráfico 4 temos um indicador com sinalização de SD (que significa escola sem diretor) e SI (escola com diretor), porém estes não se autodeclararam, por serem mais antigos ou porque não houve o cadastro de sua autodeclaração por parte do responsável por este serviço.

Gráfico 4 - Pesquisa quantidade de Diretores da Rede Municipal da cidade de São Paulo - 2018



**Fonte:** <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/microdados-servidores-perfil->  
Acesso em: 31 jul. 2018.

Os gráficos mostram que mesmo tendo um grande número de escolas sem diretor ou sem a autodeclaração, sendo 308 diretores de escola, não são a maioria, mas o índice é maior do que os pardos na maioria das DRES, por isso optamos por não usar esse índice no gráfico 3. Temos somente dois diretores que se autodeclararam indígena, o número de diretores que se autodeclararam pretos é reduzido, totalizando 115, porém os pardos é um pouco maior, totalizando 199. Os negros e indígenas são 316 diretores de escola, e brancos e amarelos somam 926 diretores de escola. Levando em consideração a soma de diretores que tem sua autodeclaração publicada, ou seja, 1242, dividem em 25,4% de negros e indígenas aproximadamente e 74,6% de brancos e amarelos. Assim, notamos que a legislação das cotas raciais (Lei 15.939/13) implementada pela municipalidade, propicia na prática o atendimento do que rege a legislação em vigor, ou seja, 20% das vagas para negros nos concursos públicos.

Com relação ao último concurso de diretores de escola<sup>25</sup>, que foi homologado em 16/04/2016 houveram 5999 aprovados, desses 756 que se autodeclararam preto, pardo ou indígena, até 25/06/2019, foram convocados da lista geral, 730 candidatos, 76%, e 230 candidatos, em torno de 24% da lista dos aprovados pela Lei 15/939/13. Por esses dados nos parece evidente que se a Lei 15.939/2013 não vigorasse, o número de diretores de escola negros seria menor, assim a política de cotas ou de reparação também nos parece ser necessária para equiparar essa desigualdade, pois, podemos perceber que por esses dados a igualdade ainda está distante de ser uma realidade.

<sup>25</sup> [https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd\\_secao=191](https://www.sinpeem.com.br/materias.php?cd_secao=191). Acesso em: 23 jun. 2019

Assim, Gramsci (1968) afirma que a escola quando ensina luta contra o folclore, parece-nos que a escola é um local privilegiado porque possibilita dentre tantas outras coisas a reflexão sobre as questões da cidadania, direitos, deveres, bem comum, política, democracia que fazem com que os sujeitos observem e atue na sociedade de maneira crítica.

Nossos sujeitos da pesquisa estão na escola pública, pois acreditam que ela ainda pode ajudar a melhorar a vida de muitos alunos, assim nos relatam seus percursos e escolhas que levaram ao magistério:

*Eu fiz um curso na Igreja que a minha avó ia, para eu dar aula para as crianças da Igreja, minha avó se inscreveu e me inscreveu, mas ela nunca foi a uma aula, eu fui, e na primeira aula eu me apaixonei, eu disse assim: é isso aí, eu quero ser professora! Eu estava com 13, e eu disse é “isso que eu quero ser”. Aí eu trabalhava em casa de família de segunda a sexta, das 8h às 17h, fazia o noturno e eu falava assim: “como é que eu vou fazer para ser professora?” E aí eu ouvi falar [...] no CEFAM de Guarulhos e eu vi uma menina com o uniforme e eu disse: o que que é isso? E aí ela falou. Então eu disse assim: então eu vou fazer o Vestibulinho que tenha vaga no Ensino Médio com formação para o Magistério, que é o que eu quero fazer e aí eles deliberaram a minha inscrição para o CEFAM. Aí eu pensei, eu falei bom... eu não tenho pai e não tenho mãe, eu tenho que ajudar lá em casa, mas eu falei assim: eu tenho que estudar, então bom... se for “pra mim” trabalhar e estudar só a noite, então eu vou fazer o CEFAM, porque é uma forma de eu estudar e a bolsa foi o que realmente me ajudou, foi o diferencial para a minha vida, só que só a bolsa de estudos não dava conta, porque eu não tinha pai e não tinha mãe, eu não tinha ninguém para cuidar e eu tinha que dar dinheiro em casa, então o que que eu fazia, eu fazia CEFAM de segunda a sexta, que era das 7:20h, segunda a gente saía às 18:10, então era o dobro de aula de qualidade, enfim, muitos dos meus professores da faculdade já me davam aula no CEFAM, foi um diferencial maravilhoso, foi mais uma vez uma prova de que não é... é o que me ajudou, e no sábado eu fazia faxina em casa de família e com esse dinheiro da faxina que eu pagava os meus estudos e o pagamento do CEFAM eu dava para a minha avó, para a minha Tia-Avó. E eu continuei a fazer faxina até o primeiro ano, quando eu comecei a dar aula, porque no Estado, com aquele cargo de estagiária também não dava muita coisa, né? Mas assim, com 13 anos eu decidi, eu não entrei no CEFAM só por causa da bolsa, eu queria ser professora, e ela, eu gente... eu acho que foi a melhor coisa que poderia acontecer para a minha vida, porque o quanto a gente aprende, a gente entra criança e sai profissional dali né? O CEFAM Guarulhos era a Maria Fernanda, que era a coordenadora, extremamente... acho que era um dos melhores, porque era extremamente exigente com a gente. Eu lembro de alguns encontros dessa questão, e ela deixava muito claro que a gente estava ali para ser professor e que era exigido da gente, então o CEFAM foi para mim... foi uma benção na minha vida... foi um divisor de águas. Então com 13 anos eu decidi [que iria ser professor] é... e também assim, na vida que eu tinha eu sempre pensava na minha história de resiliência também. Eu falava assim: olha eu não tive tempo para ficar titubeando no que eu vou fazer, não dá tempo para ficar titubeando no que você vai fazer. Para quem tem apoio, eu não tinha, eu sou a irmã mais velha, então eu... é... eu não tive muita infância, minha infância foi cuidar dos meus irmãos, eu não tive infância, o que é extremamente prejudicial, nós sabemos, como educador, então para mim, estudar, era assim, eu acho que era o único*

*lugar que eu era criança, era na escola né?! Então para mim foi isso: um divisor de águas (DELIA, D4).*

*Sempre quis ser professor, trabalhar com esportes, já que praticava basquetebol (ELISEU, D5).*

Alguns diretores não viam o magistério como um sonho, ou vontade, porém para agradar a família, ter uma profissão quando terminassem o Ensino Médio, resolveram atender ao desejo dos pais e ao cursar o magistério ou pedagogia se encantaram pela profissão:

*Eu queria fazer administração de empresas, mas meu pai, como ele não queria que eu saísse da escola ele me propôs: “faz o primeiro ano que é básico [...] e aí a partir do segundo você faz administração de empresas a noite, e faz o magistério para você sair da escola e ter uma profissão”. E aí foi isso, comecei o primeiro ano, e aí nisso você vai estudando, começa a ter algumas coisas pedagógicas e gostei e pensei “vou ficar por aqui”. Aí pensei vou fazer o magistério, aí quando for à faculdade eu penso. Aí me encantei, gostei, mas não foi aquilo “aí eu quero ser professora”, não foi, a princípio foi uma imposição do meu pai, e depois eu criei gosto. Comecei a estudar, gostei, e pensei “é por esse caminho que eu vou” (BETH, D2).*

*No Ensino Médio eu fiz normal e científico. Científico em uma cidade vizinha a nós. Eu era empregada doméstica até meio dia, entrava no normal à tarde, 13h, e saía do normal e ia pra noite, para Presidente Prudente fazer o científico, porque eu achava que eu queria ser médica; nossa eu adorava biologia, eu iria ser médica, e foi na época feia da ditadura. E eu tinha uns amigos que vinham para São Paulo, um já tinha vindo, porque nesse meio tempo eu também era atleta, eu corria, participava de corrida, jogos abertos, e um dos colegas do atletismo tinha vindo para São Paulo, estava na USP, e aí escreveu que conseguiria um alojamento pra mim na USP se eu quisesse vir para São Paulo e eu queria muito, muito, muito. A minha família muito amorosa, muito! Lembro que eu tive uma gripe e aí a minha mãe não deixou eu vir. Você sabe chantagem né... [risos], e eu no colo dela, deitada com a cabeça no colo dela e ela alisando meus “pixaim”, você vai para São Paulo, você fica doente lá, não tem quem cuida [...], eu queria tentar a faculdade em São Paulo e depois disso eu fiquei por lá mesmo, aí me restava a pedagogia, que Prudente tinha e era gratuito e então eu fiz pedagogia em Presidente Prudente (CARLA, D3).*

Os saberes da docência (PIMENTA, 1997) aparecem nesses relatos, pois apesar do magistério não ser a primeira opção de profissão, os diretores relatam o quanto o percurso escolar de formação auxiliou a sua prática docente e reverbera na prática da gestão. “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que o confronta e os re-elabora” (PIMENTA, 1997, p. 10). Antes de gestores são professores e é a partir dessa prática docente que começam a presenciar e a experimentar a realidade das escolas públicas pelo ponto vista do “outro lado da mesa”, em que é necessário intervenções e olhares a um grupo de pessoas que busca a educação escolar.

A educação é um processo de humanização; que ocorre na sociedade humana com a finalidade explícita de tornar os indivíduos participantes do processo

civilizatório e responsáveis por levá-lo adiante. Enquanto prática social é realizada por todas as instituições da sociedade. Enquanto processo sistemático e intencional, ocorre em algumas, dentre as quais, se destaca a escola (PIMENTA, 1997, p. 8-9).

A escola ainda permanece em muitas práticas como transmissora de conhecimento (PARO, 2011), mas é necessário políticas públicas que as auxiliem na gestão pedagógica para que possa se adequar a concepção de educação que se pretende democrática. Mesmo não sendo a primeira escolha profissional os diretores de escola apontam e demonstram o amor e o respeito pela docência, afirmam que estão sempre em busca de práticas de inclusão, respeito e acolhimento, e acreditam na necessidade de ouvir todos os atores para uma prática democrática, enquanto as políticas públicas não acontecem.

*Os alunos quando são trazidos na minha sala para conversar, não olham no meu olho, penso que isso acontece devido à vida que levam, as dificuldades e os medos. Digo a eles para levantarem a cabeça e me olharem, que não estou aqui para brigar, e sim conversar querendo ouvir o que eles (os alunos) tem a dizer (BETH, D2).*

*Eu não tinha muito contato com os pais, aí depois que eu passei a Diretora e me livrei do trabalho burocrático, aí eu tinha tempo. E uma outra coisa que durante toda a vida eu gostei muito, muito, fazia muito eram as atividades de lazer para a criançada, porque lá não tinha nada; então fazia concurso, tínhamos desfile de passarela, juntava aquelas carteiras, amarrava os pés delas e as crianças desfilavam [risos]. Tinha a questão do esporte, tinha times, então o que o aluno queria fazer tinha margem para fazer, tinha os dançarinos que faziam os bailinhos e a criançada dançava. A criançada me amava; fora os passeios, porque a gente conseguia mandar para lugares como o Play Center naquela época. Então essas atividades todas que tinham na unidade pra criança era maravilha. Eu tinha uma fanfarra que ganhava prêmios... nossa, a criançada adorava; tinha uma mãe que cuidava da fanfarra, uma mãe, um pai que cuidava da horta. Tudo colocava pai para tomar conta. Eu mesma não tomava conta de nada, mas o povo tomava. A mãe da fanfarra organizava os uniformes, a gente fez festa e comprou uniforme, era assim. As festas que a gente fazia, antes de fazer a festa já via o percentual que ficaria para cada grupo. Então era um tanto para educação infantil, outro tanto para a educação física, outro tanto para a fanfarra. Na hora que faziam as festas eu só dava o dinheiro e eles iam, as mães envolvidas iam comprar a lista. Outras costuravam os uniformes, tudo de graça. Era outro mundo, que eu acho que hoje, já nem iriam fazer mais isso, né?! Essa dedicação dos pais, dar o dia deles, dar o trabalho deles (CARLA, D3).*

O decorrer da vida escolar e experiências de trabalho ou as incertezas fizeram com que enveredassem para o magistério e o serviço público como possibilidade de estabilidade empregatícia. Mas a entrada como diretor de escola causou surpresas e desafios, que estão além do que se solicita nos editais dos concursos públicos.

*Então, na verdade, o que acontece, eu fiz o concurso de Auxiliar Técnico de Educação-ATE (inspetor), porque precisava de uma estabilidade, eu estava em serviços particulares em empresas privadas, foi quando passei e depois de*

*alguns anos fui chamada. Fiquei apaixonada pelo magistério. Em 2008 com o vale refeição consegui complementar a renda e fazer a faculdade. Quando terminei o curso de pedagogia, passei no concurso para professor de educação infantil e me encantei. Acabei passando também no concurso de Ensino Fundamental I e acumulava cargo, mas sempre tive vontade dessa parte administrativa, dessa parte de você ser responsável por todos os andamentos da escola (ANA, D1).*

A prática democrática (PARO, 2011) auxilia uma administração escolar mais colaborativa, isso porquê, na cotidianidade (HELLER, 1970), é necessário o uso dos sentidos, da capacidade intelectual, as habilidades manipulativas, os sentimentos, as ideias, as paixões e as ideologias, mas tudo de maneira moderada, pois na cotidianidade há situações heterogêneas, que precisam de resoluções, de percepção, que exige do diretor de escola ações rápidas ou ações refletidas, mediadas de acordo com as demandas que ocorrem os fatos e as necessidades para soluções dos problemas.

Para atuarem como professores e diretores de escola afirmam que é importante a teoria dialogar com a prática e que gostariam que no cotidiano fosse possível que esse exercício acontecesse continuamente, porém, no cargo de diretor a teoria que mais necessitam é o conhecimento das legislações e o conhecimento dos trâmites burocráticos:

*Eu acho que a teoria dialoga com a prática, pois sempre que tenho alguma dúvida procuro consultar e ler novamente alguns autores. Claro que não é na mesma perspectiva, cada comunidade, cada unidade tem características próprias você pode ter um norte, mas a teoria ajuda muito. A minha vontade de vir para uma unidade menor é justamente essa, ano passado eu senti muita dificuldade de rever a parte pedagógica, nós ficávamos muito tempo cuidando do burocrático [...] sentimos falta de participar da formação pedagógica, de ler e discutir o Projeto Político Pedagógico para que ele seja um documento vivo dentro da escola [...]. O que espero estando numa escola menor é ter mais tempo para o pedagógico, pois sinto falta (ANA, D1).*

*O excesso de burocracia nem sempre permite que a teoria dialogue com prática (ELISEU, D5).*

*Olha, eu nunca, nunca consegui parar na escola para estudar. O que eu consegui estudar era tudo fora da escola, ou curso que fazia, congresso, ou livros que eu estudava em casa. Mas não sei... era o tipo de prática que eu tinha, eu não conseguia ficar parada em um canto estudando dentro da escola. Porque para ficar nesse espaço confinado, parado aqui para você estudar significa que você não participou da vida de muito do que acontece na escola. Toda hora acontece coisas, toda hora [risos]. Então eu não consigo imaginar a escola como um local de estudo para o gestor. Eu penso que não, e é tanta coisa que ele tem que estar vendo. Mesmo que tenha pessoas para resolver, o espaço é muito dinâmico. Então você pode até dar embasamento teórico para a sua prática se você conseguir – do meu ponto de vista – se você conseguiu estudar, leia fora da escola [...]. Mas eu acho que tem que tentar conciliar sim, sabe?! Uma boa base teórica, pois muita coisa avançou em termos educacionais, muito, muito mesmo. E a gente, o gestor, não poderia ficar parado, não pode, eu acho que não. Ele é uma liderança nata, então*

*cabe a ele aglutinar o povo: vamos fazer, vamos estudar, mas eu penso que é necessário (CARLA, D3).*

Para que aconteça uma prática reflexiva, Pimenta (1997, p. 12) afirma ser necessário a mobilização de saberes teóricos e saberes adquiridos com as experiências:

*É importante valorizar os conteúdos de sua formação, seu trabalho-crítico-reflexivo sobre suas experiências compartilhadas [...]. A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica [...]. Para produzir a profissão [...] dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática docente profissional não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1997, p. 12)*

Nesse processo complexo é importante o diretor de escola não esquecer dessa necessidade da prática reflexiva e a formação constante, um dos diretores de escola entrevistados afirma que uma formação consolidada e sedimentada auxilia na prática dos diretores ingressantes e os veteranos:

*Se você é muito sedimentando na sua formação, se você tem bases sólidas em sua formação, administrativa, gestora, você consegue sim aplicar. Eu acabei de falar para você, eu acredito em uma Pedagógica de Projetos e eu implanto essa Pedagogia de Projetos aqui na escola, mas por quê? Porque eu passei por uma formação, entendi o que é, acredito, e aqui a minha prática é orientada nesse sentido. Mas se eu não tiver uma experiência de vida, que me permita conduzir o dia a dia da escola e as pessoas, eu não consigo implantar. Então, esse diálogo entre a teoria e a prática ela acontece sim, respondendo à pergunta, ela acontece, mas ela só é possível desde que você tenha uma pessoa, um diretor, uma diretora, que esteja muito seguro nas duas coisas, na teoria e na prática. Porque, senão é o que eu falo para você, ela esquece a teoria e fica só correndo atrás da demanda do dia a dia da escola ou senão ela fica em uma utopia, a escola está pegando fogo e ela fica viajando nessa utopia dela aí! E eu conheço esses dois casos, eu conheço colegas que ficam perdidos na demanda do dia a dia, principalmente quando tem uma comunidade muito difícil [...]. Então é possível sim falar a prática e a teoria, só que você precisa de um elemento catalizador que é esse diretor, que seja sólido nas duas coisas, senão ele não consegue unir as duas coisas (FABIO, D6).*

Os diretores colocam a importância da formação para suas práticas cotidianas, mas o excesso de ações burocráticas desfocam as ações, e o tempo para formação, e como resultado o diretor acaba organizando suas ações de acordo com a chegada de e-mails e das ordens de serviço.

*O conhecimento burocrático é muito importante, você precisa conhecer tudo para cobrar, como você vai cobrar algo se não conhece (BETH, D2).*

*A minha vontade de vir para uma unidade menor é justamente essa, ano passado eu senti muita dificuldade pedagógica mesmo, nós ficávamos muito tempo cuidando do burocrático, dessa parte burocrática, dessa documentação, nós sentimos muita falta de participar do pedagógico, de ler e reler, e visitar autores e documentos, principalmente o Projeto Político Pedagógico [...]. Então eu espero que vir para uma escola menor eu possa ter mais tempo para me dedicar a leitura e estudo, pois sinto falta e por outro lado ficando craque na parte burocrática (ANA, D1).*

*Quando a gente fala em prática administrativa passa pela questão burocrática. O que dificulta, e eu já falei anteriormente, é a burocracia, a questão legal, as legislações. O Diretor, está sendo passado a ele coisas que não são muito da natureza da ação. Eu costumo brincar aqui, que quando eu fiz o concurso, eu não me lembro na lista de atribuições de algumas coisas que todo o dia eu sou obrigado a fazer aqui; me enganaram, fizeram propaganda enganosa nas atribuições, porque é dado pelo dia a dia e também pelas instâncias superiores um rol de tarefas, de demandas, que dificultam muito o trabalho de diretor. Aliás, eu acho que o diretor de escola, ser diretor de escola, para uma pessoa muito verde, assim de vida, não só de carreira, o ideal é ser maduro nos dois, ser maduro na carreira e ser maduro de vida. Mas se você, em um dos dois é verde, é verde de vida, como pessoa, e é verde nas questões legais e burocráticas e tal, embora tenha passado no concurso, você vai ter muita dificuldade enquanto diretor. Porque tem coisa que passa muito pelo intuitivo; intuição é conhecimento, é um conhecimento de vida que você acumula. Então quando você pergunta o que dificulta, primeiro sobre o aspecto formal, é um excesso de burocracia que vem de cima; e sobre o aspecto pessoal, a pessoa não ter muita maturidade; isso pode dificultar bastante sim (FABIO, D6).*

A formação nesse contexto é confusa e difusa. Não há uma política de formação específica para diretores e este tenta amenizar essa situação com a formação em serviço nos Projetos de Formação e Ação (PEA). O PEA é um projeto de formação que os professores, juntamente com o Coordenador Pedagógico e o Diretor de Escola organizam para ser estudado durante todo o ano letivo. São no mínimo 144 horas e o tema precisa estar de acordo com o Projeto Político Pedagógico e suas necessidades. Os diretores de escola não conseguem de fato participar dessa formação, pois ela acontece em momentos em que há grande demanda com saída e entrada, pois que solicitam conversar com a gestão além das demandas burocráticas com prazos e datas exíguo.

A formação seja ela inicial ou continuada é importante para que o administrador escolar possa ampliar sua percepção sobre a função que ocupa, e principalmente sobre questões do cotidiano, isso porquê, é durante a formação que se possibilita o pensar sobre a prática, rever ações e construir uma identidade crítica e consciente das dificuldades e pensar em como administrar políticas públicas como também os contextos e questões da escola.

Assim, os diretores de escola afirmam que a docência é diferente da gestão, mas é na prática docente que aprendem a essência da gestão escolar.

*O que eu acho que é importante é, tanto em uma quanto na outra, o importante é ter responsabilidade e você ter claro quais são as suas atribuições. Então assim, dentro da minha sala de aula eu tinha que administrar meus alunos, os meus pais, garantir essa parceria entre a escola e a família, responder os bilhetes, chamar as famílias. E agora, num cargo administrativo, é uma coisa muito maior, não tenho que olhar só na minha sala, é uma dimensão maior, são todas as salas, são todos os funcionários, então a visão é diferente. Quando eu comecei como diretora, eu tinha como exemplo alguém que só via o próprio umbigo. E hoje eu tenho essa visão, que não dá para pensar em um, tem que pensar em todos. Que a responsabilidade administrativa é muito maior, não é uma sala, são todas, são todas as crianças, todos os professores, todos os funcionários da unidade (ANA, D1).*

*Eu acho o cargo de gestor a grande dificuldade, assim, eu costumo dizer que por mais difícil que seja lidar com as crianças e os adolescentes, é a parte mais fácil; a parte mais complicada é mexer com o adulto. Então, o professor vai para a sala de aula, fecha a porta lá, e é o mundo dele, e quer queira, quer não, as crianças e os adolescentes são figuras em formação, por mais maldoso, por mais levados que os adolescentes sejam, que tenham uma certa malícia, mas está em formação, faz parte do processo formativo deles. Agora, os adultos são pessoas que já estão definidas em termos de personalidade, intencionalidade, então eu acho muito mais difícil lidar com os adultos e é essa a dificuldade, e é muito mais difícil ser gestor, infinitamente mais difícil ser gestor do que ser professor, eu acho! Em que pese que os adolescentes, principalmente do 6º ano para cima, eles estão muito propensos ao enfrentamento, então é um pouco difícil, pois está cada vez mais difícil a sala de aula também (FABIO, D6).*

A experiência docente é importante para a construção identitária dos sujeitos, pois é a partir dela que a experiência administrativa escolar irá diferir da administração geral, lidamos com pessoas em formação e o olhar do diretor que esteve em uma experiência docente produtiva, reconhece em pequenas ações possibilidades de aprendizado, aprofundamento e formação.

A saída da docência para a gestão gera uma mudança significativa, como os diretores de escola afirmaram, a docência está mais aglutinada na perspectiva professor e aluno, enquanto a gestão escolar é ampla e engloba a todos que estão na escola. Dubar (2006) afirma que toda mudança é geradora de pequenas crises, e que para sua superação é importante uma modificação dos hábitos e aprender outra vez a recomeçar.

*Me apropriar da Legislação, me apropriar das rotinas, da questão burocrática do cargo. A Legislação, tudo tem muita Legislação, tudo é muito regrado, e tem que ser assim mesmo, mas trava um pouco. A função do cargo de coordenador e diretor é muito diferente, muito diferente! Eu passei pelos dois e é muito diferente. O cargo de Coordenador Pedagógico ele se aproxima muito mais do cargo de Supervisão a meu ver, porque trabalha muito com as questões teóricas, trabalha muito com questões ligadas com questões de aprendizagem propriamente dito, ele trabalha muito com o papel, muito formativo. O cargo de Diretor, como eu já falei, é um cargo executivo, é um cargo que não dá para você ficar sentado na mesa [risos], você tem que levantar e fazer, as coisas tem que acontecer, sem contar as demandas, então,*

*você é muito demandado, você é demandado por pais de alunos, você é demandado pelas crianças, você é demandado pelos órgãos superiores, você é demandado pelo corpo docente, enfim, tem muita demanda. Então, sentar e ficar em cima das questões burocráticas é só uma parte do teu tempo, das questões teóricas. Coisa que no cargo de Coordenador Pedagógico, e mesmo no cargo de Supervisor, a demanda é maior nesse sentido. Você fica muito em cima das Legislações, das teorias, no caso, do Coordenador Pedagógico, até para poder preparar uma formação de uma JEIF. Agora, o cargo de Diretor não, o cargo de diretor é um cargo executivo, eminentemente executivo (FABIO, D6).*

Segundo Dubar (2012), a vida de trabalho é feita das relações com parceiros e da divisão do trabalho, de percursos, êxito, fracassos, sucessos, rupturas e imprevistos, o processo de identidade se conecta com as tarefas a serem realizadas, e os desafios a serem enfrentados. Assim, os diretores de escola explicam que as atividades a serem desenvolvidas são difíceis, pois exige experiência e conhecimento, que são adquiridos com o decorrer dos anos na profissão, e que no começo parece sim, difícil de ser executado, por isso a importância da formação na rotina de trabalho.

A Beth nos dá um depoimento das dificuldades dessa mudança docente para a gestão, enfatiza de maneira detalhada como foi o processo e o percurso para hoje poder sentir que está na direção de uma escola, o caos do início foi um grande desafio, a desconfiança das pessoas, os enfrentamentos foram muitos, mas que apenas fortaleceu sua decisão de ficar nesse lugar.

*Bem no início do cargo, não sei se pela questão de ser negra, mas pela questão também pela parte psicológica, como eu sou uma pessoa não que já chega chegando, então eu tive muita dificuldade das pessoas me reconhecerem como diretora. Então quando eu ia pelas primeiras vezes na DRE, as pessoas me perguntavam “você é o que na escola?”, e isso de certa forma me ofendia, não que eu via nas pessoas a maldade, mas eu pensava “será que eu não tenho cara de diretora? Por que a pessoa precisa perguntar o que EU sou na escola? Será que eu não demonstro isso?”. Então isso pra mim era bem complicado. Eu sou bem retraída, não sou de ficar chegando, e como eu sou de ficar muito na minha, acho que isso também dificultou para as pessoas saberem que eu era a diretora da escola. Tinha momentos que me deixavam... E a questão assim burocrática que eu não conhecia nada, com medo de errar, então foi um momento de muito estudo de legislação, tudo antes de responder eu queria ler portaria, procurar ler legislação para fazer tudo certinho, porque eu não queria de jeito nenhum entrar sem saber. Na escola também, a princípio, eu cheguei achando que eu podia mudar tudo, as pessoas não aceitavam, então queriam bater de frente, eu tive muita dificuldade com a coordenação da escola, porque eu cheguei, tentei abraçar. Acho que minha postura também foi errada, porque eu cheguei abraçando, acho que deviam ter sido ao contrário, elas que deviam ter me recebido, porque elas estavam aqui. E eu tentei fazer isso, e quando eu percebi que não estava conseguindo, que era um comportamento que eu falava uma coisa com elas, que eu falava com os professores e tinha aqueles enfrentamentos, eu ficava triste, eu pensava “o que é minha função, no que eu estou errando?”, então eu me cobrava muito. Então isso foi muito difícil, e conseguir o respeito dos*

*professores isso também foi bem difícil. Não sei se pelo fato de ser negra, não sei se pelo fato de ter sido professora de CEI, então todo momento tinha aquela coisa do enfrentamento, e aí nesses momentos eu tinha necessidade de me impor, eu não podia abaixar, eu não podia ceder, então tive muito de ter que me impor e tinha gente que vinha me questionar em reunião, de questionar minha postura de querer que eu mudasse minha postura, e eu de ter sido firme e eu disse não, eu passei nesse concurso, ele me colocou aqui, eu sou diretora aqui, e eu vou ficar o quanto eu quiser e as regras a partir de agora são essas. E eu só consegui mesmo ter um pouco mais de respeito, que eu consegui ganhar essa confiança do grupo por talvez ter enfrentado, por não ter cedido, elas escutaram, e eu comecei a falar mais alto e me impor. Acho que muitas pessoas perceberam ali que não seria fácil me manipular, e eu tinha muito medo de ser manipulada pelas pessoas. Eu tinha que ter muito cuidado para não ser manipulada pelas pessoas, eu acho que tenho que ser justa com todo mundo, então o difícil foi mesmo o primeiro ano. Depois que mudou a coordenação, aí aqueles focos fui resolvendo, fui enfrentando, tipo você não vai sair mais cedo, você não vai fazer o seu horário como você quer, as coisas aqui tem regras, eu tive muita ajuda da supervisão, minha supervisora era maravilhosa, ela me ajudou muito nesse processo, até de construção da minha identidade como diretora, eu tive muita sorte de tê-la, que me recebeu, e muita sorte de ter criado esse vínculo de amizade. Hoje eu me sinto um pouco mais fortalecida, sinto que está mais fácil o trabalho. Não sei se é genético, meu pai é muito teimoso, então eu sou muito teimosa, então eu falei... as pessoas querem que eu saia, mas eu não saio, principalmente porque aqui é um lugar próximo da minha casa, próximo da escola do meu filho, muito fácil para minha vida pessoal, não vou mudar minha vida pessoal por conta da opinião das pessoas. Se eles não me aceitam aqui, em outra escola também podem não me aceitar, então vou fazer minha vida aqui, vou ficar aqui. Como estava tudo organizado para mim, resolvi assumir o desafio e ficar aqui. Tomei aquilo como um desafio, eles querem que saia, então vou fazer ao contrário, não saio, ou eles saem ou eu vou chegar e dizer não dá mais. Hoje em dia está mais tranquilo, mas no primeiro ano foi bem difícil, eu chorei muito, mas nunca deixei ninguém me ver chorando. Eu enfrento tudo com muita postura sem ofender, me colocar, mas eu tive que aprender, não deixava ninguém me ver chorando, chorei muito, teve dia que eu queria voltar pra minha sala de aula, mas aí pensava que eu preciso desse horário mais flexível, é mais um desafio, eu vou ter que cumprir. Hoje em dia está bem mais tranquilo, inclusive até tenho pessoas que me enfrentaram, que ano passado vieram pedir desculpas. Então eu fico muito feliz, porque eu não vim prejudicar ninguém, eu vim para trabalhar. E eu acho legal também quando as pessoas percebem que elas estão erradas, porque o ambiente de trabalho é um ambiente de paz e tranquilidade, acho que você tem que ter vontade de vir trabalhar, você não pode ter motivos para não querer vir trabalhar. No primeiro ano tinha dias que eu tinha problemas com ir lá e enfrentar tudo isso, e mesmo assim eu ia, mas não gosto de trabalhar assim (BETH, D2).*

Para ingressar ou acessar o cargo de diretor de escola é necessário experiência docente. Esse quesito é solicitado inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LBDEN- Lei 9394/96, no Art. 64 e no Art. 67 parágrafo único, entendida como política de valorização dos profissionais de educação. Na prática administrativa nas escolas a experiência docente é fundamental para o entendimento do que é uma gestão pedagógica democrática. Essa percepção

integral da escola, suas demandas e as estratégias de ação auxiliam o cotidiano do diretor e de todos que estão no espaço escolar.

Apesar de ter ciência dessa necessidade, e tantas outras que compõe o fazer diário de gerir uma escola, há diretores que afirmam que hoje a maior parte do tempo gerenciam conflitos:

*Passo boa parte do meu tempo gerenciando conflitos: pais, docentes, funcionários, educandos. Apesar de gostar de trabalhar com gente, principalmente crianças e adolescentes, esses conflitos tomam muito tempo, por isso penso e tento atuar com estratégias de escuta, paciência e com a participação e valorização do ser de cada pessoa (ELISEU, D5).*

*A primeira coisa que eu achei mais difícil foi o relacionamento com os pais, foi o que mais deu trabalho, porque os professores... professor não tem segredo, você tem que ser direta, tem que ser direta, logo de cara eles respeitam. Qual foi a primeira escola que eu peguei para ser Diretora? A escola que eu já tinha trabalhado como CP, então eles já me conheciam, eles já me conheciam, sabiam o que eu aceitava e o que eu não aceitava e uma coisa que eu deixei bem clara logo no começo: qualquer agressão de professor com aluno eu não iria segurar. Então eu dei minhas regras, e eu pude dar as regras; então eles acreditavam, porque já me conheciam, eu já tinha um trabalho, um percurso naquela escola, eu não iria fazer nada diferente porque eu era Diretora. Então foi uma continuidade do meu trabalho, porque como CP eu também já tinha uma relação assim, eu assistia as aulas deles, eu levava a sério esse negócio de assistir a aula do professor; então para mim foi fácil nessa questão (CARLA, D3).*

Assim, como Pimenta (1997), que ressalta a importância de saberes docentes e o processo de formação dos professores, Dubar (1997) afirma que é importante os saberes profissionais que estão além dos saberes práticos, ou seja, aqueles adquiridos no exercício do trabalho, pois para ele é importante também os saberes teóricos, estes são adquiridos em cursos, conversas, mas também nas práticas e na autoformação, estes saberes são essenciais para a organização e a compreensão de especificidades do trabalho a ser desenvolvido.

Como já afirmávamos no início do Capítulo 1, a escola é um ambiente social e um ambiente de conflitos, por conta da sua complexidade humana, as diversidades que convivem nesse espaço é sempre um desafio para professores, coordenadores e diretores de escola. Os diretores de escola com quem conversamos, cada um a seu modo, vão aprendendo a lidar com os conflitos, para que a atuação no cotidiano seja marcada por características próprias respeitando suas marcas pessoais, com o foco nas características do grupo que administra. A apropriação dos saberes profissionais (DUBAR, 1997) contribui nesse processo, experimentar, conhecer, ler, compartilhar, atribuir, se aprofundar em questões relevantes para o cotidiano da escola, são tarefas que compõe o dia a dia do cargo.

*Você precisa administrar, mas eu acho que o grande nó, eu acho que a grande questão como Diretor de escola, e é uma coisa que eu falo muito isso, já falei nas reuniões de DRE, em todo o lugar que eu vou, eu penso que a formação de diretor, a gente fala muito do pedagógico, e “pelo amor de Deus”, nós precisamos do pedagógico, dos teóricos da educação, a gente precisa de tudo isso, mas eu acho que o grande diferencial é como você, eu vou dizer, eu acho que é como influenciar pessoas. Porque você pode dar todo o suporte pedagógico, mas se você não consegue fazer com que as pessoas de alguma forma queiram acolher as crianças, entendam que isso é de que... você não conseguir isso, porque a pessoa pode saber tudo, mas não aplica o que deveria ser aplicado é mais ou menos isso. Então eu falo que a grande “sacada”, a grande questão é como você faz para que você traga o grupo com você. Porque engraçado, eu não gosto de usar essa frase: “eu só fazia porque eu sou a sua chefia”. Porque eu penso que as pessoas irão fazer porque é isso que precisamos fazer, mas não porque olha vou fazer porque eu estou mandando, vai fazer por isso. Não! Vou fazer porque precisa ser feito, porque é o correto, porque é coerente porque é a primeira coisa que eu falo: a gente está aqui na escola pra quê? E por quem? Então, em primeiro lugar, é para as crianças, é claro, e para quê? Porque eu acolho os alunos, eu preciso ser acolhida como adulto (DELIA, D4).*

*Eu acho fundamental você estabelecer um clima de confiança, você confiar no trabalho dos outros e eles também confiar em você, isso eu acho fundamental. Você ter essa relação aberta, né? Tem que ter uma relação aberta. Um professor, se ele tem um problema com a escola, alguma coisa, ele tem que poder falar com você, sem risco de ser punido porque falou, né?! Você tem que contar com o trabalho dele, porque se ele não tem um bom trabalho, você também está perdido, você está perdida, você depende, você tem que ter noção de que a gente depende deles. Você vê hoje relações autoritárias, ainda tem dentre os nossos! Porque ele é o diretor da escola; sabe?! Ele é um trabalhador como outro qualquer, como outro qualquer não, com mais responsabilidade eu penso, porque você tem que zelar pela integridade das crianças, você tem que zelar por uma aprendizagem, você tem que esperar que a criança está lá para aprender. Então eu penso que a principal coisa é essa. Ter relações assim, horizontais, mas com confiança, você também não pode ser refém. As vezes a gente vê também que um Diretor passa a ser refém de um grupo, né?! [...] você não pode ficar criando regras no serviço público, você tem que interpretar de forma a favorecer, mas para romper por sua conta e risco, eu acho complicado. E quando você estabelece esse clima de fazer junto, o fazer junto, a mão na massa, mão na massa (CARLA, D3).*

No processo de transcrição e escuta das entrevistas nos pareceu que os diretores mais antigos conseguem perceber a importância desses saberes profissionais, enquanto os diretores novos ainda estão no processo de transição utilizando-se dos saberes docentes e ampliando-os para que se tornem saberes profissionais. As dificuldades do cotidiano são enfrentadas pelos diretores novos ainda como desafios, como nos disse a Diretora 2, quando nos explicava a necessidade se impor, complementando a Diretora 1 afirma:

*Eu tenho que aprender muito, muito mesmo. Eu tenho dificuldade de dizer o óbvio, por exemplo, num quadro de apoio, a gente faz uma linha do tempo, tem lá as atribuições dos servidores, onde a pessoa deveria estar, qual é o*

*auxílio. E as vezes você tem que estar pedindo para a pessoa fazer o óbvio do seu serviço, então eu tenho um pouco dessa dificuldade. Às vezes eu vou e faço, vou lá peço para outra pessoa. Então eu acho que é difícil. Eu gosto muito de pontualidade, então eu tenho que abrir a escola as sete horas, então vinte para as sete eu já quero estar chegando “deus me livre me fura um pneu”, o que acontece, acontece algum problema na chave, deixo tudo organizado para quando der sete horas abrir o portão, para quando a criança chegar a escola já esteja aberta e o ambiente já esteja propício para receber quem chegar. Então essas coisas eu me cobro e penso que o outro tem que ter essa mesma visão. É difícil. Devagar eu estou aprendendo, na convivência, aprendendo a legislação que eu já sei um pouco mais, entender e interpretar de outra forma é um aprendizado cada dia (ANA, D1).*

Para diretores de escola que tiveram outras experiências na gestão com outros cargos esse processo de aprendizagem dos saberes profissionais nos pareceu ser menos intenso, mas importante destacar, pois ressaltam o quanto o trabalho administrativo deve se equilibrar com o pedagógico.

*O diretor que consegue ter equilíbrio, o que consegue ter equilíbrio entre o administrativo e o pedagógico, o tal da função pendular, que a gente vê muito no Supervisor. Então você tem que ser muito equilibrado e disciplinado para dividir bem o seu tempo entre as duas coisas, entre o pedagógico e o administrativo. A tendência dos diretores é partir mais para o administrativo por conta das demandas, mas a gente não está aqui para o administrativo, a gente está aqui para o pedagógico, o pedagógico é a razão de ser da escola. Então esse equilíbrio entre o administrativo e o pedagógico é a coisa mais difícil (FABIO, D6).*

Outro desafio enfrentado pelos diretores de escola é fazer cumprir um princípio legal da administração municipal, mas também um preceito importante da Lei 9394/96-LDBEN, como também para autores como Paro (2011, 2015), Pimenta (1997) e Gomes (1995) que afirmam a importância de uma gestão escolar alicerçada em princípios democráticos de participação. Os diretores compartilharam conosco experiências de inclusão, com atividades além dos horários das aulas regulares, iniciativas de participação dos alunos em projetos diferenciados, que vão apresentando resultados que estimulam outros alunos e professores a embarcar nessas iniciativas, ao se abrirem para uma participação mais efetiva na escola.

Os diretores afirmam que buscam diversas práticas pautada em preceitos legais, para além disso também lutam para que o espaço escolar seja um ambiente que proporcione uma educação de qualidade e que também seja inclusiva, democrática, significativa e com sentido para os alunos, professores e demais agentes, que formem cidadãos cientes de suas responsabilidades, direitos e garantias desses direitos, que atuem de forma ativa e responsável em qualquer tipo de profissão e área do conhecimento que também em muitos momentos a

comunidade atendida possa sair da situação de vulnerabilidade e possa almejar oportunidades significativas:

*Acho que buscar essa qualidade na educação é proporcionar para a comunidade novas experiências de aprendizagens, porque a comunidade é muito carente, eles não tem acesso a isso. Então tudo aquilo que eu consigo proporcionar na escola para que eles tenham acesso a algo diferente, e que os afaste da vida do tráfico e outras coisas que a gente sabe que tem em volta da escola, estamos tentando fazer, assim, aqui dentro hoje eu penso nessa questão da qualidade, e penso ser importante fazermos projetos, ter eles dentro da escola por mais tempo, auxiliar os alunos com dificuldades, porque muitas vezes é uma questão de histórias de vida, então eu me preocupo muito. O que a gente está tentando aqui é isso, mostrar para eles que a educação é que vai mudar a vida deles. E de certa forma eu já começo a ficar muito feliz por colher alguns frutos, esse ano que passou tivemos mais de 20 alunos que passaram nas Escolas Técnicas Estaduais-ETEC, isso me deixou muito feliz (BETH, D2).*

*E eu tenho alguns princípios, por exemplo: eu não faço festa junina paga, porque eu vou ser sincera, primeiro porque eu não quero lucrar, eu sei do conteúdo cultural que tem, aqui a gente nem chama de festa junina, chama de festa caipira. Mas para as crianças o que vale, na verdade, não é o presente, é a atividade cultural. O ano passado mesmo nós fizemos, a gente gastou 400 reais de prenda, deu 1 real cada bolinha de sabão para cada criança. E foi muito interessante, porque a gente fez as barraquinhas para as crianças brincarem, fizemos dentro do horário de aula e tudo, mas depois a gente faz outra atividade para a família, como por exemplo: esse ano a gente vai fazer o Dia da Família na escola, e é o dia de quem cuida de mim, vai ser dia 29 do 6, e a gente contratou um teatro. Eles vão fazer, apresentar uma peça com bonecos que é para a família e para a crianças, depois a gente vai fazer o almoço de confraternização. Então é assim, não tivemos a festa junina, mas a gente tem outra atividade, que é totalmente gratuita, porque a nossa meta é não excluir ninguém porque a gente não tem dinheiro. E não adianta me falar que eu dou um 'valezinho' de 2 reais para os meus aluninhos, eu dou um 'valezinho' de 3 reais e todo mundo vem. Não adianta você dar vale de 3 reais se eles estão vendendo bolo por 4, né? E porque, porque eu fui uma criança que eu nunca podia ir à festa junina, porque minha mãe falava assim: vai fazer o que lá, não tem dinheiro? São 4 crianças, então, não adianta dar 'valezinho' de 2 reais, porque é excludente, né? E eu estou dizendo no que eu acredito! E é dessa forma que eu trabalho (DELIA, D4).*

Esses depoimentos nos mostram o quanto o trabalho é árduo, mas necessário se o foco da ação é a aprendizagem. A busca de oportunidades diferenciadas é uma maneira de ampliar o olhar social demonstrando que existem outros horizontes para se atuar. A escola passa a ser um espaço democrático com as possibilidades de serem e de atuarem com as mesmas condições. Sem hierarquias, sem preconceito, e sem exclusões, num exercício de pensar ações, avaliá-las e se construir como diretor de escola.

*Eu tenho um trabalho que eu insisti muito que fosse colocado no Projeto Político Pedagógico da Escola, de uma escola mais humana, com todas as exigências técnicas dessas provas externas, que vem para a escola e a EMEF*

*tem muito dessas coisas, a questão do IDEB, mas assim, a vivência eu valorizo muito, a vivência de todos os autores que compõem a escola, a comunidade escolar, então os alunos em primeiro lugar, mas também os funcionários terceirizados, os funcionários concursados, a comunidade... eu tenho um modelo de escola, que foi a escola da minha vida, que foi a Federal, que a gente passava o dia inteiro lá dentro e não queria sair de lá e isso refletia inclusive nas aprendizagens, refletia no aproveitamento dos alunos, que é uma escola de alto nível de Ensino Médio. Então eu acredito muito na Pedagogia de Projetos e hoje aqui eu tenho 7 Projetos na escola, que passa pelo Futsal e Vôlei na área esportiva, eu tenho Teatro, eu tenho Flauta Doce nos dois primeiros anos e do terceiro ao nono eu tenho a banda, então eu ofereço música do primeiro ao nono ano, eu tenho as aulas de reforço de português e matemática, eu tenho nas “ondas do rádio” aqui, tudo isso porque, porque é uma maneira meio própria de fazer um modelo de escola integral, não é o modelo oficial do governo, que nós não adotamos aqui, mas é um modelo que é através dos projetos, então a gente procura estender a estada do aluno na escola pelo maior tempo possível. Em função do conhecimento de nossa comunidade, a gente sabe que o melhor lugar para essas crianças estarem é aqui na escola, só que tem que ter algum atrativo, tem que ser coisas que essas crianças sejam seduzidas, então é nesse sentido que eu faço. Então quando você fala da minha atuação, a minha atuação, primeiro, é tentando manter o máximo possível a criança dentro da escola, criando um ambiente favorável para que o profissional trabalhe e que tenha, com isso, uma melhor condição de eles poderem oferecer para as crianças uma melhor aprendizagem (FABIO, D6).*

A ênfase nesse olhar mais humano, em busca de ampliar a percepção da administração escolar, na busca de conhecer os espaços, as crianças, todos os funcionários e servidores, dialogar com eles sobre a rotina, e tantos outros assuntos que compõem as histórias ouvidas. Em relação à comunidade e sua importância na atuação e na gestão das escolas, os diretores apontam que é muito importante a participação de todos inclusive das crianças e jovens nas decisões e administração da escola, porém atuam de maneira em que essa participação seja restrita:

*A gente tem sempre que pensar no nosso aluno. E com a comunidade eu estou aprendendo. Minha primeira experiência foi com uma comunidade muito acolhedora, no começo eles tinham muita dificuldade de serem participativos, mas no boca a boca, no dia a dia, fazendo as atividades com as famílias gradativamente a participação foi aumentando, no final do ano foi maravilhosa, quase todos os pais participaram da nossa festa de encerramento. Na festa da cultura popular os pais estiveram presentes e também na reunião de pais. Foi tudo estratégia, avisamos com antecedência, mandamos bilhete, depois mandamos outro bilhete lembrando, colocamos cartazes pela escola, dizendo a importância da participação das famílias, pois muitas vezes as famílias se afastam da escola (ANA, D1).*

*Mas eu penso que no lugar da Direção: se você quer conhecer a comunidade vai para o portão. Então eu conheço toda a comunidade, porque tudo eu resolvo no portão. Hoje, excepcionalmente, eu não estava no portão porque eu levei meus filhos para fazer “exame de sangue”. Mas para mim o portão é uma religião, principalmente na educação infantil, porque é ali que você*

*resolve, as mães já veem conversar com você, você já resolve tudo não tem fofoca no portão, tudo você resolve lá, você já sabe quem já chega chorando, você já vê quem é o pai que larga de qualquer jeito, você “cata” aquela mãe que foge de você. Tudo eu resolvo no portão. Já é hábito meu já (DELIA, D4).*

Os diretores ainda ressaltam que é importante a figura do diretor para receber os pais e responsáveis nas reuniões e eventos escolares, abrir a escola para ouvi-los, realizar um atendimento respeitoso e solícito. Em situações mais difíceis acolher a família, tentar encaminhar para locais de apoio, mesmo nas situações que envolvem aspectos sobre a disciplina das crianças, não receber as famílias já com veredito tomado de exclusão e acusação.

Não ouvimos dos diretores referenciais sobre a participação dos pais nos colegiados como Conselho de Escola, a não ser para a composição legal dos membros em que os pais são quase laçados para participarem. O princípio da gestão democrática (PARO, 2011) se torna um assunto meio nebuloso, mas optamos por respeitar a fala dos sujeitos. Os diretores com quem conversamos e pelos depoimentos que ouvimos parecem que estão focados em não fazer nada que seja divergente da lei, assim o abrir a escola para uma participação mais ampla dos pais e responsáveis ou dos próprios alunos, nos parece que não está nos objetivos iniciais de ação, não porque não seja importante, mas porque estes ainda não se encontraram e estão num processo de construção da identidade nesse momento. Na fala eles dizem que recebem os pais e responsáveis com atenção, fazem uma escuta sobre as queixas trazidas pelas famílias, procuram se organizar para as atividades extracurriculares como festas, mostras culturais, oficinas entre outros. E a participação das famílias se resume a esses eventos, que são importantes, mas não o suficiente para uma administração democrática.

A ação administrativa, segundo Paro (2015), é a mediação em busca para os fins dos problemas que permeiam as ações humanas no trabalho da melhor maneira possível, e pelo percurso que fizemos observamos o esforço dos diretores escolares nesse processo, as vezes com êxito, as vezes com o fracasso, mas não há desânimo, nem a falta de crença, o que vimos são ações para as mediações necessárias para o cotidiano escolar.

Assim, os depoimentos dos diretores demonstram muito respeito e credulidade na educação pública, buscam construir territórios que privilegiam a permanência das crianças e jovens além do horário das aulas, pois as escolas que atuam estão em locais com alto índice de vulnerabilidade social<sup>26</sup>. Segundo Hall (2014), as identidades são posições que assumimos,

---

<sup>26</sup> <http://ivs.ipea.gov.br/index.php/pt/mapa>. Acesso em: 8 jul. 2019. As escolas que colhemos as entrevistas são da região norte da cidade São Paulo, em que o IVS-Índice de Vulnerabilidade Social varia entre baixo, para os bairros mais afastados do centro, como Perus, e médio para os bairros menos distantes como Cachoeirinha, porém, esses últimos, as escolas se localizam próximas às favelas, e habitações populares, e apesar de ter equipamentos públicos

assim os diretores sujeitos de nossa pesquisa demonstram que tomam posições, decisões e procedimentos para atuar nessas escolas. É bonito de perceber o brilho no olhar quando declaram o que estão a desenvolver, a luta para envolver a todos nessa busca pela qualidade na educação e na escola pública.

#### **4.4 Identidade étnica: ser negro e diretor de escola**

*Em um contexto, onde os lugares de poder são hegemonicamente brancos, e a reprodução institucional destes privilégios é quase que automática, as mudanças exigem uma explicitação por parte dos excluídos, que aparece na reivindicação de cotas para negros. Ou seja, no caso dos negros, as cotas têm que ser declaradas. E daí surgem as barreiras. Barreiras em defesa dos privilégios. As barreiras interpostas aos processos de mudança na distribuição de negros e brancos no espaço institucional são barreiras fortes, profundas, que não cedem com facilidade (Maria Aparecida Silva Bento, 2005).*

Durante a pesquisa e no percurso das entrevistas, perguntei aos diretores de escola, que cor que eles se autodeclararam, a resposta foi pretos e negros. Pode parecer óbvia a pergunta, mas ela desencadeou alguns questionamentos e falas que iremos contextualizar um pouco mais, pois é fundamental para a nossa pesquisa que esse diretor de escola fale, saia do silêncio e diga quem é, sua história de vida e de que maneira ser negro dimensiona suas ações e sua maneira de viver a experiência gestora numa escola.

O silêncio não é neutro, nem transparente. Ele é tão significativo quanto as palavras. Desta forma, a ideologia está em pleno funcionamento: no que obrigatoriamente se silencia. Assim, quando destacamos que branquitude é território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo e do privilégio, enfatizamos que se trata de uma dimensão ideológica, no sentido mais pleno da ideologia: com sangue, ícones e calor (BENTO, 2005, p. 175).

Bento (2005) afirma que quando há discurso sobre as cotas, principalmente contra elas, afirmando ser um privilégio, é importante resgatar que a branquitude por muito tempo possuiu 100% das vagas, das chances e do poder, e que ao reconhecer a necessidade das cotas é uma maneira de reconhecer as desigualdades sociais e raciais, que por muito tempo exclui os negros neste país: “Políticas sociais não devem ser comparadas a meros atos de caridade pública. Elas são antes instrumentos para promover autonomia individual e criar um senso de comunidade, em uma palavra: elas são instrumentos de cidadania” (REGO; PINZANI, 2014, p. 87).

---

como escolas, hospital e transporte, não atendem às necessidades sociais, tendo por exemplo um alto índice de desemprego, falta de médicos entre outros.

Quando se declaram negros e negras, os diretores afirmam que além da cor da pele, outros traços os caracterizam negroides como, cabelo, nariz, boca, fisionomia, marcas que, segundo Nogueira (1985), e pela aparência auxiliam os indivíduos a um ajuste individual para enfrentar o preconceito.

*Eu acho assim, as pessoas ficam cuidando da nossa vida, as pessoas nos julgam pelo que temos como nos vestimos, e nos comportamos. Minhas tias me diziam que tinham melhores oportunidades quando bem vestidas, pois eram mais bem tratadas. Eu acredito que a sociedade não devia, mas é assim e nos cobra, para o nosso cargo público não precisa dessa aparência, porém quem nos procura espera alguém diferenciado seja a postura, a vestimenta, o trato faz toda a diferença. Estou aqui pela minha competência, mas se eu estiver vestida de qualquer jeito ninguém fala que sou diretora, certa vez estava na secretaria e uma pessoa no balcão pediu para falar com diretora e quando disse que era eu, a pessoa me olhou com espanto chegando a arregalar os olhos de surpresa (BETH, D2).*

A aparência, a marca (NOGUEIRA, 1998), a expectativa social para quem exerce cargo de chefia parece ter que atender a esses quesitos para fazer jus ao cargo, “a aparência abre portas” (BETH, D2). O negro precisa se legitimar nessa posição, mesmo que seu ingresso aconteça por concurso público, parece-nos até aqui que esses diretores precisam exercitar essa percepção nas pessoas para elas absorverem essa possibilidade, e o aceitar compondo a equipe.

*Aí eu falo, a gente que é negro, infelizmente, a gente encontra uma barreira ainda maior, porque... muita gente olha para gente, porque é assim... não falaram na minha cara, mas assim, eu tenho atos de pessoas que não falaram, mas “pô, tá na cara, tipo”: o que você está fazendo aqui? Aqui neste lugar? E às vezes as pessoas, como eu falei, às vezes elas têm consciência, mas não fala na sua cara, porque eu já tive também relatos de gente... e às vezes nem tem consciência disso, né?! Mas então assim, você encontra uma barreira ainda maior, para que te enxerguem como líder (DELIA, D4).*

A possibilidade de falar e contar a própria história nos mostra que “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contra discursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares” (RIBEIRO, 2017, p. 75). Quando os diretores relatam a importância das famílias nesse processo de construção identitária, nos dizem que para além do fenótipo, da aparência, é importante ressaltar que ser negro é ter história, é ter ancestralidade, é ter cultura.

*Porque a minha família é uma família negra com a cultura negra inserida dentro da família, então a cultura gastronômica, a cultura artística, de música, de padrão de vestimenta, religioso, então a cultura da minha família é uma cultura negra. Eu fui conhecer outras culturas quando eu saí inclusive do bairro através das escolas, aí que eu saí da cultura negra propriamente (FABIO, D6).*

*Nossa! [risos] Eu diria que minha família 100%. 100% porque toda a vida nós escutamos que nós éramos bonitos, fortes, corajosos, de falar que a gente*

*era bonito, nós crescemos sabendo que o negro era bonito, era bonito. Até o cabelo... até a questão do cabelo, né?! Eu adorava o meu cabelo, mas sabe por que eu gostava? Minha mãe costumava, minha mãe e minha avó, porque cabelo 'pixaim' é terrível, né?! [risos] Pegava toucinho, colocava pinga, para ele ficar molinho, e antes de passar o pente aqui, passava o toucinho no cabelo todo, e depois penteava e sempre ficava as pontinhas do toucinho com pinga, e eu ficava catando e comendo [gargalhada] Então toda a vida eu gostei muito do meu cabelo, porque não era um cabelo só, era um cabelo com coisinha de pinga, aroma, sabor [risos] Então a identidade nossa foi sendo construída assim. Os negros são bonitos. A gente se achava bonito, e o povo não bancava a besta com a gente. E essa questão do esporte também eu acho que favorecia muito, porque você tinha visibilidade (CARLA, D3).*

Pelas pesquisas e pelo conteúdo teórico que trouxemos podemos afirmar que o Brasil é um país racista, ao trazer essa temática para um estudo de mestrado, tentamos mostrar que esse racismo não é um fenômeno patológico, mas é ele que dá sentido a lógica de reprodução e das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (ALMEIDA, 2019) em vários lugares, espaços e tempos sociais. O processo de silenciar os negros com processos excludentes, invisibilizar ações dos movimentos, atribuindo poder a quem já tem (GOMES, 2017; RIBEIRO, 2017), e deixando a população historicamente discriminada pela raça, à margem, é uma estratégia para que o grupo dominante institucionalize seus interesses, e estes se tornem regras.

O conceito de racismo institucional foi um enorme avanço no que se refere ao estudo das relações raciais. Primeiro, ao demonstrar que o racismo transcende o âmbito da ação individual, e, segundo, ao frisar a dimensão do poder como elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro, algo possível quando há o controle direto ou indireto de determinados grupos sobre o aparato individual (ALMEIDA, 2019, p. 46-47).

O racismo é sentido pelos negros desde cedo, com piadinhas na escola, apelidos depreciativos, ou dúvidas sobre a capacidade individual, vão se tornando um obstáculo a ser superado.

*E eu lembro que quando cheguei na 5ª série, eles já tinham estudados juntos da 1ª a 4ª, e eu mudei de escola de novo, mudamos de bairro, e quando eu chego nesta 5ª série a noite, a minha avó era "mãe de santo", ela era "mãe de santo", e era um centro a casa, era um centro. Então já tinha gente que não se misturava comigo, embora eu não frequentasse a religião da minha tia-avó, eu morava com ela, era um centro de Macumba, então eu lembro uma vez que eu fiquei muito chateada, tinha 3 irmãos de uma mãe solteira que veio do Nordeste e eu acabei ficando amiga delas. E eu lembro que tinham colegas lá que nem me conheciam lá e diziam para a minha amiga: por que você vai na casa da Delia - D4, que deve ter um monte de sangue, monte de...? Sabe?!, ficavam falando coisas absurdas assim. Então o pessoal não se misturava muito comigo não. Eu tive algumas colegas que se aproximavam de mim porque eu tinha facilidade de aprender, então gera nota. Então algumas entravam no meu grupo, não porque gostavam de mim e não porque queriam*

*ser minha amiga, mas porque o trabalho que eu fazia gerava nota (DELIA, D4).*

*Na segunda série teve um episódio, tinha uma menina, o pai dela era delegado da polícia. Eu lembro um dia, a minha mãe ia fazer a limpeza em uma casa e me deixou trancada dentro de casa, eu fiquei trancada. Eu estou ali na janela, aí ela passa, passa olhou pra mim e falou: e aí negrinha! Eu disse: espera um pouquinho aí, ela esperou, eu pulei a janela da cozinha, com aquela vassoura que tem a lata, a piaçava, dei na cabeça dela, voltei e pulei para dentro de casa e fiquei lá. Aí escuta aquela barulheira, tudo, a vizinha foi socorrer, porque não sei se desmaiou, o que aconteceu, eu sei que a vizinha, levaram a menina, e a minha mãe quando chega, a vizinha faladeira lá da esquina de cima contou para a minha mãe. E eu apanhei, apanhei, apanhei! Você não imagina o quanto eu apanhei da minha mãe. E aí, depois disso, a menina mandou me avisar que o pai dela iria cortar a minha orelha. Normalmente a minha casa eram 3 quarteirões da escola primário, e aí tinha uma mina da cidade, podia chegar na minha casa pela mina, por baixo, e foi isso que eu fiz por uns quinze dias, porque eu estava com medo de cortar a minha orelha [risos] Mas também ela nunca mais me xingou, nunca mais. O pai dela também não foi falar com a minha mãe, nada. Então toda a vida eu sempre coloquei a boca no mundo, do povo querer me ofender por eu ser negra, eu nunca aceite, nunca deixei (CARLA, D3).*

Nesses relatos o racismo aparece não só como uma situação pontual, existem fatores externos e mais amplos que de alguma forma funciona como poder de depreciação, juízo de valor negativo e ações que são resultado de discriminação explícita, “racismo assim é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens” (ALMEIDA, 2019, p. 32).

A invisibilidade e o esquecimento também são formas veladas de racismo, a Beth - D2 afirma que sempre quis participar de atividades na escola, mas nunca conseguia, exemplifica nos contando que queria ser o anjo numa comemoração de natal e em outra situação relata que sempre foi a mais alta que a maioria dos seus colegas. Sonhava em ser a primeira da fila para pegar na mão da professora, mas isso não aconteceu e ninguém percebia, assim:

*Nunca fui à noiva na festa junina, eu sonhava em ser a noivinha, ser o anjo, nunca fui baliza. [...] E isso me fez repensar enquanto professora o quanto essas pequenas atitudes podia fazer todos participarem, minha fila era organizada por ordem de chegada, por exemplo. Quando eu era professora fiz uma quadrilha só de noivas, pois quando perguntei aos alunos quem queria ser a noiva, todas levantaram as mãos, fiz uma adequação para todos que quisessem e pudessem participar (BETH, D2).*

Essas situações muitas vezes silencia o indivíduo, diminui sua estima e, por ser pobre e/ou negro, a situação não se mostra diferente, pelo contrário, muitas vezes se aglutinam num mesmo indivíduo

[...] o indivíduo é silenciado [...] e vê imposta uma descrição que não corresponde à visão que possui de si mesmo e que representa um desrespeito a sua. Isso pode ser constatado cotidianamente no Brasil pela maneira na qual os pobres são descritos pelos membros da classe média e pela mídia (por exemplo, quando o indivíduo pobre é chamado de “marginal”, de “preguiçoso”, de “vagabundo” ou é acusado de ser culpado pela sua situação sem poder em momento nenhum oferecer sua visão da pobreza). (REGO; PINZANI, 2014, p. 39-40).

As ações afirmativas e as políticas de reparação visam ampliar o número de indivíduos participantes da cidadania republicana, segundo Fonseca (2009), a fim de amenizar a distância social e econômica entre negros e brancos. Tais medidas auxiliam os indivíduos na conquista de sua autonomia que pressupõe “o sujeito ser capaz de se afirmar perante o outro como ator apto a fundamentar verbalmente suas ações, intenções, desejos e necessidades” (REGO; PINZANI, 2014, p. 41).

*Eu fui a Capela do Socorro, no ano passado, o ano passado nós fomos em todas as DREs falar com as Equipes Supervisoras. Aí no dia da Capela, nós fomos lá e logo de cara tinha uma negra e aí eu falei assim: você é supervisora? Ela disse sim! E eu falei: ah que delícia, já abracei, disse eu adoro encontrar gestor negro. Eu não entrei pela cota, falou assim para mim! Ah, não entrou, ah, que pena, porque eu sou defensora da cota, falei para ela. Como se entrar pela cota fosse um rebaixamento – ou como fosse... você dá migalhas, eu sou vítima da migalha [é] – eu falei: nossa, que pena [que pena], porque eu sou fruto da cota desde o meu primário, se eu não fosse... não tivesse a cota, porque não tinha dinheiro, não tinha nem feito o primário, não tinha caderno, não tinha caneta, não tinha nada. Eu sou fruto de cota. Meu período todo, então eu defendo cota sim, acho importantíssimo e não é coisa para a pessoa se envergonhar, se sentir rebaixada, em absoluto (CARLA, D3).*

Como já abordamos no Capítulo 3, as ações afirmativas enquanto política pública e as cotas são meios para uma equiparação social, e não privilégio, a desigualdade é nítida, inclusive apresentada aqui em todos os gráficos que aparecem na pesquisa.

*A questão étnica me favoreceu, pois eu não aceitava ser rebaixada por causa da minha cor, sempre fui muito comprometida com o meu trabalho. Quando entrei nessa escola que trabalhei por 16 anos, peguei a turminha do maternal, a dona da escola gostou do meu trabalho, e no ano seguinte fui mostrando como trabalhava, e no terceiro ano que estava lá à professora do pré 3 saiu, e essa turma ficou sem professor, uma turma importante para manutenção e continuidade da escola. A dona da escola sabia do meu trabalho e do meu interesse em ficar com essa turma, inclusive o Coordenador chegou a colocar meu nome num papel e mostrar a ela, porém ela não me deu a turma. Fiquei pensando “porque ela não me quis com essa turma, será que era por causa da minha cor, pois essa turma tinha formatura no fim do ano e talvez ficasse estranho uma professora negra” ou “porque ela ainda não acreditava na minha competência para pegar essa turma”, continuei com a turma do maternal naquele ano, trabalhando muito e mostrando que eu era boa sim o suficiente para pegar essa turma. E no ano seguinte a dona da escola enfim me deu a turma, mas tive que provar que eu era capaz [...]. Construí minha*

*identidade nessa escola, gostava muito de ser professora, mas sempre tive que mostrar meu trabalho e minha competência, tive que me destacar em relação as minhas colegas para ter meu trabalho valorizado (BETH, D2).*

*Eu me lembro muito disso quando eu entrei no Mercado de Trabalho, no Mercado de Trabalho coisas do tipo assim, colegas ou superiores meus inclusive não entravam no mesmo elevador que eu, isso eu me lembro claramente, inclusive eu não tinha entendido, e colegas diziam “fulano não entra no... ou fulana não entra no elevador com você” (FABIO, D6).*

No processo de seleção, para ser reconhecido profissionalmente, os diretores afirmam que são discriminados, e essa situação não é amenizada quando eles passam a ocupar cargos de chefia como assinala Souza (2014, p. 17):

*Se os negros, homens e mulheres, vivenciam a discriminação nos processos de seleção, o que dizem aqueles que conseguem ascender profissionalmente e passam a ocupar cargos de destaque nas organizações públicas ou privadas? Segundo Bento (2005), esses são vistos como negros “fora do lugar”. Para estes, as práticas discriminatórias, frequentes e intensas, podem se manifestar na interação com subordinados, superiores, clientes e fornecedores das organizações onde atuam e, até mesmo, no momento do consumo próprio, pois o estilo de vida destes indivíduos também se altera. A trajetória ascendente no mercado de trabalho encontra ora barreiras, ora facilidades; todos os trabalhadores motivados pelo objetivo ascensional investem na sua escolaridade e na sua qualificação, além de somar experiências profissionais.*

Uma das inquietações iniciais da pesquisa foi a pergunta que constantemente eu ouvia (pois também sou diretora de escola da rede), “quem é a diretora da escola?”, mesmo que tivesse somente eu para atender e dissesse “sou eu”, havia sempre um olhar de incredulidade por parte de quem ouvia. Os diretores que nos concederam a entrevista, foram unânimes em dizer que esse reconhecimento social é difícil e relatam as seguintes situações:

*E eu lembro de um cara, esse cara que veio, eu estava ali na secretaria conversando com a secretária, o secretário, aí ele falou assim: eu queria falar com a Diretora [...]. Ah, pode falar, sou eu! Ele disse pra mim: moça vai chamar a Delia, a Diretora, por favor. Pode falar, sou eu! Eu falei pela terceira vez, e pela terceira vez eu falei: moço, sou eu! E eu lembrei da voz; foi você quem me ligou ontem, fui eu que te atendi! Deu uma crise de risos neste rapaz, mas uma crise de risos, porque ele olhava pra mim e não conseguia parar. E ele disse assim: é que você é tão... Ele iria falar ‘negra’... e ele ficou procurando... ‘ah! nova’. Ele ficou em ‘estado de choque’ [risos] ele ficou em ‘estado de choque’, mas na hora eu já estava acostumada, já esperava para ir à pessoa errada para e eu dizer... sou eu a diretora (DELIA, D4).*

*[...] era comum aparecer gente na escola, e eu estou ali tem uma janelinha, aparece alguém, e eu “pois não”; eu quero falar com a Diretora [risos] Aí eu tinha que falar, pode falar comigo, porque eu sou a Diretora. Negro, imagine! Negro Diretor? Quando eu comecei... eu comecei como Diretora em 85, e eu era da Zona Leste, e tinha a Coordenadora, que estava um pouquinho mais de tempo na escola, que era na Penha. Então, diretor negro era raridade ali, naquele pedaço, né?!(CARLA, D3).*

*Então, eu vou te dar um exemplo que aconteceu nessa semana: eu tive uma mãe que criou um escândalo aqui na porta por causa de prenda que o filho dela estava forçando a barra, pegando coisa de dentro de casa e tudo mais, as prendas; e ela veio “soltando os cachorros aí”. De manhã tinha uma Assistente de Diretor aí, eu geralmente faço uma parte do período da manhã, uma parte a tarde, um dia de manhã, um dia a tarde, para tentar atender aos dois turnos; e foi um escândalo. Aí, a mãe sabia que minha Assistente era uma assistente e queria falar com a diretora, e ela não sabia que era homem e negro, ela sentou “ah, eu quero falar com o diretor”, e saiu o diretor negro e mudou completamente a postura da mãe. As pessoas que viram a cena até deram risada (FABIO, D6).*

*Mas assim, por exemplo, quando chegam algum pai ou mãe, principalmente nós que trabalhamos em escola de periferia, ano passado eu tive muito problema. Tinha uma mãe que ela me odiava, e gratuitamente, ela olhava para mim e acho que ela se reconhecia por eu ser uma mulher negra, e ela me via naquele cargo de diretora, ela se incomodava, ela não conseguia me olhar. Até chamei essa mãe para conversar, aí eu perguntei, e ela sem olhar no meu rosto, “eu fiz alguma coisa para a senhora, para o seu filho?” “Olha eu não aguento você, você assim com a sua magreza, sua elegância, sua pele de cor negra”, ela não se via negra, e ela se incomodava de me ver, negra com aquela postura, por ter estudado e estar num cargo público. E aí no final do ano, ela finalmente entendeu e disse “agora que eu estou gostando de você, você vai embora?”. E aí quando alguém chega e fala “aí eu quero falar com a diretora”, ela olha e diz para mim “aí você é a diretora?”, e é uma coisa inconsciente e fica procurando, mas só isso (ANA, D 1).*

O reconhecimento social segundo os diretores é um exercício diário, em que é necessário mostrar a legitimidade em ocupar um lugar de destaque, ou cargo de chefia. As mudanças legais e sociais desconstroem a ideia de “sociedade racalista em que a raça era importante, para dar sentido à vida social porque alocava as pessoas em posições sociais” (GUIMARÃES, 2003, p. 99). As posições se modificam nesse processo, pois há mais pessoas negras que estão em outros lugares sociais, desempenhando suas funções, reconstruindo estruturas para que essa ocupação, ou a chegada a este lugar se torne algo que faz parte do cotidiano, sem causar situações constrangedoras, preconceituosas ou racistas.

As histórias que trouxemos até aqui afirmam o que Milton Santos (2010) diz, lugar novo, obriga a novos conhecimentos e novos aprendizados, como também a “falar a partir de lugares, é também romper com essa lógica de que somente os subalternizados falem de suas localizações, fazendo com que aqueles inseridos na norma hegemônica sequer pensem” (RIBEIRO, 2017, p. 84). A fala dos diretores traz situações que ressaltam novos aprendizados e rompe com estereótipos, o cotidiano solicita que ações sejam pensadas e organizadas priorizando a aprendizagem, mas também essa realidade auxilia a construção de uma identidade profissional que perpassa pela identidade étnica, identidade pessoal e coletiva.

A identidade pessoal só se torna narrativa se for relatada. É no e através do “relato de si próprio” que a si íntimo, reflexivo se torna uma história, uma

gênese e até mesmo uma “cronogênese” que implicam um significado subjetivo do tempo, de si como história. Já não é o tempo “cronométrico”, qualitativo, vivido, factual, mas sim o tempo, da memória ativa, produtora de sentido, ao mesmo tempo numa direção (linha de vida) e dum significado (compreensão dialógica) [...]. A identidade narrativa é uma construção, em situação, por um sujeito, dum agenciamento das suas experiências significantes (DUBAR, 2006, p. 175).

O processo de narrar a própria história, de observar a importância da trajetória da construção da identidade pessoal, pois segundo Silva (2014), a identidade se constrói quando há significação, proporciona uma reflexão, resgata as experiências vividas, alimenta o cotidiano ao manter a memória ativa, procura meios de recuperar as adversidades e supera-las.

*Eu acho que a resiliência. A minha identidade enquanto negro, ela tem uma característica que todos os negros têm de resiliência de ir atrás de seus objetivos em detrimento das dificuldades que você tenha. Então essa característica que você tem, que é inserida em você, em sua família, em sua identidade negra é muito útil quando você pega um cargo de tipo Diretor, em que as dificuldades são diárias, você não desiste, se você tem convicção daquilo que você quer, você vai batendo, você vai enfrentando e vai seguindo, então essa resiliência, a palavra é essa, essa resiliência que é uma característica da cultura negra no Brasil, dos negros no Brasil, ela é muito útil no cargo de Diretor (FABIO, D6).*

Nesse processo, uma das perguntas que fizemos foi: o que é ser negro? Nos baseamos na afirmação de Neusa Santos Souza (1983), no livro: “Torna-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”, que diz:

Saber-se negra (e também saber-se negro) é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p. 18).

Observamos que os diretores quando nos explicam a sua concepção de serem negros, mostram o processo de superação de muitas experiências vividas para chegar até ao cargo de diretores de escola.

*Acho que ser negro [...] é você valorizar a cultura do negro, é valorizar a história do negro. A cor da pele não devia determinar nada. Como ser negro é importante valorizar a história dos antepassados, algumas pessoas se dizem ser descendente de italiano ou espanhol e buscam sua segunda cidadania, porém os negros não. Somos negros e somos capazes, não é sua cor da pele que vai determinar seu destino. É uma luta constante de reconhecimento e busca de valorização. Enquanto escola é isso que devemos lutar e defender, a cor de pele do aluno não pode determinar o que ele é ou será. Antigamente as pessoas não falavam que eram negras, tinham vergonha de assumir sua raça e sua cor tentando evitar o preconceito que a gente sabe que ainda existe. Meu pai dizia que antigamente muitas oportunidades eram perdidas quando se dizia e se assumia ser negro, ele inclusive queria ter ido para o seminário ser padre, porém não o aceitaram por ele ser negro, e a família dele era*

*católica, ele foi coroinha da igreja, mas mesmo assim não o aceitaram. Assim ser negro é uma luta de aceitação, é uma luta para fazer o outro também aceitar (BETH, D2).*

Os outros diretores afirmam que ser negro é sinônimo de luta.

*Ser negro é uma luta constante (ELISEU, D5).*

*No Brasil é uma eterna luta! É uma eterna luta. Agora ser negro também, pela própria cultura nos traz uma alegria de ser. Então eu acredito na luta com alegria, com prazer, não em luta rançosa. Então, por mais que você seja ofendido, por mais que o negro canta na alegria, canta na tristeza, canta na luta, canta na religião. Com tantas expressões é importante ter orgulho disso, e encare todos esses problemas e obstáculos sociais por ser negro de uma maneira que você não deixa de ser feliz (FABIO, D6).*

Stuart Hall (2013) diz que ser negro é constituir uma história, uma cultura, um ser político que não pode ser observado somente por categorias biologizantes. Ser negro neste contexto é respeitar os processos, as vivências e os saberes produzidos coletivamente, como afirma Gomes (2017). Essa luta relatada pelos diretores (todos os entrevistados, afirmaram essa prerrogativa de luta), como também os aprendizados, a formação da identidade étnica e, conseqüentemente, a identidade profissional se deve muito a criação e exemplos familiares que ensinaram os diretores a difícil realidade dos negros na sociedade e instrumentos de lutas.

*Então negro ele é um bonito, é um bonito. O negro tem uma alegria interior muito grande. Pode até ser falta de memória, a gente, os males do passando não vão ficando, porque você toma uma bordoadada aqui, mas você é resiliente, eu acho que nós somos resilientes, eu penso que somos [...] fortes. Forte, nós temos que levantar a cabeça, né?! Temos que falar quem somos, a que viemos. Eu não tenho medo [risos]. Então, eu penso que isso é fruto da criação, do que a minha família plantou. Então se a minha família falava que eu era maravilhosa, eu vou aceitar que a 'fulana' fale para mim que não?! Claro que não! Quem são eles perto da minha avó e da minha mãe? Ah, então é por isso que, eu passei isso para as minhas filhas, eu tenho 3 filhas (CARLA, D3).*

*Eu tenho muito prazer, gosto muito da minha raça, da minha cor. Eu sempre procuro ler e entender um pouco mais de todo processo, de tudo que aconteceu, para que a gente realmente faça a diferença. Sempre digo para o meu filho, para que nas próximas gerações possa garantir um futuro melhor, bons estudos, melhores empregos. Acho que é um grande prazer, uma grande luta todos os dias, um leão por dia, mas é uma honra (ANA, D1).*

A perspectiva dos diretores além de enfrentar o racismo e os obstáculos sociais, conforme diz o Fabio - D6, e para uma diretora ser negro é “matar um leão por dia, e lutar para enfrentar, pois esperam sempre o pior do negro” (Delia- D4). Segundo Munanga e Gomes (2016), a sociedade é composta de diferentes raças, tais como: brancos, negros e outras, porém a diferença não é o problema, o problema é quando se trata a diferença como desigualdade, ou ainda como inferior por causa de seus atributos físicos e sua origem africana.

*Então, o que que é ser negro? Ser negro, ser uma mulher, ser uma mulher, uma pessoa negra é você remar contra a maré, principalmente porque é assim, onde é o lugar do negro? Eu digo: é onde a gente quiser, qualquer lugar que a gente quiser vai ser o nosso lugar. Mas o que é a sociedade, o que é o nosso país hoje, nesse momento, que a gente está brigando para que não retroaja as coisas. É assim, se você está limpando o chão, se você está limpando o banheiro, então lá é o seu lugar, lá ninguém te enxerga. Então é remar, é resistência, é tipo assim: você chega, como dizia a Ce, que era uma colega que trabalhou comigo, ela dizia assim é o hábito dela de escola, quando alguém fala assim: “e por um acaso você é branca e tem olho azul, se você não é branca e não tem olho azul não estou esperando isso de você”. E eu vejo que é assim, quando chega a figura do Diretor, um homem de meia idade, mas ele tem aquele arquétipo mais próximo do homem europeu, do homem branco, ele pode ser um tranqueira, mas aí, vamos dizer assim, ele tendo aquele arquétipo, daquele cargo de Diretor, daquilo que esperam dele, o Diretor de Escola ser isso, as pessoas irão imediatamente respeitá-lo, mesmo que depois ele mostre que não é nada disso. E você sendo negro, cada dia tem que matar um leão, embora eu vou falar, eu não trabalho para mostrar para os outros o que eu sou ou o que eu não sou, mais importante é eu saber o que eu sou, eu não trabalho para isso, mas as pessoas levam 1 ano, levam 2 anos, levam 3 anos para me respeitar, para me entender [...] Você é mulher negra é pior ainda, porque aí tem a questão, se você tem o estereótipo de uma mulher negra bonita, que também não é fácil, pois é erotizada. Se é assim como nós, nunca que percebem que somos a diretora, acham tudo, a vigia, a moça da limpeza, menos a diretora [...]. Todos os dias é viver a solidão, não digo que não há colegas nossas, parceiros nossos em igual situação nossa que consigam companheiro, mas a gente sabe que quanto mais a gente ascende, mais difícil fica, de você conseguir alguém que seja companheiro, que de fato te entenda, que de fato te apoie. Eu acho que é isso, é resistência, é resistir, é lutar [...]. Mas o principal é que a gente consiga construir nas nossas crianças que o nosso lugar é onde a gente quiser, que nós temos o nosso valor, que nós somos guerreiros, que nós somos vencedores, que nós somos fortes sim. Então não é naturalizado que a gente tem que ficar levando porrada todo dia da vida; não é isso não, mas que a gente tem uma força muito grande (DELIA, D4).*

Nilma Lino Gomes (1995) afirma que ser negra e professora, e acrescento, diretora, é ocupar profissionalmente espaços antes ocupados por homens e brancos, e romper com esse estereótipo, como negro não ser capaz intelectualmente, é uma conquista significativa, resultado de muita luta e avanços legais, sociais, e ousa a dizer políticos, isso porque o diretor de escola é uma modalidade de autoridade local, e como afirma Paro (2015): o cargo hierarquicamente mais elevado da escola.

Fizemos até aqui uma análise temática organizando as entrevistas em três grandes assuntos, que permearam a parte teórica da pesquisa e as entrevistas que passaram pelos temas de maneira abrangente, são eles: infância, família e escola, em que os diretores nos disseram como a infância, a convivência e o aprendizado com as famílias e situações vividas na escola contribuíram para persistirem estudando até cursar a faculdade, e construírem aspectos importantes da identidade étnica.

Em continuação escrevemos a gestão escolar, como eles se percebem e como são percebidos pela comunidade escolar, além do processo de formação e saberes docentes, que auxiliam na organização dos saberes profissionais contribuindo para a construção da identidade profissional dos diretores de escolas negras. E, por fim, resgatando lembranças, histórias, fatos importantes, observamos a importância da identidade étnica e profissional, através dos relatos de discriminação, preconceito, concepções de vida e prática, que os auxiliam no fazer cotidiano.

Enfim, o que observamos e concluímos é que nos parece que para os diretores negros a questão étnica perpassa pela sua prática, pelas suas concepções, pois compõem sua história e com ela suas identidades que fazem desse especialista um observador atento às circunstâncias, ocorrências e acontecimentos diversos que vivenciam no cotidiano, e uma busca permanente por uma escola que acolhe, que inclui e respeita as diferenças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento de finalização do estudo é importante ressaltar pontos importantes que encontramos no percurso, isso porque, os autores com quem dialogamos e os diretores de escola nos trouxeram para uma perspectiva muito além do que começamos. Ao retomarmos a pergunta que norteia a pesquisa - “Como é a trajetória identitária do diretor de escola negro quando num processo de assunção a um cargo de chefia?” - observamos que esse processo segundo os diretores que conhecemos e conversamos foi marcado por muitas histórias importantes desde a infância, e que estar ocupando um cargo de chefia exige alguns saberes e a disposição para aprender e buscar caminhos para os desafios diários.

A pesquisa começa contextualizando a importância da escola pública, num contexto em que a legislações preconizam o direito inalienável a educação. A LDBEN 9394/96 nesse contexto também afirma um importante avanço que é a forma de ingresso dos profissionais de educação, assim, professores, coordenadores, diretores e supervisores devem ser aprovados em concurso público para serem admitidos nos cargos. Nossa ênfase se baseia inicialmente com a ideia de que os cargos dos profissionais da educação em estabelecimentos públicos e a forma de ingresso não fosse por concurso, não teríamos, ou teríamos um número muito pequeno de profissionais negros.

Iniciamos estudando e aprofundando conceitos sobre a importância da gestão escolar democrática, autores como Paro (2011, 2015) e Santos, B. (2003) nos ajudaram a contextualizar os desafios das escolas públicas, os conflitos e a complexidade que se torna o exercício do cargo do diretor de escola. Em continuidade e explicando um pouco sobre a necessidade de ter uma prática reflexiva, trazendo a importância da escola como um espaço privilegiado, que mediante a sua função de ensinar, e seus processos de aprendizagem, é um *locus* para a sistematização e dominação das leis da natureza visando o desenvolvimento coletivo. Os autores Gramsci (1968,2001), Vasquez (1997) e Heller (1970) nos ajudam a organizar a base teórica do estudo, pois para entender a complexidade da escola pública e do exercício do cargo de diretor de escola, a cotidianidade e a *práxis* são conceitos importantes para definirmos o conceito de administrador escolar. Na pesquisa optamos pelo uso do termo diretor de escola, categoria que precisa do conhecimento e saberes desenvolvidos para uma prática de gestão democrática, consciente e inclusiva.

Como o nosso objetivo foi trazer um pouco da realidade dos diretores de escola do município de São Paulo, servidores municipais, trouxemos a legislação que norteia as atribuições de um diretor de escola, e observamos que em muitas situações este se torna um

cumpridor de tarefas, com alto índice de atividades burocráticas o que dificulta uma prática mais próxima da comunidade, dos alunos e do cotidiano da escola, assim como também nos aponta os diretores que realizamos as entrevistas.

Nesse contexto, ainda abordamos o conceito de diretor de escola, trazendo para a pesquisa a dificuldade de uma definição objetiva que explicasse a complexidade do cargo, por isso fomos construindo e nos baseando nos teóricos Paro (2015), Bobbio, Matteucci e Pasquino (1997), além da legislação municipal. Mostramos gráficos que demonstram desigualdades entre brancos e negros com relação a inserção no ensino superior, como também o acesso a cargos de chefia, numa base distributiva de cargos de acordo com a cor/raça e posição ocupada. Observamos que apesar do aumento de negros chegando ao ensino superior, um número expressivo ainda não conclui o curso. A diferença entre a quantidade de negros ocupando cargos de chefia com relação aos brancos ultrapassa a 50% para os brancos. Trazer os gráficos foi uma maneira de mostrar as desigualdades raciais quando o assunto é emprego, ocupação e anos de escolaridade, demonstrando um racismo institucional (ALMEIDA, 2019) brasileiro, que ainda define o lugar social (RIBEIRO, 2017) do indivíduo pela tonalidade de cor de pele.

Aprofundamos e estudamos os saberes docentes (PIMENTA, 1997) e os saberes profissionais (DUBAR, 2006, 2012), pois eles auxiliam a prática reflexiva nas escolas, já que não há uma formação continuada consistente na rede, e os diretores acabam em muitas situações administrando conflitos ao invés de conhecimento, aprendizagens, oportunidades e participação.

Na metodologia abordamos e aprofundamos sua importância e o método de história oral com os autores Ezpeleta e Rockwell (1986), que nos auxiliam a entender a especificidade de ter a escola como objeto de estudo, Thiollent (1984), Freitas (2006), Cruz Neto (1984), Nogueira (1983) e Thompson (1992), que definem a metodologia de história oral, e nos ajudam a definir melhor as técnicas que usamos que é a entrevista/depoimentos, a história de vida, e as notas de campo. Mergulhar nas histórias dos diretores foi uma experiência privilegiada, foram momentos muito importantes, exercitar a escuta e outras maneiras de perceber a realidade, possibilitou uma análise produtiva que nos traz elementos importantes para o estudo.

Minayo (2014) e Bardin (2011) foram primordiais para que pudéssemos entender e organizar as categorias de análise, pela dinâmica das entrevistas optamos por transcorrer por dois tipos de análise do conteúdo, a da temática e a da enunciação, as duas nos auxiliaram a entender como observar a transcrição das entrevistas, na totalidade e posteriormente fragmentada para a organização que fizemos, são elas: a primeira: infância, família e escola; a

segunda: formação, docência e gestão escolar; e a terceira: identidade étnica - ser negro e diretor de escola.

No capítulo 3, a pesquisa aborda conceitos fundamentais para os estudos, iniciamos definindo identidade e diferença e autores como Hall (2014), Silva (2014), Woodward (2014) e Silva. B (1999) nos auxiliam a entender a importância da identidade para a constituição da personalidade, e aprendizagem dos saberes que compõe a identidade pessoal, étnica ou profissional. No item que estudamos o preconceito, como juízo de valor, Heller (1970) complementa dizendo que como categoria do pensamento, o preconceito faz parte do comportamento humano, porém é negativa e limita a percepção da realidade.

Nogueira (1985, 1998) nos auxilia trazendo o conceito de preconceito de marca, que é aquele baseado na aparência, nos traços físicos do indivíduo, ou seja, no seu fenótipo. Por esse conceito entendemos como e porque muitas situações vividas por negros brasileiros acontecem, e são mesuradas, como as políticas de ação afirmativa e o racismo institucional. As práticas racistas que os negros vivenciam são mais ou menos intensas de acordo com a tonalidade da pele, tipo de cabelo, formato do nariz e da boca, pois os aspectos negroides que primeiro aparecem numa situação simples como uma entrevista de emprego, ou a busca de informações num estabelecimento.

Os autores Fry (1995, 1996), Jones (1973), Gonçalves e Silva (2001), ao colocar as especificidades do preconceito no Brasil, nos dizem que a Democracia Racial é um mito, e que ela apenas serve para justificar a desigualdade social entre negros e brancos.

Ao pesquisarmos sobre o racismo, observamos como essas questões são graves, as pesquisas e gráficos que trouxemos confirmam um problema institucional, existe no Brasil uma desigualdade mensurada entre negros e brancos, isso se confirma pelo objeto da pesquisa, o emprego, anos de escolaridade, inserção social, acesso a bens públicos, entre outros. Assim observamos na pesquisa que o racismo é um comportamento de aversão, quando observado pelo prisma do indivíduo. E gera comportamentos de violência, de exclusão, de agressão. Mas quando o racismo acontece institucionalmente e estruturalmente como nos auxilia Gomes (1995) e Almeida (2019), temos problemas sociais que desencadeiam em desigualdades raciais, sociais e econômicas, principalmente. Destacamos, assim, o desemprego, salários menores, exclusão de processos seletivos, obstáculos para permanecer na escola, vivência em locais de alta vulnerabilidade, miséria e violência como as ruas e periferias, índice elevado de carceragem, violência doméstica, e falta de acesso a bens públicos como saúde, moradia, educação entre outros. E nos parece também que essa situação ainda determina a inclusão e permanência em determinados lugares sociais.

Na abordagem sobre as políticas de ação afirmativa ou de reparação, Fonseca (2009), Munanga e Gomes (2016), Moehlecke (2016) fundamentam nosso percurso, trazendo um pouco do histórico de leis que antecederam as políticas de ação afirmativa, como a Lei Áurea, e posteriormente Leis como a CLT, leis para coibir a discriminação racial. Posteriormente outras legislações e assinaturas de acordos internacionais, devido em grande parte a organização de movimentos sociais, temos a criminalização do racismo na Constituição Federal de 1988, a Declaração de Durban de 2001, a Lei 12.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial de 2010, Lei 12.288/2010. Nesse processo ainda é importante destacar o esforço de deputados, senadores para elaborar leis que possibilitam políticas de reparação.

A lei 12.711/12 que dispõe sobre as cotas nas universidades públicas e a lei 12.990/14 que dispõe sobre as cotas em concursos públicos federais são conquistas importantes para o início de um processo que visa atender e reparar situações de discriminação e desigualdade de alguns grupos.

Na cidade de São Paulo a lei de cotas para concursos e cargos em comissão data de 2013, lei 15.939/13, e nela fica estabelecido que no certame de concursos públicos fique destinado uma percentagem de vagas para pessoas que se autodeclarem negros. Em 2016 foi realizado o primeiro concurso para gestores educacionais sob a égide da lei no município. Os candidatos fizeram e enviaram uma autodeclaração, no momento da inscrição, e aprovados no concurso público participam da lista geral de aprovados e outra lista específica das cotas. As chamadas acontecem simultaneamente respeitando a classificação.

Nossa pesquisa é pensada nesses profissionais que ingressaram recentemente no cargo de diretor de escola, mas também conversamos com outros diretores de escola que ingressaram em outros concursos que não existia a legislação citada, observando as diferenças encontradas, os desafios e o processo de construção identitária racial e profissional, observando nossa pergunta inicial, fomos em busca destes diretores de escola negros. Entrevistamos seis diretores, sendo dois homens e quatro mulheres dos diversos equipamentos educacionais da prefeitura, ou seja, CEI, EMEI e EMEF.

Começamos as entrevistas com os diretores ingressantes, e no decorrer fomos conversando com outros diretores de escola com mais experiência e uma diretora aposentada. Elaboramos um roteiro, em que norteava um pouco nossa conversa, gravamos todas as entrevistas, pois um de nossos objetivos foi tornar este momento tranquilo, em que fosse possível o diretor nos contar lembranças importantes de sua vida. As entrevistas foram realizadas em sua maioria nas escolas, e aproveitamos a oportunidade para conhecer esses

territórios e a organização gerencial realizada pelos diretores (obras e melhorias para os alunos e professores).

Após as transcrições começamos a observar que em muitos momentos as respostas se repetiam ou eram muito parecidas, uma situação foi quando os diretores de escolas nos disseram que durante o percurso escolar, quando em escolas particulares, só havia o entrevistado e seus irmãos negros na escola, por muitos anos, e quando estudante de escola pública, em muitos casos também, principalmente quando ia para o antigo ginásio (Ensino Fundamental II) e Ensino Médio, quadro que também aconteceu no Ensino Superior.

Também destaco os autores que nos auxiliaram nessa análise são eles: Ribeiro (2017), Santos, M. (2010), Bento (2005), Gomes (1995, 2017), além dos que já enunciamos anteriormente nos capítulos iniciais do presente estudo. Nos itens de análise começamos o aprofundamento observando os depoimentos sobre a infância, a família e a escola e nele pudemos constatar a importância das relações familiares para composição da identidade pessoal e étnica dos diretores, todos em algum momento foram vítimas de situações racistas, a família auxiliou esse processo de desconstrução negativa do negro na sociedade, dessa maneira fortalecendo e incentivando a continuidade dos estudos, a busca por ascensão social, e também ensinamentos que transmite aos filhos, netos, alunos e pessoas próximas.

Afirmam que não tem outros irmãos em cargos de chefia, e muitos nem com Ensino Superior, porém os familiares exercem atividades variadas, entre atividades braçais como ligadas a serviços, como também técnicos, funcionários públicos entre outros. Também nesse item os gráficos mostram essa realidade.

No item sobre formação, docência e gestão, os diretores de escolas demonstram uma variedade de histórias sobre seu ingresso no magistério, atividade percebida como condição favorável de ter emprego, alguns por necessidade outros por desejo ingressaram no magistério, mas gostam da docência, assim em busca dos saberes docentes, sempre estiveram e estão em busca de novos conhecimentos visando melhorar suas práticas no cotidiano.

Mas quando chegam a administração escolar acontece o impacto da mudança, como destaca Dubar (2012) e Santos, M. (2010), é importante adquirir novos conhecimentos, utilizar os que já sabem para lidar com a nova realidade propiciando aos diretores novas descobertas, enfrentam os desafios de maneira cautelosa, mas destemida, procuram auxílio, a equipe ajuda principalmente quando conhecem a escola. Eles lidam com a burocracia de maneira distinta, porém, para todas essas tarefas, demandam muito tempo e nem sempre se mostram importantes. Tentam melhorar o ambiente escolar com ações que incentivem a participação dos alunos e que

estes possam ficar mais tempo na escola desenvolvendo atividades esportivas, artísticas e/ou de complementação do aprendizado como a recuperação paralela.

No item identidade étnica: ser negro e diretor de escola, relatam que já viveram situações de preconceitos, discriminação e racismo, e que buscam se firmar no cargo, mostrando legitimidade na sua ocupação. Cientes de que a identidade profissional é processual, buscam em experiências anteriores instrumentos para enfrentar a realidade.

Afirmaram ser negros, e que ser negro é muito além das características fenotípicas, são negros que tem uma história, uma família, exemplos de luta cotidiana em busca de respeito e credibilidade. Um dos diretores afirma que é por causa de sua história, de sua cultura, dos aprendizados que recebeu que se estabelece como diretor de escola, apesar das adversidades, situações de constrangimento e conflitos. Não é fácil precisar, mostrar ser apto para o cargo quase que diariamente, pois tem sempre uma situação ou alguém que desconfia.

E, enfim, finalizamos nosso percurso com os diretores de escola afirmando que ser negro é sinônimo de luta constante, que apesar dos negros em sua maioria serem pessoas alegres, são pessoas que sofrem, mas também não acham que se vitimar auxilia nesse processo de reivindicação de direitos. E que o lugar social dos negros é onde ele quiser, pois a diferença entre negros e brancos é que os brancos possuem 100% das cotas e das oportunidades, e os negros precisam lutar pelo suado 20%, e quando conseguem, precisam de estratégias para permanecer nele.

Quando autores como Bento (2005) e Ribeiro (2017) afirmam que é importante estudar e entender a branquitude nos parece que é um exercício de desconstrução e equiparação de muitas desigualdades vividas em nossa sociedade. Pois as políticas de reparação não são privilégios, e sim a busca pela cidadania e o atendimento a Constituição Federal que preconiza que todos são iguais perante a lei.

Nossa pesquisa nesse processo de conclusão demonstra que a ascensão a cargos de chefia pela população negra é processual e necessária, as leis de reparação e ações afirmativas chegam com atraso, mas que bom que chegaram, pois a luta não termina com a promulgação da lei, e os dados que trouxemos até aqui demonstram essa perspectiva. Tentamos até aqui mostrar que apesar das dificuldades o negro é capaz de exercer qualquer atividade, e sua ascensão social ainda que estatisticamente pequena em relação a ascensão social dos brancos é fundamental para a representatividade racial. As crianças negras precisam ver exemplos para se sentirem incentivadas, e irem em busca de melhores condições de vida. Assim, as políticas públicas são necessárias para a igualdade de condições para todos que desejarem.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Retos e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BENTO, M. A. S. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. In: SANTOS, S. A. dos. **Ações Afirmativas e combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p. 165-177.
- BOBBIO, N; MATTEUCI, N; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. Tradução de Carmen C. Varriale, Gaetano Lo Mônaco, João Ferreira, Luís Guerreiro Pinto Cacaís e Renzo Dini. 9. ed. Brasília, DF: UNB, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccvil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 30 set. 2018.
- BRASIL. Lei nº 10639/03, de 09 de janeiro de 2003. Dispõe sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645/08, de 10 de março de 2008. Dispõe sobre o ensino de história afro-brasileira e indígena. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 e legislação correlata. 4. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015.
- COHN, C. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F; CRUZ NETO, O.; GOMES, R; MINAYO, C. S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 53-66.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho e Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto Editora: Porto, 1997.
- DUBAR, C. **A crise das identidades**: A interpretação de uma mutação. Tradução de Catarina Matos. Porto: Edições Afrontamento, 2006.
- DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351-367, maio/ago. 2012.
- EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FONSECA, D. J. **Políticas Públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- FREITAS, S. M. de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

FRY, P. O que a Cinderela negra tem a dizer sobre a “política racial” no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 28, p. 122-136, dez./fev. 1995/1996.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, N. L. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com “raça” em Sociologia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e Anti- Racismo no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 43, p. 26-44, nov. 1995.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. SOVIK, L. R. (Org.). 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

HALL, S. Quem precisa da identidade?. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra S/A, 1970.

JONES, J. M. **Racismo e preconceito**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1973.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec., 2014.

MOEHLECKE, S. Ações Afirmativas no Brasil: um histórico do seu processo de construção. In: FONSECA, M. V; BARROS, S. A. **A História da educação dos negros no Brasil**. Niterói, RJ, EdUFF, 2016. p. 413- 438.

MUNANGA, K. Mestiçagem como símbolo da identidade brasileira. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 444-454.

MUNANGA, K; GOMES, N. L. **O negro do Brasil de hoje**. 2. ed. São Paulo: Global, 2016.

NOGUEIRA, O. **Pesquisa social: introdução às suas técnicas**. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1973.

NOGUEIRA, O. **Preconceito de Marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUEIRA, O. **Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.

NOGUEIRA, S. G. **Processos educativos da Capoeira Angola e construção do pertencimento étnico-racial**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2007. Disponível: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2456?show=full> . Acesso em: 17 maio 2019.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, V. H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores-Saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 3, p. 5-14, set. 1997.

RABAT, M. N. A relevância histórica da legislação de promoção da igualdade racial. In: BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial: Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 e legislação correlata**. 4. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2015.

REGO, W. L.; PINZANI, A. **Vozes do Bolsa Família: autonomia, dinheiro e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2014.

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

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1982.

SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra, Portugal. Oficina do CES nº 135, Centro de Estudos Sociais Colégio de São Jerónimo. 1999.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, M. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, B. S; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 584-602.

SÃO PAULO. Decreto n. 54.453, de 10 de outubro de 2013. Fixa as atribuições dos profissionais de educação que integram as equipes escolares das unidades educacionais da rede municipal de ensino. DOC de 11/10/2013, páginas 1 e 3. Disponível: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54453-de-10-de-outubro-de-2013>. Acesso em: 10 out. 2018.

SÃO PAULO. Lei nº 15.939, de 23 de dezembro de 2013. Dispõe sobre o estabelecimento de cotas raciais para o ingresso de negros e negras no serviço público municipal em cargos efetivos e comissionados. DOC de 23/12/2013, p. 1. Disponível:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2013/1593/15939/lei-ordinaria-n-15939-2013-dispoe-sobre-o-estabelecimento-de-cotas-raciais-para-o-ingresso-de-negros-e-negras-no-servico-publico-municipal-em-cargos-efetivos-e-comissionados>. Acesso em: 15 dez. 2018.

SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SOUZA, A. A de. **Cor e Ascensão Profissional: negros**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

THIOLLENT, M.; MICHAEL, J. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e construção. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, maio 1984.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

## APÊNDICE A

### 1 Questões da Entrevista

#### Introdução

a) Explicar ao entrevistado o motivo da escolha, enaltecendo o trabalho, o reconhecimento da importância de sua prática diária para a diferença daquela unidade educacional (Oracy Nogueira, 1973).

b) Fazer um convite para escrita inicial das histórias de vida colocando alguns objetivos e princípios da pesquisa, enfatizando a necessidade do contexto, da família, da infância e adolescência, do processo de escolarização e o ingresso no serviço público até o momento na vivência do cargo (Esse conteúdo auxiliará a composição das entrevistas) (Oracy Nogueira, 1973).

#### Questões norteadoras

O que te motivou ou te inspirou a entrar no magistério?

Como você define Diretor de Escola?

O que te inspirou ou inspira no exercício do cargo de Diretor de Escola?

Que desafios você enfrentou no início do exercício do cargo?

O que você percebe e ou sente de diferente na atividade docente e na atividade administrativa?

Para você o que é um bom Diretor? E que características você julga importante adquirir ou ter?

Como você descreveria sua relação e liderança, no cotidiano com professores e funcionários da escola?

Você escolheu seu Assistente de Diretor? Que características ele ou ela possui que você acha importante para o exercício do cargo e para escolha?

Qual a importância da comunidade escolar, bem como as crianças e adolescentes para sua gestão? E que estratégias você utiliza para se aproximar deles?

Como diretor de escola você acha que a teoria dialoga com a prática cotidiana? O que você elencaria que dificulta uma prática administrativa consciente?

Como você se autodeclara quando te indagam qual é a sua cor/raça? Que características físicas afirmam sua autodeclaração? [IBGE - somos todos iguais?](#)

Qual é seu estado civil? Em caso de casado, em união estável ou divorciado, que cor/raça diria ser o seu companheiro ou companheira? (se solteiro, a referência é o último relacionamento)? [Objetivo- ideia de status- Oracy Nogueira](#)

Descreva seu histórico escolar - brevemente. Como eram as escolas que estudou, pública ou privada? Que memórias você nos contaria (boas e ruins)?

Você chegou a pertencer a algum grupo na escola? Como eram os seus colegas? E o que você atribui a sua simpatia ou aceitação das pessoas desse grupo?

Você teve algum apelido ou era chamado de nomes que julga pejorativo ligado a cor/raça durante seu percurso escolar? Qual?

Sua infância foi marcada por situações de sucesso ou destaque? Quais? Gostaria de nos contar?

O que te levou a escolher o magistério enquanto campo profissional? Qual o grau de liberdade de sua opção?

Você tem irmãos? Se sim, quantos? E quantos têm formação superior? E quantos trabalham na área de formação? Tem algum ocupando cargo de chefia?

Você sente ou viveu alguma situação enquanto Diretor de Escola que poderia definir como discriminatória/racista? Como foi?

De que maneira sua família contribuiu para a construção de sua identidade racial?

Existem práticas da comunidade ou dos funcionários da escola que te indignam? Você poderia citar algumas?

O que é ser negro?

## APÊNDICE B

### 2 Família e Religião

#### **Relato da Diretora Delia – D4, sobre a convivência dos avós em religiões distintas e a respeitabilidade**

*Então... eu tive a rica oportunidade e fui descobrir que há muita divergência entre Evangélicos e Espíritas fora da minha família, porque a minha família, da parte da minha mãe, embora a minha mãe não seja, eles são de maioria evangélicos e a minha família por parte do meu pai, eles eram espíritas. E é interessante, porque o meu avô, que era pastor, ele sempre respeitou muito a família do meu pai, respeitou muito, porque a avó Tereza é a matriarca da família, porque assim... a minha família é formada por mulheres muito fortes, muito fortes, que é muito prático para nós mesmos, porque é para as mulheres que sobram responsabilidade, então as mulheres é que são referência. E o meu avô era pastor de igreja, e eles todos moravam no mesmo bairro, e meu avô era pedreiro, então ele construiu muitas casas, foi um bairro que meio que começou com eles lá, e aí o meu pai ele era extremamente namorador, então quando ele estava com 26 anos, a minha mãe com 17, ela ficou grávida dele, só que meu pai não tinha só a minha mãe de namorada, ele tinha várias, ele namorava, namorava e não casava com ninguém. Inclusive, minha avó conta, que na época ele tinha uma namorada de 30 anos, que era mais velha do que ele, que ele já namorava há 5 anos, que também descobriu que estava grávida dele, praticamente na mesma época que minha mãe, e ela foi embora, então, supostamente, eu tenho um irmão, que tem praticamente a mesma idade do que eu, e eu não o conheço, mas quando a minha avó viu que ele tinha engravidado a minha mãe, ela disse assim: agora você vai casar porque você engravidou a filha menor do pastor, então você vai casar! Você vai casar... e foi assim que o meu pai casou, porque minha mãe ficou grávida de mim, mas eu sempre vi meu avô sendo sempre muito respeitoso com a minha avó e a minha avó que era “Mãe de Santo” também sendo sempre muito respeitosa, e inclusive a outra irmã do meu pai também casou com o filho de um pastor que também era amigo do meu avô. E eu nunca... eu fui perceber que tinha uma divergência muito grande entre Evangélicos e Espíritas, depois que eu virei adulta, adolescente, porque para mim era a coisa mais natural do mundo, todo mundo se respeitava, todo mundo se dava muito bem, então eu acho que para mim isso foi muito rico, eu tive uma oportunidade que poucas pessoas tiveram, de conviver com as duas coisas e a gente comia até... o meu avô faleceu faz uns 5 ou 6 anos, mas eles se davam muito bem, se respeitavam, e teve uma época que a minha avó foi morar em frente a um Centro Evangélico, e ela sempre ia lá perguntar para o Pastor que horas iria acabar o culto para ela*

*começar o toque, então na vida adulta que eu fui descobrir que tinha essa divergência, porque eu não via isso, porque a minha mãe respeitava muito a minha avó também, tanto que a minha avó falava assim: agora você vai casar! E foi assim que o meu pai casou com a minha mãe, porque senão eu acho que eles estariam namorando até... [risos] Porque a maioria dos homens da minha família eles são mulherengos, também é uma construção, a gente sabe disso... e a minha avó, minha avó Manuela, que era a esposa do pastor, é engraçado, porque o meu avô era pastor, mas quem dava a última palavra não era o meu avô, era a minha avó, embora ela tinha uma coisa, ela não 'desdizia' na frente dele, mas ela sempre falava, deixa que depois eu conversei com o seu avô, no outro dia o meu avô vinha e fazia exatamente o que a minha avó queria, eu rapidamente descobri que bastava convencer a minha avó, que meu avô faria o que ela queria, e ele sempre fez o que a minha avó queria. E a minha avó Tereza também, ela assim... eu lembro que na década de 80, tinham reuniões do movimento negro, mas a minha avó frequentava desde a década de 60, porque também dentro dos terreiros tinha essa questão do movimento negro, então tinha, a minha avó participava de reuniões, em 1988 teve um encontro ecumênico na Praça da Sé e uma das representantes do Candomblé foi a minha avó, que foi participar desse evento, tinha essa questão, né?! De conversar sobre essa questão, e até hoje é muito forte o movimento negro dentro do Candomblé, do Espiritismo mesmo, então a minha avó falava muito "as pessoas estão esperando o pior da gente, mas ela falava estuda..." e por isso que ela tinha aqueles dizeres: se você não desse trabalho na escola você poderia estudar, agora, se desse trabalho ela tirava da escola, mas ela falava que estudar era a riqueza do negro...*