

Equidade racial nas escolas: o papel da gestão para uma educação antirracista

Racial equity in schools: the role of management for anti-racist education

Marcia Maria Rangel Monteiro

Fucape Business School
marciamrangelm2008@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-3435-6740>

Amanda Zambelli Ferretti

Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI)
amandazambelli@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5761-2206>

Gustavo Henrique Araújo Forde

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
gustavoforde@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-6208-683X>

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender quais os desafios da gestão escolar na implementação de uma educação antirracista na educação básica. Para isso, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa, com dados produzidos por meio de entrevistas, analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardin (2010). Foram realizadas 22 entrevistas em escolas de 1º a 5º ano. Os resultados foram demonstraram a dificuldade de elaboração do conceito de educação antirracista e de identificação das especificidades de alunos negros, compreensão limitada sobre o racismo nas escolas, além de formações oferecidas apenas para a Direção Escolar e da falta de políticas públicas específicas com foco no tratamento do tema. Na análise, percebeu-se, ainda, a compreensão limitada sobre a importância da educação antirracista, o que influencia na existência de práticas de racismo entre alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Por fim, a pesquisa aponta a necessidade de formação dos professores sobre as relações étnico-raciais, currículo, material didático sobre educação antirracista e respeito aos tempos de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: gestão escolar; educação antirracista; racismo; política pública; equidade.

ABSTRACT

This research aims to understand the challenges of school management in implementing anti-racist education in basic education. To this end, qualitative research was carried out, with data collected through interviews, analyzed using Bardin's content analysis (2010). 22 interviews were carried out in schools from 1st to 5th year. The results showed the difficulty in formulating the concept of anti-racist education and identifying the specific needs of Black students, as well as a limited understanding of racism in schools, shortcomings in training provided to school leadership, and a lack of specific public policies addressing the issue. The analysis also revealed a limited understanding of the importance of anti-racist education, a factor that contributes to the occurrence of racist practices among students in grades 1 through 5 of elementary school. The research highlights the need for teacher training regarding ethnic-racial relations, curriculum development, and anti-racist educational materials, as well as the importance of respecting students' individual learning paces.

Keywords: school management; anti-racist education; racism; public policy; equity.

Introdução

A educação antirracista promove novas possibilidades e oportunidades de permitir o conhecimento e pertencimento étnico-racial entre negros e brancos (Mota, 2021). A necessidade de uma educação antirracista é desdobramento dos tempos de escravidão, levando à atualidade um racismo estrutural, que tem por consequência a desigualdade, inclusive no ambiente escolar (Freitas *et al.*, 2020). Diem *et al.* (2022) ressaltam que a educação antirracista contribui para mudanças nas práticas educacionais e políticas de combate às desigualdades raciais. Por racismo estrutural, compreende-se uma ordem social que hierarquiza a sociedade e regulariza padrões e regras fundamentadas em crenças discriminatórias de raça (Almeida, 2019).

No Brasil, consolidou-se historicamente o ideal de uma “democracia racial”, baseado na ideia de que a escravidão brasileira teria sido mais “amena”, em comparação a outros países, como os Estados Unidos, e que nossas relações sociais seriam harmoniosas. Essa perspectiva foi defendida na primeira metade do século XX por pesquisadores como Freyre (1963), Pierson (1945) e Azevedo (1955, 1966), que defendiam a inexistência do racismo na sociedade brasileira, atribuindo as disparidades sociais a fatores de classe e não origem étnica.

A discriminação racial pode ser percebida na educação infantil (0 a 5 anos), quando não são garantidos o acesso, as experiências e os resultados equitativos para crianças negras, comprometendo seu desenvolvimento cognitivo (Iruka, 2022). Adicionalmente, segundo o IBGE (2022), entre os jovens de 14 a 29 anos que estão fora da escola, 70% são negros e 28% são brancos, um índice que se manteve estável em relação a 2019. Esse dado evidencia a permanência da exclusão educacional de estudantes negros, justificando a necessidade de estudos que abordem e discutam a importância das ações que visem à equidade racial na gestão escolar.

Como consequências do racismo, pode-se destacar o tratamento discriminatório baseado na raça ou cor da pele, resultados de aprendizagem, precariedade e exclusão vivenciada por alunos negros (Wei & Bunjun, 2021). Por outro lado, uma gestão para educação antirracista contribui para um ambiente de equidade racial, por meio do desenvolvimento de um conjunto de práticas organizacionais com o propósito de incluir as diferenças, enfrentar as desigualdades sociais, bem como proporcionar experiências enriquecedoras de aprendizagem (Gómez *et al.*, 2022). Para Medina *et al.*, (2022), a equidade tem o compromisso de oferecer a cada aluno o que ele necessita no tempo dele, levando em consideração seu nível de aprendizagem, sua situação sociopolítica e econômica na sociedade onde vive.

Estudos anteriores têm abordado a importância do papel da gestão escolar na redução das desigualdades. Para Leonard e Woodland (2022), a gestão escolar se constitui do precursor de ações com potencial de combate ao racismo. Por sua vez, Dar *et al.* (2022) consideram que a gestão possui a “chave” para dismantlar as práticas de racismo no cotidiano escolar. Já para Wei e Bunjun (2021), a gestão tem o papel de administrar, refletir e encorajar os alunos. Hobson e Whigham (2018) sugerem que educação antirracista contribui para a interrupção das práticas de racismo e desigualdades no campo educacional e social. Por fim, para Zulfiqar e Prasad (2021), a gestão tem potencial e possibilidades de desenvolver uma educação antirracista com qualidade e equidade.

Apesar dos avanços sobre o papel da gestão e a educação antirracista nas escolas, algumas lacunas foram encontradas. Em primeiro lugar, sugere-se a necessidade de ampliação da discussão sobre educação antirracista não só na escola, mas em todas as estruturas da sociedade (Diem *et al.*, 2022). Uma segunda lacuna diz respeito à ampliação de literatura acadêmica que promova a reflexão sobre o racismo nas escolas, a partir da perspectiva de quem atua na gestão das escolas (Dar *et al.*, 2021). Por fim, Wei e Bunjun (2021) enfatizam a necessidade de compreender como a equipe gestora precisa investir no entendimento das realidades de alunos racializados.

Assim, este artigo apresenta a seguinte questão de pesquisa: quais são os desafios da gestão escolar na implementação de uma educação antirracista na educação básica? Desta forma, o objetivo do estudo foi compreender quais são os desafios da gestão escolar na implementação de uma educação antirracista na educação básica.

Em termos teóricos, este estudo contribui para o avanço nas discussões relacionadas às questões étnico-raciais na rede pública de ensino (Almeida, 2019). Além disso, permite à gestão escolar debater e implementar perspectivas sobre práticas antirracistas e educação voltada para equidade e qualidade de ensino. De forma prática, esta pesquisa contribui para a gestão, por meio da reflexão sobre a implementação de uma educação antirracista, com equidade e qualidade de ensino, respeitando as especificidades dos alunos negros, com o propósito de elaboração de políticas públicas que venham ser implementadas nas escolas (Vasques & Silva, 2020).

Educação antirracista no mundo e no Brasil

A educação escolar antirracista propõe a igualdade como critério de justiça na educação básica, em que o direito à educação é obrigatório e pressupõe-se que todos tenham assegurados o domínio dos conteúdos historicamente construídos, que são necessários na educação básica (Ribeiro *et al.*, 2019). Para tanto, Gatti e Menezes (2021) propõem que a educação escolar deve contribuir para a promoção social, cultural, por meio de um ambiente respeitoso, onde se tenha liberdade e garantia da integridade física e emocional.

A educação antirracista possibilita mudanças, responsabilidade reflexiva junto às comunidades negras, fortalecimento da luta contra a invisibilidade no ambiente escolar e na sociedade (Dar *et al.*, 2021). As práticas racistas afetam diretamente na aprendizagem de crianças negras, impactando-as não só na escola, como em questões emocionais de relacionamento (Leonard & Woodland, 2022). Assim, faz-se necessário repensar os conteúdos e as aprendizagens, trabalhar a diversidade, a equidade e a qualidade do ensino (Gómez *et al.*, 2022). A implementação de práticas dinâmicas e conscientes pode fazer com que o conhecimento, a equidade e a inclusão aconteçam, por meio do respeito às especificidades de cada um (Kye, 2020).

No contexto norte-americano, Zamani (2003) abordou o impacto de raça e gênero no sistema educacional americano, em que estudantes afro-americanos são mais propensos a desistirem dos estudos, quando comparados a estudantes brancos. No Reino Unido, a desigualdade racial persiste, as lutas por diversidade social, equidade e inclusão na educação têm sido difíceis (Arday, 2018). Apesar disso, tem

sido constante o combate às desigualdades e ao racismo, em busca de uma educação equitativa e de qualidade, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual de alunos (Gómez *et al.*, 2022).

O processo histórico no Brasil envolvendo negros e brancos permanece, com as relações de poder racistas e hegemônicas, fortalecendo as estruturas do sistema social, político, cultural e econômico (Bujato & Souza, 2020). A experiência de educação antirracista provoca uma reflexão crítica a respeito de seus próprios preconceitos, expressões e práticas de convivência entre pessoas de diversas raças (Mota, 2021).

Almeida *et al.* (2020) resgatam parte da história da população negra, o processo de negritude acompanhado de injustiças e desigualdades, que culminaram no racismo estrutural. O racismo estrutural é formado por um conjunto de práticas, ações e políticas que reproduzem e perpetuam a desigualdade racial, mesmo quando não existem intenções individuais, ou seja, essas ações estão enraizadas nas estruturas sociais, econômicas e políticas da sociedade brasileira (Almeida, 2019).

Por isso, gênero e questões raciais se tornaram temas importantes no cenário brasileiro (Almeida *et al.*, 2020). A realização da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos, em 1993, veio fortalecer as ideias de construção de uma sociedade de respeito à diversidade e de justiça social, sendo implantada no Brasil em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996).

E o movimento negro merece destaque por reivindicar à mudança no currículo escolar com a inclusão da Lei 10.639/03 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que trata do Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Silvério & Oliveira, 2019). Os movimentos sociais, por meio de políticas afirmativas e programas sociais, estão em constante luta em prol desses sujeitos, em busca de ressignificar a ideia de negritude e o processo de aprendizagem (Araújo & Braga, 2019).

Segundo Raul e Rodrigues (2018), é preciso pensar em uma educação que assegure a igualdade de oportunidade a toda população nas diversas localidades, independente de raça, gênero ou classe social. Para tanto, é necessário que a elaboração do currículo escolar seja permeada por aspectos relacionados à formação de múltiplos sujeitos no campo social e da educação, consolidando concepções de conhecimento e construção de um mundo mais igualitário (Vasques & Silva, 2020).

A educação para a equidade defende que o sistema educacional deve se adaptar à diversidade de aptidões, interesses, expectativas e necessidades dos alunos, processo este que deve ocorrer de forma inicialmente provisória e posteriormente permanente (Medina *et al.*, 2022). Nesse sentido, Sayah e Griffiths (2023) defendem uma distinção entre equidade e igualdade, sendo que este último diz respeito ao acesso aos bens e ao tratamento recebido e o primeiro define-se como a forma justa sob a qual a pessoa deve ser tratada, sem desconsiderar sua situação social. Os aspectos raciais e suas configurações a partir do contexto escolar são apresentados no tópico a seguir.

Gestão Escolar e Educação Antirracista nas Escolas Públicas Brasileiras

A implementação da educação antirracista na escola é influenciada pela postura da direção escolar, a partir de suas práticas e decisões (Diem *et al.*, 2022). Leonard e Woodland (2022) apontam que um dos caminhos para uma educação antirracista é iniciar pela conscientização racial de docentes regentes sobre as práticas educativas e o currículo, para promoção de ações em prol de uma educação equitativa. É no ambiente escolar que ocorre o processo de ensino-aprendizagem dos saberes sistematizados, a construção de conceitos, criação de novas formas de enxergar o mundo (Bastos & Silva, 2018). Entretanto, Araújo e Braga (2019) consideram que, para que isso aconteça, é necessário que a gestão escolar atue de forma proativa no seu ambiente de trabalho.

A escola é o espaço de construção e transmissão de conhecimentos, e é onde os interesses de diferentes grupos étnico-raciais e culturais se encontram (Almeida *et al.*, 2020). No entanto, é preciso adequar ao cotidiano escolar a qualidade com equidade em práticas de ensino, como meta e desafio para a gestão pública (Santo, *et al.*, 2020). E como estratégia, auxiliar no planejamento de ações efetivas e eficazes das metas a serem aplicadas ao longo do ano escolar (Silvério & Oliveira, 2019). Para Silvério e Oliveira (2019), é necessário incentivar iniciativas à equidade nas escolas de educação básica e tornar o tema identificável no sistema educacional brasileiro.

A prática da equidade no campo educacional, segundo Vasques e Silva (2020), contribui para o crescimento da igualdade de oportunidades, desempenho dos estudantes, eficácia escolar, justiça social/escolar e acesso ao conhecimento. Faz-se necessário, então, seguir no enfrentamento das desigualdades raciais na rede pública de ensino, promovendo a melhoria da qualidade da educação de discentes negros e negras (Silvério & Oliveira, 2019). E para isso, é fundamental o comprometimento da gestão escolar, pois é a partir dela que se torna viável a construção de direcionamentos e ações pedagógicas que venham possibilitar a equidade racial e a valorização da diversidade (Silvério & Oliveira, 2019).

Uma das ações prioritárias de promoção à equidade racial é o combate ao racismo. Isso é possível por meio de estudos e debates em prol da cultura negra, através do fortalecimento da identidade e do protagonismo da negritude no sistema educacional (Freitas *et al.*, 2020). Para que o sistema educacional seja equitativo, é necessário também respeitar as especificidades e o tempo de aprendizagem de cada discente (Vasques & Silva, 2020). Para tanto, a equidade na educação só ocorrerá quando houver a inclusão de novas práticas na política educacional, no currículo, na avaliação e no ensino (Kye, 2020). Como respaldo no Brasil, há o Plano Nacional de Educação (PNE) que assegura que a gestão escolar deve ser voltada à melhoria da qualidade do ensino, ampliando a equidade racial com o objetivo de igualar a escolaridade média entre brancos e negros (Silvério & Oliveira, 2019).

Outro ponto a ser discutido é a incorporação da temática das relações étnico-raciais no projeto político-pedagógico da escola, que pode contribuir para a concretização dos conteúdos nos currículos, planos de ensino e consequentemente para o processo de ensino-aprendizagem (Silvério & Oliveira, 2019). É sabido que o preconceito racial que perpassa diversas esferas da sociedade, passa pela sala de

aula do ensino fundamental também (Araújo & Braga, 2019), portanto, é preciso conhecer e saber identificar essas ocorrências para que tais práticas possam ser combatidas no cotidiano da escola (Bujato & Souza, 2020).

A equipe gestora, representada por direção escolar e coordenação pedagógica, é importante nesse processo de implementação das ações para a equidade racial (Silvério & Oliveira, 2019). Para reduzir as desigualdades sociais e estabelecer igualdade de oportunidades Vasques e Silva (2020) consideram ser prioridade respeitar as especificidades de cada indivíduo, bem como o seu tempo de aprendizagem.

Dar *et al.* (2021) ressaltam a existência de um ativismo escolar antirracista que busca produção de conhecimento, teorização e construção de saberes protagonizados por pessoas negras, a partir da valorização de seus conhecimentos como forma de resistência e defesa da vida. E para isso é necessário que se desenvolvam práticas pedagógicas para incentivar o ativismo e o protagonismo de todos os alunos de origens raciais e étnicas a assumirem seu espaço na sociedade, a começar pelo ambiente da escola (Hobson & Whigham, 2018).

Metodologia

Esta pesquisa teve como objetivo compreender quais são os desafios da gestão escolar na implementação de uma educação antirracista na educação básica. Para atingir ao objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa qualitativa, exploratória, com dados primários e corte transversal. A investigação exploratória permite ao pesquisador analisar os dados qualitativos de forma sistêmica, por meio da compreensão do *corpus* do fenômeno que se deseja interpretar (Lösch *et al.*, 2023).

O paradigma que sustenta este estudo é o interpretativista, com base no construcionismo social. O corte transversal indica que a pesquisa foi delimitada em um espaço de tempo, com um período único de produção dos dados, o que difere da pesquisa de caráter longitudinal, em que pode haver o acompanhamento dos indivíduos em diferentes períodos (Lacruz & Leite, 2023). A pesquisa qualitativa situa o observador no mundo, dá visibilidade e transforma esse mundo, envolve o estudo e a coleta de vários materiais experimentais (Denzin & Lincoln, 2006).

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado com integrantes da direção e coordenação de turno de escolas de ensino fundamental localizadas no município de Vila Velha, região metropolitana do Espírito Santo. Tal escolha se fundamenta pelo fato de os profissionais que atuam nestas unidades estarem em contato diário com educandos do ensino fundamental cursando do 1º ao 5º ano, sendo que, os educandos dos 5º anos que estão saindo do Ensino Fundamental I e iniciando o Ensino Fundamental II. Assim, esta transição se apresenta como um momento de ruptura e de construção de novos horizontes, com vistas ao desenvolvimento de uma criticidade (Libâneo 2012).

Vila Velha é um município localizado na região metropolitana de Vitória – ES, que é composta pelos seguintes municípios: Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vitória e Vila Velha. Sua área territorial ocupa 210.225 km², sua população em 2024 estimada pelo IBGE é de 467.722 habitantes, sendo o segundo município mais populoso do Estado do Espírito Santo.

O município foi fundado em 23 de maio de 1535, sendo o mais antigo do Estado. Segundo o IBGE 54,57 km² são constituídos de área urbana e 155,49 km², constituídos de área rural. De acordo com dados do IBGE de 2010, 47,15% da população era parda, 43,73% eram brancos, 8,17% eram negros, 0,74% amarela e 0,22% indígena. No que se refere a educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2011 era de 4,3. O último IDEB, medido em 2019, é de 5,8.

As perguntas que compõem o roteiro semiestruturado foram elaboradas e divididas em três blocos principais: aspectos raciais nas escolas; equidade racial; e educação antirracista. No primeiro, procurou-se saber sobre as percepções da gestão acerca do tema raça e suas vivências. O segundo bloco aborda questões raciais ou situações vivenciadas por alunos e professores. E o terceiro bloco apresentou perguntas sobre a educação antirracista. Adicionalmente, foram elaboradas questões sociodemográficas, tais como gênero, raça, escolaridade, para compor o perfil de participantes.

Uma vez que esta pesquisa se destina à compreensão de aspectos relacionados a questões raciais, é válido destacar que a pergunta destinada à declaração racial foi realizada de forma livre e aberta. Ao final de cada entrevista, foi perguntado ao participante “como você se identifica em termos de raça?”. Assim, foram aceitas as respostas negra e parda como constituintes da identidade racial negra. Entretanto, nesta pesquisa, optou-se por adotar os parâmetros do IBGE (2022), que considera como critérios de identificação étnico-racial as categorias branco, negro (pretos e pardos), indígenas e amarelos.

O roteiro foi submetido previamente à análise de cinco especialistas, sendo três deles professores que possuem experiência com pesquisas que se utilizam de métodos qualitativos e dois que possuem experiência na temática racial. Os ajustes e sugestões foram incorporados ao documento. Para Flick (2015), tal estratégia contribui para uma pesquisa qualitativa de maior qualidade, uma vez que os direcionamentos passam a ter múltiplas perspectivas de interpretação.

Para a produção dos dados, foi realizado contato por telefone com os diretores das escolas comunicando a autorização da Secretaria Municipal de Educação, no sentido de saber se esses diretores aceitariam ou não conceder as entrevistas. Foi realizado o agendamento prévio para a realização desta etapa. As entrevistas ocorreram entre os meses de maio e junho de 2023 e foram realizadas 22 entrevistas, dentre elas somente uma entrevista em formato eletrônico e as demais entrevistas foram presenciais.

Todas as entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia dos participantes e depois foram transcritas para que fosse possível a análise dos dados. As entrevistas foram realizadas até o ponto em que as respostas se tornaram semelhantes umas às outras e as práticas de uma escola coincidiam com as de outras, ou seja, quando novas informações deixam de ser necessárias (Rowlands *et al.*, 2016). A tabela 1 apresenta o perfil de participantes.

Tabela 1

Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Gênero	Raça	Idade (anos)	Escolaridade	Cargo	Tempo na função
Entrevistada A	Feminino	Branca	45	Pós-graduação (Especialização)	Direção	1,6 anos
Entrevistada B	Feminino	Negra	44	Mestrado	Direção	7 anos
Entrevistada C	Feminino	Negra	49	Pós-graduação (Especialização)	Direção	1 ano
Entrevistada D	Feminino	Negra	49	Mestrado	Direção	20 anos
Entrevistado E	Masculino	Negra	62	Pós-graduação (Especialização)	Direção	8 anos
Entrevistada F	Feminino	Branca	49	Doutorado	Direção	7 anos
Entrevistado G	Masculino	Negra	58	Graduação	Direção	7 anos
Entrevistada H	Feminino	Negra	48	Mestrado incompleto	Direção	6 anos
Entrevistada I	Feminino	Branca	48	Graduação	Coordenação	1 ano
Entrevistada J	Feminino	Negra	60	Mestrado	Coordenação	7,6 anos
Entrevistada K	Feminino	Negra	30	Graduação	Coordenação	1 ano
Entrevistada L	Feminino	Negra	44	Pós-graduação (Especialização)	Coordenação	13 anos
Entrevistada M	Feminino	Negra	44	Pós-graduação (Especialização)	Coordenação	13 anos
Entrevistada N	Feminino	Branca	43	Mestrado	Coordenação	0,8 ano
Entrevistado O	Masculino	Negra	25	Pós-graduação (Especialização)	Coordenação	2 anos
Entrevistada P	Feminino	Negra	58	Pós-graduação (Especialização)	Coordenação	12 anos
Entrevistado Q	Masculino	Branca	34	Pós-graduação (Especialização)	Coordenação	8 anos
Entrevistada R	Feminino	Branca	40	Graduação	Coordenação	4 anos
Entrevistado S	Masculino	Branca	57	Graduação	Coordenação	2 anos
Entrevistado T	Masculino	Negra	47	Pós-graduação (Especialização)	Coordenação	13 anos
Entrevistado U	Masculino	Negra	32	Pós-graduação (Especialização)	Coordenação	0,3 ano
Entrevistada V	Feminino	Negra	55	Pós-graduação (Especialização)	Coordenação	12 anos

Fonte: elaborado pelos autores.

Quanto ao gênero, constatou-se que no grupo de direção, seis entrevistadas se identificaram com sexo feminino e dois se identificaram com o sexo masculino. Quanto às coordenações de turno matutino e vespertino, nove se identificaram como sendo do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

A faixa etária dos entrevistados variou de 44 a 62 anos, para a direção. Com relação à coordenação, a variação de idade foi de 25 a 60 anos. No quesito raça, houve situações em que as pessoas tiveram dúvidas ao responder. Seis entrevistados ficaram na dúvida no processo de autodeclaração entre branco e pardo. A dificuldade de identificar-se como negro pelos entrevistados pode ser um reflexo de uma característica de marca do racismo existente na sociedade brasileira, em que se tenta negar a origem de sua etnia para ser aceito (Nogueira, 2007). Diante do exposto, seis entrevistados são autodeclarados brancos, 10 entrevistados autodeclarados pardos e seis entrevistados autodeclarados negros. Outro dado levantado foi sobre formação/escolaridade dos entrevistados, e obteve-se o seguinte resultado: um doutorado, quatro mestrados, um mestrando, onze pós-graduados em nível de especialização e cinco graduados. Importante citar também que dos vinte dois entrevistados, oito ocupam cargo de direção e quatorze atuam em coordenações de turno. No que se refere ao tempo na função, foram variados os tempos de serviço na função, de três meses a 20 anos.

Com relação à técnica de análise de dados, foi realizada a análise de conteúdo de Bardin (2010), por meio de três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira etapa, foi feita a transcrição e leitura da primeira entrevista, realização das demais e organização das entrevistas que fazem parte do *corpus* da pesquisa. Foram destacados trechos completos relacionados à equidade racial, gestão escolar e educação antirracista. Esses foram separados em um documento auxiliar, para posterior codificação e categorização.

Na segunda etapa, os dados foram analisados por meio da atribuição de codificações livres. Assim, foram encontrados códigos como racismo, preconceito, discriminação, desrespeito, xingamento, periferia, dificuldade, condição social, desamparo, conscientização, conhecimento, sensibilidade, política pública, aprendizagem, feminino, masculino, jovem ao idoso, graduação a doutorado, branco, pardo, negro. Ainda nesta etapa, foram escritos *Memos*, ou seja, lembretes ou mensagens que auxiliassem no agrupamento dos códigos que se tornaram categorias discursivas (Denzin & Lincoln, 2006). Por fim, no tratamento dos resultados para posterior análise, foi realizado o agrupamento e a criação de códigos conceituais e categorias de análise (Bardin, 2010). Ainda nesta etapa, emergiram as dimensões de análise apresentadas no quadro teórico 1, cujo detalhamento é discutido nos tópicos seguintes.

Tendo por base a análise dos resultados, foram encontradas três dimensões de categorias relacionadas à: Aspectos Raciais; Equidade Racial; e Educação Antirracista. Essas dimensões acompanhadas de suas categorias e códigos estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1

Dimensões de Análise e Categorias Identificadas

Dimensão	Categoria Discursiva	Códigos
Aspectos Raciais	Racismo e desumanização	Racismo
		Desumano
		Menosprezo
		Segregação
	Tomada de consciência	Preconceito
		Discriminação
		Desrespeito
		Intolerância
		Ofensa
	Diferença e identidade racial	Inferiorizado
	Xingamento	
	Implicância	
Equidade Racial	Repetição e termo pejorativo	Macaco
		Agressão
		Cabelo de bombril
		Negro
		Preto
	Estruturação familiar e educação	Pobreza
		Ausência
		Acompanhamento
		Periferia
	Desconstrução do estereótipo	Identidade
		Diferença
		Condição social
		Sequela
	Desamparo	
Ações Educacionais Antirracistas	Consciência Negra	Projeto
		Conscientização
		Prática
	Superficialidade do conceito	Conhecimento
		Sensibilidade
		Evolução
		Técnica
	Necessidade de investimento	Política Pública
		Aprendizagem
		Vontade política

Fonte: elaborado pelos autores.

Análise dos resultados

Após a categorização dos dados, foram encontradas três dimensões de análise: Aspectos raciais; Equidade racial; e Ações educacionais antirracistas. Cada uma gerou categorias de análise e códigos conceituais específicos. A seguir, são apresentadas as percepções dos entrevistados sobre cada dimensão e categorias identificadas, a partir das experiências e relatos de diretores e coordenadores escolares entrevistados.

Aspectos raciais: racismo, preconceito e tomada de consciência sobre a negritude

Na visão dos entrevistados, os aspectos raciais no contexto escolar englobam a existência de práticas racistas, muitas vezes associadas à desumanização de alunos, que sofrem discriminações e preconceitos pela cor da pele. Apesar disso, a partir de um processo de tomada de consciência sobre o “tornar-se negro”, os participantes perceberam a boa convivência entre os alunos mais jovens. Porém, quando vão avançando em idade, preconceitos e discriminações passam a ocorrer.

Considerando a categoria de racismo, os entrevistados demonstraram dificuldade em abordar sua compreensão sobre o conceito, tendo que efetuar pausas para pensar antes de conceder o que na percepção deles poderia ser a “melhor resposta”. A situação do Entrevistado E chamou mais a atenção pelo fato de não encontrar palavras e pedir ajuda.

O que eu entendo por racismo? Me ajuda aí professora! O que você entende por racismo? Racismo é um tipo de preconceito que venha ofender o colega. Esse pré-conceito, pra mim é racismo, principalmente quando se trata de cor (Entrevistado E, Diretor).

Ao serem questionados, nove entrevistados declararam ter presenciado situação de racismo na escola e 13 disseram que não, mas em suas justificativas relatam casos ocorridos. Entretanto, na percepção dos entrevistados, tais ocorrências não se configuram como casos de racismo, sendo reduzidas a brincadeiras ou implicância entre os alunos. Conforme exemplifica a Entrevistada C:

Não. Costuma ter muita implicância, mas não referente a raça, mais características físicas da pessoa, o tipo de cabelo. Implicar justamente com os pontos mais fracos, pontos que mais machucam (Entrevistada C, Diretora).

A dificuldade dos entrevistados em responder sobre o racismo está relacionada ao baixo letramento racial, experiências e reflexões sobre populações afro-brasileiras. Como foi constatado, um terço não teve acesso a esse conhecimento em disciplinas ou eventos promovidos na faculdade. Os demais afirmam terem visto o conteúdo superficialmente, de forma pouco aprofundada. Mesmo assim, não foram buscar formações complementares sobre o tema de forma individual, conforme relato da Entrevistada K.

Foi bem superficial. Academicamente, nada que desse base, um estudo particular, pesquisa particular, curiosidade, né. (Entrevistada K, Coordenadora).

Quanto a se sentirem confortáveis para falar, refletir e debater sobre o racismo no espaço escolar, três dos entrevistados não se sentem à vontade, sete apenas para abordar o tema com alunos. Porém, 12 disseram ser necessário debater sobre o tema, principalmente no ambiente escolar. É válido destacar que o posicionamento sobre a importância de trazer o debate racial para a escola foi sugerido, em sua maioria, por profissionais negros. Conforme relato da Entrevistada H:

Eu acho que tem que haver essa mudança na escola sim, para mudar a postura da sociedade, que eu acredito que começa aqui, mas não é fácil. Não é um assunto fácil, não! Então, eu não me sinto muito confortável para falar não (Entrevistada H, Diretora).

Ao indagar sobre a convivência entre crianças brancas e negras no espaço escolar, tornou-se perceptível na visão dos entrevistados a boa convivência entre eles, principalmente os de menor faixa etária (6 a 10 anos), uma relação harmoniosa, afetuosa, amistosa, porque criança “aceita tudo”. Também foi identificada a relação com os alunos maiores, 4º e 5º anos, que, ao tomarem consciência sobre diferenças raciais, começam a ter atitudes de implicância, xingamentos, apelidos. Situações que geram desentendimento e às vezes conflito, mas que ainda assim não são consideradas casos de racismo pela equipe gestora. A entrevistada V sintetizou todos esses sentimentos no ambiente escolar.

Apesar da gente falar que a criança aceita todos. A gente percebe, ela acolhe, ela aceita, eles brincam, eles são amigos. Mas, depende dos valores que essa criança traz. Ela não nasce preconceituosa. Ela aprende isso, e ela aprende no ambiente familiar, a escola não ensina isso e a escola não aceita isso. A gente percebe que tem sim, a não quero sentar perto de fulaninho. O papel da escola é desmistificar isso. Todos nós temos o direito de estar em qualquer lugar que a gente quiser (Entrevistada V, Coordenadora).

Equidade racial

Na dimensão Equidade Racial, emergiram as categorias repetição e termo pejorativo, estruturação familiar e educação e a desconstrução do estereótipo. Na visão dos entrevistados, o desafio à equidade racial é agravado em função da vulnerabilidade social, violência e o preconceito vivenciados no espaço escolar. O relato da Entrevistada D exemplifica tal percepção:

Isso é uma prática muito constante dentro da nossa unidade de ensino, até por estarmos inseridos dentro de uma periferia e de uma periferia agressiva em todos os sentidos, inclusive do preconceito (Entrevistada D, diretora).

Outra abordagem foi identificada no que se refere aos desafios que a gestão encontra para ajudar alunos negros a enfrentar os obstáculos para acesso à educação básica. Constatou-se que sete dos entrevistados consideraram que o desafio está prioritariamente na relação entre a família e a escola. Entre as dificuldades, foram abordadas as dificuldades das famílias em atender aos chamados da escola; a falta de diálogo, acompanhamento e apoio dos pais; estruturação familiar e carência de recursos financeiros.

Quanto aos desafios à equidade racial, por exemplo, destacou-se a importância de uma política pública bem sistematizada e eficiente. A Entrevistada A, citou como

desafio a pobreza, a questão histórica da escravidão, a pouca condição de estruturação econômica da população negra, trazendo como consequências as condições de moradia em bairros mais afastados ou periféricos. Além de influenciar no psicológico e cognitivo desses alunos, prejudicando seu desenvolvimento no cotidiano escolar e social. Os Entrevistados Q e M relatam essas situações.

A valorização da pessoa, da identidade negra, enquanto pessoa, como ser humano e a valorização das diferenças porque as crianças precisam ter esse olhar voltado para a educação (Entrevistado Q, coordenador).

É fundamental estar mostrando para eles que não é a cor da pele, não é o tipo de cabelo que vai definir a dignidade dele. É uma responsabilidade estar passando isso para eles (Entrevistada M, coordenadora).

Ao serem questionados sobre identificar as especificidades dos alunos negros e como trabalham, mesmo depois de uma breve explicação dessas especificidades, foi identificado que oito entrevistados fizeram rodeios, mas não responderam sobre as especificidades. Outros três disseram não terem como identificar e/ou não conseguem enxergar, inclusive apresentando uma compreensão equivocada sobre equidade, conforme relato do Entrevistado E.

Aqui, independente de cor, de raça, de sexo, a gente atende todo mundo com a mesma equidade. Então a gente não tem como identificar. A gente vai identificar o aluno, a gente vai saber do problema dele, a gente vai tratar ele normalmente, de acordo com o problema dele. (Entrevistado E, diretor).

Depois das explicações do que sejam as especificidades, 11 entrevistados conseguiram despertar a atenção para as especificidades dos seus alunos. A Entrevistada A apresentou o que seriam essas particularidades.

A gente precisa ter esse olhar sim, de saber se a criança está aprendendo, porque ela não tá aprendendo, porque ela não vem se desenvolvendo, se é um aspecto social. Enquanto escola, o que a gente pode fazer para ajudar essa criança. A gestão precisa ter esse olhar para todos os alunos, perceber quando o aluno está no cantinho, está mais triste ou quando não quer vir pra escola, ou as notas caíram. Então, a gestão tem que estar atenta sempre a esses aspectos (Entrevistada A, Diretora, branca).

Ações educacionais antirracistas

Na dimensão Ações Educacionais Antirracistas, as categorias que emergiram foram consciência negra, superficialidade do conceito e necessidade de investimento. Foi perceptível nos entrevistados a dificuldade de compreensão do que vem a ser educação antirracista, e as especificidades dos alunos negros. Tanto que durante as entrevistas foi necessário realizar uma breve explicação do que sejam especificidades (tempo de aprendizagem e necessidades do aluno), para que os entrevistados pudessem responder.

Uma das percepções referente ao desenvolvimento de projetos e/ou iniciativas que contribuam para uma educação antirracista. Constatou-se que treze entrevistados disseram que sua escola não possui projetos sobre educação antirracista, enquanto nove afirmaram desenvolver projetos com este foco no ambiente escolar. As

Entrevistadas A e J disseram não ter projeto específico sobre educação antirracista, mas a escola desenvolve um projeto voltado para conhecer a mim, conhecer o outro, conhecer meu bairro, meus amigos e minha família, meus vizinhos, os animais.

A Entrevistada B disse não ter projeto específico com o ensino fundamental. Mas trabalha projeto com o noturno, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalham o racismo da mulher e o racismo de um modo geral. A Entrevistada C desenvolve trabalhos com livros de literatura infanto-juvenil, estudam autores negros, roda de conversa, apresentações culturais como forma de refletir o racismo no ambiente escolar. Os entrevistados D, L, Q e S trabalham somente a semana da Consciência Negra na escola, valorizando a parte cultural da população afrodescendente.

A Entrevistada H não tem projeto em sua escola. Porém, propôs à pedagoga, algo relacionado ao negro, não só na comemoração de novembro, algo mais robusto. As entrevistadas I e R trabalham como evitar o *bullying* na escola. Apesar da existência de projetos e iniciativas voltadas para promover a diversidade de raça nas escolas, percebe-se que as discussões ficam centradas em datas comemorativas ou em campanhas *anti-bullying*, esta última de forma generalizada e não apenas relacionada aos aspectos raciais.

A maioria dos entrevistados, no período em que cursaram faculdade, não tiveram nenhuma formação ou disciplina específica sobre educação antirracista. Possivelmente por terem cursado a faculdade antes da aprovação da Lei 10.639/03 e da obrigatoriedade da disciplina, como consta na Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei nº 9.394 (1996). No entanto, todos os entrevistados consideram as formações são muito importantes dentro do ambiente escolar, para que possam conhecer a história e terem condições de trabalharem com a diversidade no cotidiano escolar.

Diante do contexto estudado, foi identificado que a Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha (SEMED), realiza formações periódicas acessíveis somente aos diretores do município e que nem todos participam. Além disso, os que participaram das formações não repassaram seus aprendizados para as equipes dentro da escola.

Adicionalmente, questionados sobre a importância de formações no cotidiano escolar, todos disseram que são importantes. Por serem formadores de opiniões e multiplicadores, precisam estar em constante aperfeiçoamento e combatendo as desigualdades, refletindo e pensando o entorno, daquilo que é vivenciado.

Quanto às práticas que são utilizadas no ambiente escolar, com relação à implementação da educação antirracista, treze entrevistados conseguiram responder satisfatoriamente, quatro consideram o diálogo como principal ferramenta de combate ao racismo, quatro utilizam palestras, vídeos curtos, filmes, rodas de conversas, produção de textos, poemas e literatura infanto-juvenil para a conscientização e implantação da educação antirracista e cinco dos entrevistados usam a parte cultural.

Ainda no contexto da educação antirracista, procurou-se levantar os recursos que são considerados importantes para a implementação de uma educação antirracista. A Entrevistada K reforça o que considera fundamental para atingir este objetivo.

Primeiramente, a questão da formação. Qualificar e capacitar os profissionais que estão dentro da escola. Para que estejam preparados para poder tratar desse assunto dentro do ambiente escolar. Material didático, que auxilie o professor em sala de aula, das formas mais lúdicas possíveis (Entrevistada K, coordenadora).

Discussão dos resultados

Os entrevistados tiveram certa dificuldade na elaboração do que seja uma educação antirracista, bem como a compreensão sobre o termo especificidade dos alunos negros, fazendo com que as dificuldades desse aluno não sejam percebidas, seu tempo de compreensão e aprendizagem não sejam respeitados. Para tanto, é fundamental oferecer um tratamento diferenciado aos que possuem maior dificuldade, respeitando seu tempo de aprendizagem, e suas necessidades (Vasques & Silva, 2020). Por isso, faz-se necessário repensar os conteúdos e as aprendizagens, trabalhar a diversidade, a equidade e qualidade do ensino respeitando as especificidades, conforme ressaltam Gómez *et al.* (2022).

A dificuldade conceitual encontrada indica que a educação antirracista ainda não foi institucionalizada como competência da gestão escolar. Quando a gestão tem dificuldades na distinção entre igualdade e equidade ou em reconhecer especificidades dos estudantes negros, passam a reproduzir práticas normalizadas que tratam os alunos da mesma forma. Paradoxalmente, essa tentativa de neutralidade tende a reforçar desigualdades já existentes, uma vez que ignora as condições produzidas pelo racismo estrutural (Almeida, 2019; Medina *et al.*, 2022; Sayah & Griffiths, 2023).

Os resultados evidenciam um distanciamento entre o que se pressupõe na literatura sobre educação antirracista e as práticas desenvolvidas pela gestão escolar no contexto investigado. Enquanto autores como Mota (2021), Dar *et al.* (2021) e Gómez *et al.* (2022) defendem que a educação antirracista requer reflexão crítica, valorização da identidade negra e revisão das práticas pedagógicas e curriculares, os relatos dos entrevistados revelaram dificuldades conceituais para definir educação antirracista e reconhecer as especificidades dos estudantes negros. Tal achado sugere que a implementação de ações voltadas à equidade racial ainda ocorre de forma fragmentada, limitada, em muitos casos, a atividades pontuais e comemorativas, sem que haja uma incorporação sistemática dos princípios da educação antirracista ao cotidiano escolar.

Ainda com relação à educação antirracista, é válido destacar a compreensão limitada acerca do conceito de equidade racial pelos participantes. Diversos entrevistados afirmaram tratar todos os estudantes "da mesma forma", demonstrando associar igualdade de tratamento à promoção da justiça. Entretanto, os próprios resultados revelam que essa lógica dificulta o reconhecimento das necessidades específicas dos estudantes negros, invisibilizando desigualdades produzidas por processos históricos de exclusão. Esse achado dialoga com Medina *et al.* (2022), Sayah e Griffiths (2023) e Vasques e Silva (2020), que distinguem igualdade de equidade ao defenderem que a promoção da justiça educacional exige considerar as diferentes condições sociais, culturais e educacionais dos estudantes. Assim, os resultados sugerem que um dos maiores desafios da gestão escolar não reside apenas na implementação de práticas antirracistas, mas na superação de uma

concepção padronizada de gestão que, ao buscar tratar todos igualmente, acaba reproduzindo desigualdades já existentes.

Consequentemente, foi identificada a limitada compreensão do conceito de racismo e da identificação de tais situações por parte dos entrevistados. Antes de responderem, fizeram uma pausa para pensar no tema. Diante do contexto, o racismo compromete a qualidade do ensino e consequentemente da aprendizagem, prejudica a imparcialidade das avaliações e a qualidade dos relacionamentos no ambiente escolar (Diem *et al.*, 2022). Quanto às práticas de racismo que ocorrem de aluno para aluno, os entrevistados os consideraram muito novos, que são vivenciadas em casa e trazem para a escola, ou que ouvem dizer fora do ambiente escolar. Mas reforçam que ocorrem no cotidiano das escolas.

Embora diversos gestores tenham afirmado inicialmente não haver episódios de racismo em suas escolas, posteriormente relataram situações envolvendo apelidos pejorativos, discriminações relacionadas ao cabelo, à cor da pele e outras manifestações que evidenciam o racismo praticado pelos alunos. Essa contradição indica que parte dessas ocorrências permanece invisibilizada no cotidiano escolar por serem interpretadas como brincadeiras, conflitos interpessoais ou episódios de *bullying*. Para Almeida (2019), essa dificuldade de nomear o racismo constitui um dos mecanismos pelos quais ele se perpetua nas organizações, uma vez que aquilo que não é reconhecido tampouco pode ser enfrentado. Dessa forma, os resultados sugerem que o desafio da gestão escolar extrapola a resolução de conflitos pontuais, exigindo o desenvolvimento de competências para reconhecer as diferentes formas de manifestação do racismo e incorporá-las às estratégias institucionais de prevenção e enfrentamento.

Nos relatos a respeito do conhecimento da história de África, percebeu-se que a Lei 10.639/2003 ainda não ocupou seu devido espaço no currículo escolar (Brasil, 2003). Diante da obrigatoriedade, os gestores devem dar a devida importância, à capacitação de seus docentes para a implementação da Lei, da educação antirracista e combate ao racismo. Conforme ressaltam os estudos de Raul e Rodrigues (2018), pensar educação antirracista significa pensar nas necessidades e garantias de oportunidades dos discentes, na valorização da autoestima das pessoas negras, no que se refere ao cabelo e cor da pele e suas características como um todo, da capacidade de poder ocupar todos os espaços como protagonistas na sociedade.

Os achados também sugerem que as ações desenvolvidas pelas escolas possuem caráter predominantemente reativo. As respostas da gestão concentram-se em conversas com estudantes, reuniões com famílias, palestras ou atividades pontuais quando episódios de discriminação já ocorreram, havendo pouca evidência de planejamento institucional voltado à promoção permanente da equidade racial. Esse resultado amplia as discussões de Leonard e Woodland (2022), Diem *et al.* (2022) e Silvério e Oliveira (2019), ao sugerir que a educação antirracista não pode depender exclusivamente de intervenções ocasionais, mas deve constituir uma dimensão estratégica da gestão escolar, incorporada ao projeto político-pedagógico, ao planejamento curricular e aos processos permanentes de acompanhamento das práticas pedagógicas.

O racismo foi identificado pelos entrevistados como ação desumana, ofensiva, discriminatória, preconceituosa, desrespeitosa, intolerante, segregacionista, que

causa constrangimento. Que provoca consequências para a aprendizagem dos alunos negros, impactando não só na escola, mas no emocional e social (Leonard & Woodland, 2022). Mesmo com essa situação, poucas escolas desenvolvem projetos referentes à educação antirracista. A reflexão ocorre somente na semana da Consciência Negra. Foi constatada a importância e o diferencial que faz na prática da escola que reflete sobre o racismo. O ambiente se torna mais harmonioso e os próprios “coleguinhas” corrigem uns aos outros em situações de atribuírem algum termo inadequado ao colega.

Os resultados revelam ainda que a formação continuada não pode ser compreendida apenas como oferta de cursos, mas como um processo de desenvolvimento de capacidades organizacionais. Embora a Secretaria Municipal de Educação realize formações destinadas à direção, verificou-se que esse conhecimento permanece concentrado em poucos profissionais, não sendo compartilhado sistematicamente com coordenadores e professores. Tal cenário indica que o problema não está exclusivamente na disponibilidade de ações formativas, mas na ausência de mecanismos institucionais que promovam sua disseminação e incorporação às práticas escolares. Esse resultado dialoga com Leonard e Woodland (2022), ao demonstrar que a formação em educação antirracista somente produzirá mudanças quando integrada ao desenvolvimento coletivo das equipes escolares, fortalecendo processos permanentes de aprendizagem organizacional e de construção compartilhada de práticas voltadas à equidade racial.

Por fim, os resultados demonstram que as ações relacionadas à educação antirracista permanecem concentradas, em grande parte das escolas, em eventos comemorativos, especialmente durante a Semana da Consciência Negra. Embora essas iniciativas contribuam para ampliar o debate sobre diversidade, sua concentração em períodos específicos do calendário escolar evidencia que a temática ainda ocupa posição periférica na gestão educacional. Em consonância com Leonard e Woodland (2022), Diem *et al.* (2022) e Gómez *et al.* (2022), os resultados sugerem que a efetivação da educação antirracista depende de sua institucionalização como princípio orientador da gestão escolar, permeando currículo, planejamento pedagógico, avaliação, formação docente e relações cotidianas estabelecidas na escola. Dessa forma, o estudo evidencia que a superação de ações episódicas constitui condição necessária para que a equidade racial deixe de ser tratada como um tema comemorativo e passe a integrar, de maneira permanente, as práticas organizacionais das instituições de ensino.

Conclusões

O objetivo desta pesquisa foi compreender quais são os desafios da gestão escolar na implementação de uma educação antirracista na educação básica. Conclui-se que a equipe de gestão escolar tem pouco conhecimento sobre educação antirracista e que as práticas de racismo ocorrem já no início da escolaridade dos alunos de ensino fundamental (1º ao 5º ano). A respeito dos desafios e estratégias de enfrentamento ao racismo, constatou-se que o principal desafio é a formação dos professores em relação a Lei 10.639/2003 e educação antirracista para que a partir daí consigam colocar em prática no cotidiano da sala de aula.

Conclui-se que os mecanismos utilizados nas escolas nas ocorrências de prática de racismo são o diálogo, diálogo esse que quando exposto deu a compreender como

forma de confronto entre acusado e acusador, a realização do contato com a família para vir à escola. Percebeu-se, também, a falta de formação da equipe de coordenação para lidar com situações de racismo. A gestão escolar precisa desenvolver uma diferente perspectiva para a temática das relações étnico-raciais, promovendo formações e incentivo aos docentes. Para que conheçam e saibam identificar as necessidades de seus alunos, assim como as práticas de racismo para que possam combatê-las de forma efetiva no ambiente escolar.

Do ponto de vista teórico, os resultados ampliam as discussões sobre gestão escolar e educação antirracista ao evidenciarem que a existência de marcos legais e diretrizes curriculares não garante, por si só, a implementação de práticas voltadas à equidade racial. A pesquisa demonstra que fatores como letramento racial da gestão, formação continuada e capacidade institucional de reconhecer desigualdades influenciam diretamente a efetivação de políticas educacionais antirracistas. Nesse sentido, os achados reforçam a necessidade de compreender a gestão escolar não apenas como instância administrativa, mas como espaço estratégico de promoção da justiça social e do enfrentamento das desigualdades raciais.

Em termos práticos, os resultados indicam a necessidade de fortalecimento das políticas públicas educacionais voltadas à implementação da Lei 10.639/2003. Os dados sugerem que as Secretarias de Educação precisam ampliar as formações para os profissionais da escola, incluindo coordenação pedagógica, professores e equipes técnicas, evitando que o conhecimento permaneça restrito à direção. Além disso, torna-se necessário o desenvolvimento de mecanismos institucionais de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações voltadas à educação antirracista, de modo que elas ultrapassem iniciativas pontuais e passem a integrar o projeto político-pedagógico das escolas de forma permanente.

No âmbito social, os resultados reforçam a importância da escola como espaço de enfrentamento do racismo e promoção da equidade. Ao revelar que práticas discriminatórias já estão presentes nos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa evidencia a necessidade de intervenções nos anos iniciais capazes de promover o respeito às diferenças, a valorização da identidade negra e a construção de ambientes escolares mais inclusivos. Dessa forma, o estudo contribui para o debate sobre justiça social, cidadania e garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes, especialmente os estudantes negros.

Apesar dos avanços, esta pesquisa apresenta limitações. Em primeiro lugar, o estudo se concentra em um município específico da região sudeste do Brasil. Estudos futuros podem ampliar a discussão, por meio de pesquisas comparativas entre cidades de diferentes regiões geográficas. Em segundo lugar, a pesquisa se concentra na reflexão sobre a equidade racial no contexto do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano, o que possibilita a ampliação de estudos para o ensino fundamental com alunos do 6º ao 9º ano, bem como de séries finais, como o ensino médio.

Por fim, estudos comparativos entre países podem ampliar a compreensão sobre diferentes estratégias institucionais e políticas públicas voltadas à promoção da educação antirracista em distintos contextos educacionais. Além disso, pesquisas interseccionais podem aprofundar a análise da forma como raça se articula com outras dimensões identitárias, como gênero e condição socioeconômica, influenciando as

experiências educacionais dos estudantes e os desafios enfrentados pela gestão escolar.

Um dos grandes desafios à implementação da educação antirracista não é apenas a ausência de projetos ou de formação, mas a permanência de uma concepção de gestão baseada na igualdade formal, que dificulta o reconhecimento das desigualdades raciais e, conseqüentemente, inviabiliza práticas efetivas de equidade. Para contribuir com a educação antirracista nas escolas, a gestão escolar precisa ser compreendida de forma ampla, ou seja, não apenas na perspectiva e responsabilidade da direção e coordenação pedagógica, como também de professores e pedagogos. O diálogo, a compreensão e a prática da educação antirracista devem perpassar por todos os setores do ambiente escolar, chegando à sala de aula para que venha refletir na família.

Referências

- Almeida, S. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção Editorial LTDA.
- Almeida, J. Q., Lofego, S. L., & de Castro, A. (2020). A educação como fator de equidade em questões étnico-raciais e de gênero no Brasil. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, 6(1), 37-50.
- Araújo, H. D. L. M. R., & Clemente, B. C. (2019). A escola de todas as cores: o papel do gestor escolar no combate ao racismo. *Revista Exitus*, 9(2), 263-291.
- Arday, J. (2018). Understanding race and educational leadership in higher education: Exploring the Black and ethnic minority (BME) experience. *Management in Education*, 32(4), 192-200.
- Arkorful, V. E., Basiru, I., Anokye, R., Latif, A., Agyei, E. K., Hammond, A., ... & Abdul-Rahaman, S. (2019). Equitable access and inclusiveness in basic education: Roadblocks to sustainable development goals. *International Journal of Public Administration*.
- Azevedo, Thales. As elites de cor: um estudo de ascensão social. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.
- Bardin, L. (2010). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições PERSONA. Distribuidor no Brasil: Livraria Martins Fontes.
- Bastos, N. M., & Silva, G. L. B. (2018). A invisibilidade do aluno de classe baixa em sala de aula: outro olhar sobre o fracasso escolar. *e-Mosaicos*, 7(14), 213-222.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*.
- Bujato, I. A., & Souza, E. M. D. (2020). O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. *REAd. Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre)*, 26, 210-237.
- Dar, S., Liu, H., Martinez Dy, A., & Brewis, D. N. (2021). The business school is racist: Act up! *Organization*, 28(4), 695-706.

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research.
- Diem, S., Welton, A. D., & Brooks, J. S. (2022). Antiracism Education Activism: A Theoretical Framework for Understanding and Promoting Racial Equity. *AERA Open*, 8(1), 1-14.
- Flick, U. (2015). Qualitative inquiry—2.0 at 20? Developments, trends, and challenges for the politics of research. *Qualitative Inquiry*, 21(7), 599-608.
- Freitas, N. A. D., Pinho, C. M. S. D., & Cantão, J. S. (2020). Cultura negra e educação antirracista no currículo escolar: potencialidades do trabalho educativo por meio da literatura. *Revista Exitus*, 10(1), 1-31.
- Freyre, Gilberto. Casa-Grande & Senzala. 17ª ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1963.
- Gatti, B. A., & de Menezes, L. C. (2021). Educação e futuros: desafios em busca de equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 52(52).
- Gomes, S., & Melo, F. Y. M. D. (2021). Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. *Educação & Sociedade*, 42.
- Gómez, T. G., Recio, R. V., & García, G. C. (2022). Las políticas educativas para la equidade em la formación del profesorado. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 119-119.
- Hobson, M., & Whigham, S. (2018). White privilege, empathy and alterity in higher education – Teaching about race and racism in the sociology of PE and sport. *Dismantling race in higher education: Racism, whiteness and decolonising the academy*, 195-213.
- IBGE. (2022). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira.
- Iruka, Iheuma U. (2022). Cumprindo a promessa da educação infantil para crianças negras: uma estratégia de equidade. *Wiley Periodicals*, 27 – 45.
- Kye, H. (2020). Beginning teachers' knowledge-in-practice of multicultural science education. *Journal for Multicultural Education*, 14(3/4), 189-207.
- Lacruz, A. J., & de Oliveira Leite, M. C. (2023). *Organizando projetos de pesquisa: de forma prática, elaborada e sem complicação*. Alta Books.
- Leonard, A. M., & Woodland, R. H. (2022). Anti-racism is not an initiative: How professional learning communities may advance equity and social-emotional learning in schools. *Theory Into Practice*, 61(2), 212-223.
- Lösch, S., Rambo, C. A., & Ferreira, J. L. (2023). A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, e023141-e023141.

- Marrero-Acosta, J., Vega, J. D. S., Alonso, J. J. S., & Navarro, A. V. (2022). Em busca de uma educación pública justa: Um estudio de casos sobre la equidade em la educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 120-120.
- Martínez García, J. S., Oinonen, E., Merino, R., & Perosa, G. (2021). Education and inequality in Finland, Spain and Brazil. *Towards a Comparative Analysis of Social Inequalities between Europe and Latin America*, 105-140.
- Medina, R. G., Tosso, M. P., & Sáinz, M. S. (2022). La atención a las diversidades y la equidade em las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Education Policy Analysis Archives*, 30.
- Mota, T. H. (Ed.). (2021). *Ensino antirracista na educação básica: da formação de professores às práticas escolares*. Editora Fi.
- Nogueira, O. (2007). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social*, 19(1), 287–308.
- Pierson, Donald. Brancos e Pretos na Bahia: estudo de Contacto Racial. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.
- Raul, J. M., & da Silva Rodrigues, J. R. (2018). Segregação, escola e desigualdades: racializando as oportunidades educacionais. *e-Mosaicos*, 7(14), 178-186.
- Ribeiro, V. M., Bonamino, A., & Carvalho, C. P. D. (2019). Equidade e desigualdade escolar em um recorte da produção acadêmica da sociologia da educação sobre políticas educacionais no Brasil (2006-2017). *Jornal de Políticas Educacionais*, 13.
- Rowlands, T., Waddell, N., & McKenna, B. (2016). Are we there yet? A technique to determine theoretical saturation *Journal of Computer Information Systems*, 56(1), 40-47.
- Santos, S. V. S. D. (2021). Homens na docência da educação infantil: uma análise baseada na perspectiva das crianças. *Revista Brasileira de Educação*, 26.
- Sayah, Sarah Blessed- & Griffiths, Dominic (2023). Equidade, não igualdade: a oportunidade da criança migrante indocumentada de acessar a educação na África do Sul. *Revisão Educacional*, 76:1, 46-68, DOI: 10.1080/00131911.2023.2208766.
- Silvério, V. R., & Oliveira, F. L. D. (2019). Ensino médio, gestão escolar e equidade racial: caminhos para uma escola diversa e democrática. *Laplage em revista*, 5(especial), 98-111.
- Souza Waldhelm, A. P., de Oliveira Santo, A. M., & da Silva Machado, M. (2020). Qualidade e equidade da educação no Estado do Rio de Janeiro. *Revista Femass*. (2).

- Taylor, M., & Turk, J. M. (2019). A Look at Low-Income Undergraduates. American Council on Education (ACE). Race and Ethnicity in Higher Education. Disponível em: <https://www.equityinhighered.org/resources/reportdownloads/>. Acesso em 13.mar.2023.
- Vasques, R. F., & Silva, R. R. D. D. (2020). Igualdade de oportunidades e acesso a conhecimentos relevantes: estudo sobre a equidade nas políticas curriculares. *Roteiro*, 45.
- Wei, M. L., & Bunjun, B. (2021). “We Don’t Need Another One in Our Group”: Racism and Interventions to Promote the Mental Health and Well-Being of Racialized International Students in Business Schools. *Journal of Management Education*, 45(1), 65-85.
- Zamani, E. M. (2003). African American women in higher education. *New directions for student services*, 2003(104), 5-18.
- Zulfiqar, G., & Prasad, A. (2021). Challenging social inequality in the Global South: Class, privilege, and consciousness-raising through critical management education. *Academy of Management Learning & Education*, 20(2), 156-181.