

**FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A – FUCAPE ES**

**ALEXSANDRO FERREIRA NASCIMENTO**

**GESTÃO ESCOLAR PARA EQUIDADE RACIAL: Compreensão das ações  
adotadas por gestores de escolas públicas de Ensino Médio no município de  
Serra, Espírito Santo**

**VITÓRIA  
2025**

**ALEXSANDRO FERREIRA NASCIMENTO**

**GESTÃO ESCOLAR PARA EQUIDADE RACIAL: Compreensão das ações  
adotadas por gestores de escolas públicas de Ensino Médio no município de  
Serra, Espírito Santo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Amanda Soares Zambelli Ferretti.

**VITÓRIA  
2025**

**ALEXSANDRO FERREIRA NASCIMENTO**

**GESTÃO ESCOLAR PARA EQUIDADE RACIAL: Compreensão das ações adotadas por gestores de escolas públicas de Ensino Médio no município de Serra, Espírito Santo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Contábeis e Administração – Nível Profissionalizante.

Aprovada em 19 de novembro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Amanda Soares Zambeli Ferreti**  
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Livia Salvador Cani**  
Fucape Pesquisa e Ensino S/A

**Prof. Dr. Ricardo Silveira da Paixão**  
Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI)

**VITÓRIA**  
**2025**

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais e minha irmã por sempre terem incentivado meus estudos, desde o início de minha formação escolar. Minhas sobrinhas, amigos e familiares que trazem a descontração em diversas ocasiões.

Ao meu filho e esposa, que entenderam os momentos de ausência e me apoiaram quando por vezes pensei em desistir diante dos desafios encontrados. Sem vocês não chegaria aqui.

Aos professores e colegas do Curso de Mestrado da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, em especial Melquizedeque, Raquel e Roberta, que me deram suporte em diversos momentos e tornaram os encontros presenciais mais leves e divertidos.

Aos estudantes, professores e funcionários da EEEFM Professor João Antunes das Dores, que todos os dias me inspiram e fazem continuar acreditando no poder de transformação social que a escola pode proporcionar. Aos meus colegas gestores escolares que aceitaram participar dessa pesquisa e deram uma importante contribuição nos resultados encontrados.

À Professora Doutora Amanda Soares Zambeli Ferreti pela sua sensibilidade, dedicação, compromisso e incentivo quando parecia impossível terminar o mestrado, também por ter acreditado, desde o início, na temática que trouxe para minha pesquisa.

“Eu tenho um sonho de que meus filhos, um dia, viverão numa nação onde não serão julgados pela cor de sua pele e sim pelo conteúdo de seu caráter.”

(Martin Luther King)

## RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi compreender como as ações adotadas pela gestão escolar fomentam a educação étnico-racial nas escolas públicas de Ensino Médio. Fundamentada em uma abordagem qualitativa, descritiva e transversal, a pesquisa envolveu entrevistas semiestruturadas com 22 gestores escolares do município de Serra (ES). Essas foram gravadas, transcritas e codificadas, sendo analisadas através da análise de conteúdo de Flores (1994). O estudo parte do reconhecimento de que a equidade racial, diferente da igualdade, busca oferecer condições justas, considerando as desigualdades históricas e estruturais da sociedade brasileira. Também examina como a gestão escolar pode atuar como agente transformador, promovendo práticas pedagógicas inclusivas e currículos mais representativos da cultura afro-brasileira, em consonância com a Lei 10.639/2003. Os resultados indicam duas dimensões de análise: Desafios à Equidade Racial e Gestão Escolar. A pesquisa destaca que, embora existam avanços pontuais, as ações de equidade racial ainda carecem de sistematização, diagnóstico racial preciso e maior articulação entre gestão, docentes, comunidade e políticas públicas. Nos aspectos teóricos, os resultados desses estudos procuraram apresentar informações que contribuam com a análise de novos interessados em pesquisar essa temática e entender como a gestão escolar pode colocar as desigualdades raciais como prioridade na implantação de políticas educacionais. Com relação às contribuições práticas, o trabalho ofereceu condições para compreender melhor as iniciativas dos sistemas educacionais e suas percepções no ambiente escolar, sendo possível entender quais ações estão conseguindo sua efetividade e onde atuar para superar os desafios observados por diretores escolares e coordenadores pedagógicos nas escolas públicas.

**Palavras-chave:** gestão escolar; equidade racial; educação antirracista.

## **ABSTRACT**

The aim of this research was to understand how the actions adopted by school management foster ethnic-racial education in public high schools. Based on a qualitative, descriptive, and cross-sectional approach, the study involved semi-structured interviews with 22 school administrators from the municipality of Serra (ES). These interviews were recorded, transcribed, and coded, and analyzed through Flores' (1994) content analysis method. The study begins with the recognition that racial equity, unlike equality, seeks to provide fair conditions by considering the historical and structural inequalities of Brazilian society. It also examines how school management can act as a transformative agent by promoting inclusive pedagogical practices and curricula that more accurately represent Afro-Brazilian culture, in accordance with Law No. 10.639/2003. The results indicate two analytical dimensions: Challenges to Racial Equity and School Management. The research highlights that, although there have been specific advances, racial equity actions still lack systematization, accurate racial diagnostics, and stronger coordination among school management, teachers, the community, and public policies. From a theoretical perspective, the results aim to provide information that contributes to the analysis of new researchers interested in this topic and to understanding how school management can prioritize racial inequalities in the implementation of educational policies. Regarding practical contributions, the study offers insights into the initiatives of educational systems and their perceptions within the school environment, making it possible to identify which actions have been effective and where to focus efforts to overcome the challenges observed by school principals and pedagogical coordinators in public schools.

**Keywords:** school management; racial equity; anti-racist education.

## **LISTA DE SIGLAS**

ERER – Educação para Equidade Racial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

JPP – Jornada de Planejamento Pedagógico

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PCA – Professor Coordenador de Área

PCER – Professor Coordenador de Estratégias para Equidade Racial;

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEGES – Sistema de Gestão Escolar



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
2.1 TEORIA DA EQUIDADE RACIAL .....	13
2.2 RACISMO ESTRUTURAL COMO UMA DAS BASES HISTÓRICAS DA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	19
<b>3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	<b>26</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>33</b>
4.1 DESAFIOS À EQUIDADE RACIAL: IDENTIDADE, VALORIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO.....	33
4.2 GESTÃO ESCOLAR .....	41
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>49</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>65</b>
<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA .....</b>	<b>66</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A equidade racial no Brasil é um desafio para indivíduos e organizações (Santos et al. 2023). De acordo com convenção do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a raça no Brasil é uma identidade autodeclarada pelo indivíduo, que pode afirmar-se branca, amarela, indígena ou negra, sendo esta última subdividida em pretos e pardos (IBGE, 2022). Para fins políticos, negra é a pessoa de ancestralidade africana, desde que assim se identifique (IBGE, 2022).

O conceito de equidade racial não consiste em oferecer as mesmas condições a todos, entretanto deve-se possibilitar que cada indivíduo tenha acesso aos recursos necessários de acordo com suas especificidades e origens social, política e econômica (Medina et al, 2022). No contexto educacional, essa realidade se constitui de um desafio para evitar a perpetuação do racismo, em razão da constituição histórica do país (Mota, 2021).

Estudos anteriores abordam o aspecto racial ao analisar como o racismo e a discriminação permeiam as políticas e práticas formais e informais nas escolas de ensino básico (Carvalho & França, 2019; Conceição et al., 2021; Baldrige et al., 2024; Leonard & Woodland, 2022; Mustafaa (2023); Mordechai e Terbeck, 2023; Wang et al. 2022). Adicionalmente, pesquisas que analisam a trajetória das estudantes negras demonstram como o racismo e a discriminação contribuem para manter uma exclusão educacional na sociedade (Conceição et al., 2021). Essa exclusão se perpetua mesmo quando esses estudantes finalizam seus estudos e ingressam no ensino superior (Angelo & Arruda, 2023).

Tais pesquisas indicam que a discriminação racial pode ser percebida já na educação infantil (0 a 5 anos)<sup>1</sup>, quando não são garantidos o acesso, as experiências e os resultados equitativos para crianças negras, comprometendo seu desenvolvimento cognitivo (Iruka, 2022). Complementarmente, estudos de Silva e Santos (2022) reforçam a importância de abordar a temática racial na formação dos profissionais que atendem esse público infantil, assegurando a afirmação de uma identidade que respeite as diferenças e valorize a origem africana.

Por sua vez, estudos realizados por Mordechai e Terbeck (2023) revelaram a existência de uma elevada desigualdade de aprendizagem entre negros e brancos nas escolas de regiões urbanas periféricas. Compreende-se, desta forma, que o clima escolar precisa ser analisado no sentido de identificar os reflexos sobre os resultados dos estudantes negros, para que eles possam conviver com diferentes raças e etnias e sintam-se respeitados por colegas e professores (Wang et al. 2022). Na mesma linha, sobre a importância da gestão escolar nesse processo de construção de escola com maior equidade racial, Jovem et al. (2023) a defendem como uma forma de promover princípios, práticas e teorias que fomentem uma equidade social, combatendo todas as formas de opressão e desigualdade.

Apesar do contexto dos estudos apresentados, algumas lacunas foram identificadas. Em primeiro lugar, embora seja possível observar um aumento de pesquisas e debates acadêmicos sobre a baixa qualidade do ensino médio, ainda não se tem feito uma reflexão aprofundada sobre o gênero e a raça destes estudantes (Artes & Unbehaum, 2021), o que inviabiliza uma discussão mais ampla sobre esta etapa da Educação Básica. Além disso, no que se refere à gestão escolar voltada para

---

<sup>1</sup> Existe uma divisão na educação infantil no Brasil, de 0 a 3 anos é opcional. Sendo obrigatória a partir dos 4 a 5 anos de idade.

a equidade racial, ainda se percebe a necessidade de um maior aprofundamento acadêmico, para que os profissionais que atuam em funções gerenciais consigam compreender melhor o seu papel e responsabilidades no processo educacional do estudante (Wei & Bunjun, 2021).

Diante do cenário apresentado, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: como as ações para educação étnico-racial adotadas por gestores de escolas públicas contribuem para a equidade racial de alunos do Ensino Médio? Desta forma, esta pesquisa objetiva compreender como as ações adotadas pela gestão escolar fomentam a educação étnico-racial nas escolas públicas de Ensino Médio.

A relevância desta pesquisa se justifica nos dados que comprovam a desigualdade racial no sistema educacional brasileiro. 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 a equidade racial na gestão escolar.

Em termos teóricos, este estudo colaborou nos avanços dos debates acadêmicos sobre a relevância da gestão escolar na promoção de uma educação com equidade racial (Medina et al., 2022). Ademais, este trabalho contribuiu para o fomento de novas pesquisas na busca por compreender o papel do gestor escolar na construção de políticas educacionais capazes de colocar as desigualdades raciais como prioridade de sua atuação com os estudantes do ensino médio na rede pública de ensino (Artes & Unbehaum, 2021; Zulfiqar & Prasad, 2021).

No aspecto prático, o presente estudo auxiliou na compreensão das políticas públicas atualmente implementadas no sistema educacional, assim foi possível entender quais ações estão conseguindo sua efetividade e onde atuar para superar os desafios observados por gestores escolares nas escolas públicas na busca pelo seu objetivo, ou seja, mitigar as desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da equidade racial. Dessa maneira, podemos observar se tais iniciativas estão sendo capazes de garantir os objetivos preconizados na Lei 10.639/2003, que determina a construção de espaços escolares baseados no respeito à cultura e à história e, também, na ampliação de oportunidades para a população negra.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 TEORIA DA EQUIDADE RACIAL

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 permanente ou provisória (Medina et al, 2022). Nesta mesma linha, Blessed-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.

Uma pesquisa estadunidense define a equidade racial em duas dimensões: a primeira define raça como um sistema de poder; já a segunda, que será utilizada como referencial desta pesquisa, defende a responsabilidade de transformar as desigualdades em oportunidades equitativas (Liera & Desir, 2023). Segundo Appels et al. (2022), o conceito de equidade deve ser caracterizado como multifacetado, contestado e não unívoco.

Dessa forma, Appels et al. (2022) apresenta três linhas de pesquisa sobre equidade. A primeira é a equidade horizontal que ignora as desigualdades passadas e presentes, que complementaria a segunda definição, ao defender oportunidades educacionais iguais aos estudantes no acesso igual à qualidade de ensino (Maiztegui-Onate & Santibanez-Gruber, 2008). Enquanto, nos estudos de Charalambous et al. (2018), a equidade vertical é definida como a forma de reconhecer as diferentes condições iniciais e a necessidade de remover barreiras para tratar esses casos de forma diferente. Esta última noção também baseará o entendimento do presente estudo.

A partir dessa definição de equidade, deve-se pensar como ela pode contribuir para o desenvolvimento do sistema educacional, em estudos sobre intersecção entre a pedagogia da equidade e o ensino de tecnologia, para formação de professores. Weisenberg e Dawson (2023) definem a pedagogia da equidade como uma busca por ensinar eficazmente alunos que tinham sido historicamente minorizados. De acordo com Gomez et al. (2022), isso se deve ao fato de que a educação tende a desconsiderar os saberes práticos, como consequência disso existe uma redução de diversidade, da equidade e da qualidade do ensino, pois não respeita a realidade de cada discente.

Nos estudos de Mustafaa (2023) tem-se a concepção de que o processo de implementação de uma pedagogia culturalmente relevante ocorrerá apenas com a contratação de professores negros, sem considerar suas atitudes em relação à identidade racial, origens e contextos. Um dos desafios é o acesso ao ensino tecnológico, pois muitos dos professores desta área não compreendem conceitos como raça, cultura e discriminação. Nesses casos, estes profissionais necessitam de orientações pedagógicas sobre equidade e justiça social (Weisenberg & Dawson, 2023).

Dessa forma, para garantir que o direito à educação seja cumprido, é necessário que o seu acesso aconteça com oportunidade de aprendizagem avançada, sendo esta uma das questões mais complexas e controversas nas escolas (Meyer et al, 2024). Trata-se de uma realidade que os próprios professores ainda não sabem utilizar as novas técnicas de ensino que visam à promoção da equidade educacional, havendo a necessidade de mais orientações e formações (Katz & Allen, 2022).

Polat e Olcum (2016) defendem que as escolas são um tipo de organização que, devido a sua natureza de fomentar o convívio social, possuem um nível alto de

diversidade. Tais características devem ser trabalhadas de modo a colaborar com os avanços na qualidade do ensino, aumentar o comprometimento dos professores com os objetivos organizacionais e melhorar a satisfação no trabalho.

Em outra pesquisa, também realizada nos Estados Unidos, foi revelado que quando os programas de apoio educativo e cultural, voltadas para os jovens negros, conseguem atuar de forma abrangente, respeitando as individualidades e dando-lhes voz ativa, mais oportunidades são criadas para que esses jovens se sintam pertencentes à sociedade (Baldrige et al., 2024).

Ainda sobre as desigualdades raciais nas escolas públicas, estudos realizados por Grisson e Redding (2016) identificaram que estudantes negros têm menos chances de serem selecionados para programas de alunos superdotados em leitura e matemática, especialmente quando essas disciplinas são ministradas por professores brancos. Outros pesquisadores mostraram que a qualidade das práticas em sala de aula tende a variar entre as turmas nas escolas públicas dos Estados Unidos, de forma que prejudica sistematicamente os estudantes negros, pois estes apresentam resultados inferiores em comparação com outros grupos étnicos (Cherng et al., 2022).

No que diz respeito à equidade racial na escola, os estudos de Leonard e Woodland (2022) abordam a importância da gestão escolar nesse processo, pois as ações adotadas por este público são precursoras das ações nos espaços escolares. Zulficar e Prasad (2021) sugerem que a gestão pode colaborar para construir uma educação com mais equidade racial com respeito às diferenças sociais e culturais. Nessa mesma linha, Wei e Bunjun (2021) apresentam o papel do gestor como de administrar e refletir, mas, acima disso, o de encorajar os alunos.

Nesse contexto, o conceito de equidade racial apresenta-se como uma noção abrangente, passível de análise em múltiplas dimensões da sociedade, todavia, esta



pesquisa concentra-se em compreender de que maneira a atuação do gestor escolar pode contribuir para a implementação de políticas de equidade racial nas escolas públicas de ensino médio (Leonard & Woodland, 2022). A partir dessa perspectiva, torna-se possível avaliar a efetividade das ações desenvolvidas por esse grupo de profissionais que integram a gestão escolar (Zulfiqar & Prasad, 2021).

Os estudos de Lewis et al. (2023) tratam da implantação de novas funções na gestão educacional das cidades nos Estados Unidos, com o objetivo de implantar medidas antirracistas nas escolas públicas de nível fundamental e médio. Apesar dos poucos estudos sobre essa nova função, já se pode identificar que ela pode não ter a efetividade desejada, caso os distritos não estruturem esses cargos com poder posicional, recursos e autoridade, para não apenas reproduzir a opressão racial já existente (Irby & Ishimaru, 2022).

As pesquisas de Banerjee et. al. (2018), ao analisarem a relação entre discriminação e socialização étnico-racial dos afro-americanos com os resultados acadêmicos no ensino médio, evidenciaram que a discriminação racial na escola, especificamente por colegas, pode estar associada a resultados acadêmicos negativos. Essa situação tem feito reacender, nos Estados Unidos, o debate sobre a importância da equidade racial nas políticas públicas de diversos setores (Arroio et al., 2023).

Na Espanha, local onde Medina et al. (2022) pesquisaram sobre os documentos normativos e curriculares que regulam a atenção educativa às diversidades nas escolas da cidade de Madrid, os autores definem que, para ter equidade, os sistemas educativos precisam observar as condições de discriminação e desigualdade dos grupos sociais que chegam às escolas. Assim, defendem que é preciso apoiar uma justiça curricular que ajude as pessoas a consolidarem suas

identidades, pois um currículo unificado e igual para todos não garante equidade (Medina et al. 2022). Em Gana, na África, no acesso à educação básica e à inclusão, foram identificados diversos problemas, como a garantia de universalizar e a promoção da equidade e igualdade de gênero (Arkorful et al., 2019).

Mesmo em países como a África do Sul, que passou por um processo oficial de segregação racial em sua história e que, recentemente, tem buscado superá-lo, ainda é possível identificar uma diferença social entre seus grupos étnicos, ocasionado pelo desemprego, falta de apoio estrutural nas mudanças no mercado e as contínuas disparidades educacionais (McKeever, 2023). Estudos como de Dlamini et al. (2021), ao analisar a construção da identidade sul-africana, explicam que essa realidade de segregação racial faz parte da formação histórica desse país e superá-la dependerá de mudanças mais drásticas nas ações governamentais.

No Reino Unido, Arday (2018) relata que também há uma desigualdade racial quando se trata das minorias étnicas, sendo este um desafio educacional na busca por mais diversidade social, equidade e inclusão. Esta educação que deve ser equitativa e de qualidade, além de estar comprometida com o processo de ensino-aprendizagem e o progresso intelectual dos discentes (Gómez et al., 2022).

Nos Estados Unidos, no estado da Geórgia, um estudo abordou e quantificou a magnitude das disparidades climáticas raciais nas escolas, ou seja, com melhores estruturas e condições de trabalho para os docentes, além de como os espaços escolares podem atuar como fatores de proteção aos estudantes negros. Suas conclusões comprovaram a importância de estabelecer um clima escolar positivo, para que alunos negros, pardos e de baixa renda consigam se beneficiar (Graham, 2022).

Essas diferentes realidades são fundamentais para a compreensão do que representa a ideia de equidade racial. No entanto, faz-se necessário também compreender suas peculiaridades, como ocorre nos países europeus, em que a questão da diversidade está relacionada, sobretudo, à presença de imigrantes (Medina et al., 2022). Já nos Estados Unidos, há uma diferenciação entre os sujeitos a partir de sua origem; ou seja, a descendência é suficiente para promover sua segregação. Diferentemente do contexto brasileiro, em que prevalece a valorização das aparências — fenômeno denominado preconceito de marca (Nogueira, 2007).

A partir desses entendimentos da equidade racial, procuramos analisar a realidade nas escolas brasileiras e podemos identificar características racistas, desde os primeiros contatos com a escola na infância (Santos & Rosseto, 2018). No Ensino Fundamental, nos anos finais, ou seja, do 6º ao 9º ano, a reprodução do racismo pode ser ainda mais danosa no processo de formação escolar dos estudantes negros, pois interfere no rendimento e pode ocasionar a evasão e a reprovação (Matos & França, 2021).

No Ensino Médio, período de formação que inicia a inserção desses jovens no mercado de trabalho, observa-se uma desigualdade no acesso dos negros e negras ao ensino superior, seja para frequentar, permanecer ou concluir o ensino médio (Artes & Unbehaum, 2021). Como consequência dessa situação educacional, nossa sociedade é marcada por uma considerável marginalização dos negros no mercado de trabalho, que, em sua maioria, assumem postos que exigem menor formação escolar, como nos setores da construção civil e prestação de serviços (Alves, 2022).

Para Santos et al. (2022), a desigualdade racial também se apresenta mesmo em espaços que exigem maior formação acadêmica, como no judiciário. Em suas pesquisas, conclui-se que, embora exista a implantação do sistema de cotas, não foi

possível observar um aumento na diversidade racial, além de notar que o racismo estrutural impede o sucesso das políticas afirmativas. Segundo Menezes e Mendes (2023), isso ocorre nas organizações por um processo de acordos de silêncio, processos de silenciamento e o silêncio conivente sobre as práticas cotidianas de racismo, que impedem a diversidade e mantêm a segregação racial.

De acordo com Melo et al. (2017), essa prática racista e de invisibilidade pode acontecer de forma explícita ou sutil. No entanto, o que elas têm em comum são suas consequências, que fazem com que se naturalize uma percepção negativa e desvalorizada do negro. Essa é uma das ideias do racismo estrutural brasileiro que possui suas peculiaridades, em que os choques de raças, classes e sexualidades formam conexões políticas, sociais, econômicas e jurídicas (Almeida, 2019).

## 2.2 RACISMO ESTRUTURAL COMO UMA DAS BASES HISTÓRICAS DA CONSTITUIÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

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 argumentavam pela inexistência do racismo na sociedade brasileira, atribuindo as disparidades sociais exclusivamente a fatores de classe, e não à origem étnica.

Essa visão contribuiu para a manutenção de uma forte exclusão social, deixando marcas profundas nas relações socioeconômicas e em diversas instituições, como o Judiciário, a política, a iniciativa privada e as escolas (Almeida, 2019). No campo das representações sociais, essa realidade se manifesta em diferentes

segmentos, como o meio acadêmico, as notícias, a classe artística e as religiões, entre outros. Além disso, a sociedade estabelece múltiplas interconexões com diversas formas de autoritarismo e opressão, nas diversas avenidas identitárias, que incluem raça, gênero, classe social e sexualidade, o que Akotirene (2023) intitula como interseccionalidade.

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). Na realidade brasileira, essa segregação racial pode ser negada ou atenuada, pois, como defende Nogueira (2007), existe uma diferença entre as situações raciais estadunidenses e as que ocorrem no Brasil. No primeiro, o prejulgamento racial é manifesto e evidente, chamado de “origem”, já no outro em que o próprio entendimento do preconceito fornece margem a uma controvérsia difícil de se superar, que foi nomeada de preconceito de “marca” (Nogueira, 2007).

Nesse sentido, os estudos de Nascimento (2016) questionam a existência daquilo que foi caracterizado como a democracia racial no Brasil e defende que o racismo se perpetua em suas instituições, sendo a escola parte desse processo de contradições da sociedade brasileira. Sendo assim, o processo educativo também contribui para construção das ideias de uma suposta igualdade racial (Matos & França, 2021). Nesses casos, a gestão escolar possui papel preponderante nas medidas de orientação à comunidade sobre as necessidades de construção de práticas relacionadas à equidade racial (Araújo & Braga, 2019).

Diante desta realidade de exclusão racial, alguns pesquisadores têm identificado uma relação direta entre a discriminação e os resultados acadêmicos dos

estudantes negros, que contribuem para altos índices de evasão, reprovação e fracasso escolar (Banerjee et al. 2018; Leath et al. 2019). Consequentemente, para esse grupo social, os desafios para acesso ao ensino superior serão muito maiores, como London et al. (2021) identificaram em suas pesquisas sobre a baixa probabilidade de a maioria desses jovens tornar-se engenheiros e construir suas carreiras profissionais.

Rowan et al. (2021), em suas pesquisas sobre como acontecem a formação de professores e sua preparação para trabalhar com a diversidade nas escolas, identificaram que existe um interesse significativo pela questão da identidade étnico-cultural. No entanto, os líderes responsáveis pela formação dos futuros professores precisam conceituar e garantir a execução dos programas educacionais à diversidade (Rowan et al. 2021). Essa ação faz-se necessária, pois na prática ainda existe um viés racista com os estudantes negros em diversos níveis da educação básica, como nos estereótipos direcionados aos alunos negros como indisciplinados, conforme identificado nos estudos de Ko et al. (2022).

Para Carvalho (2005) e França (2017), as políticas públicas devem considerar a necessidade de preparar melhor os professores para o entendimento das causas raciais, além de incentivar a gestão da escola a reconhecer a importância de se contrapor o racismo, não apenas no que se refere aos preconceitos raciais existentes na escola, mas também àqueles que fazem parte do cotidiano da sociedade brasileira. Nesse sentido, os estudos buscam reconhecer as disparidades existentes no Brasil, justamente com o objetivo de defender a importância de compreender a controvérsia racial e da concepção de raça, de forma a não naturalizar essa situação (Silva, 2000; Nogueira, 2007).

Nesta mesma linha de pensamento, nas pesquisas de Bento (2022), surge a defesa da existência de um pacto da branquitude nas instituições brasileiras. Este se caracteriza por ser um acordo tácito de manutenção dos privilégios raciais brancos que sustentam as desigualdades estruturais (Bento, 2002).

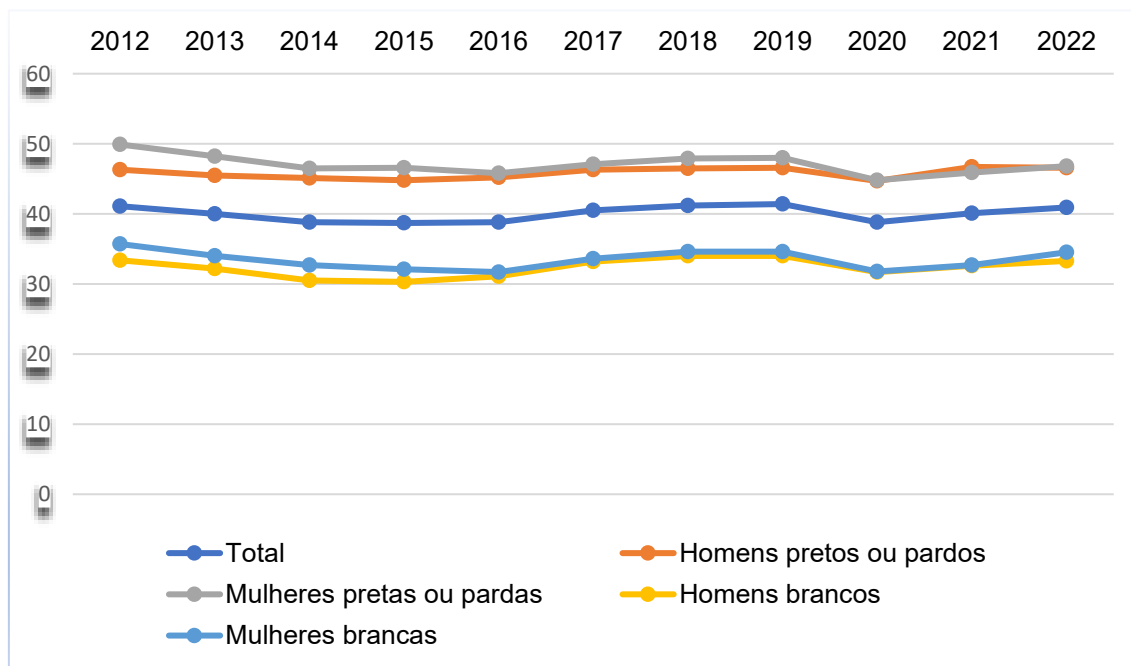
Um exemplo disso seriam as universidades federais, que reproduzem práticas excludentes quando inviabilizam e não abrem espaços para participação de suas funcionárias negras (Ângelo & Arruda, 2023). Além disso, existem as dificuldades de atuação das políticas de promoção da assistência social, tendo em vista a luta dessas profissionais na garantia das políticas públicas para os negros (Eurico, 2018).

Nos Estados Unidos, as instituições de ensino superior realizam processos seletivos para contratação de professores negros com o suposto objetivo de criar uma imagem de respeito à diversidade, entretanto, seus reais propósitos são de mercantilização, para garantir recursos financeiros, e desvalorização desses docentes, ao não terem acesso às melhores condições de trabalho (Rodgers & Liera, 2023). Essa realidade também acontece nas universidades brasileiras, não somente com os professores, mas também na área administrativa, com uma sutil segregação racial, ao colocar esse grupo étnico em posições inferiores e sem direito à participação efetiva nas decisões (Ângelo & Arruda, 2023; Bujato & Souza, 2020).

Esses desafios não são exclusivos das instituições públicas. Quando empresas privadas privilegiam candidatos brancos no seu processo de seleção, ou mesmo, nos casos em que se verificam poucos negros ocupando cargos de chefia, essas também reproduzem práticas que fortalecem ainda mais as desigualdades raciais construídas historicamente (Machado Júnior et al., 2018). No mercado de trabalho também é possível identificar a existência da exclusão racial, nos processos de contratação de trabalhadores das empresas brasileiras e o mercado informal torna-se a principal

oportunidade de ocupação, como demonstra o gráfico 1 abaixo sobre proporção de pessoas em ocupações informais, por cor ou raça entre 2012 e 2022 no Brasil (Paim & Pereira, 2018).

Gráfico 1 - Proporção de pessoas em ocupações informais, por cor ou raça - Brasil - 2012/2022



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

Notas: 1. Dados consolidados de quintas visitas.

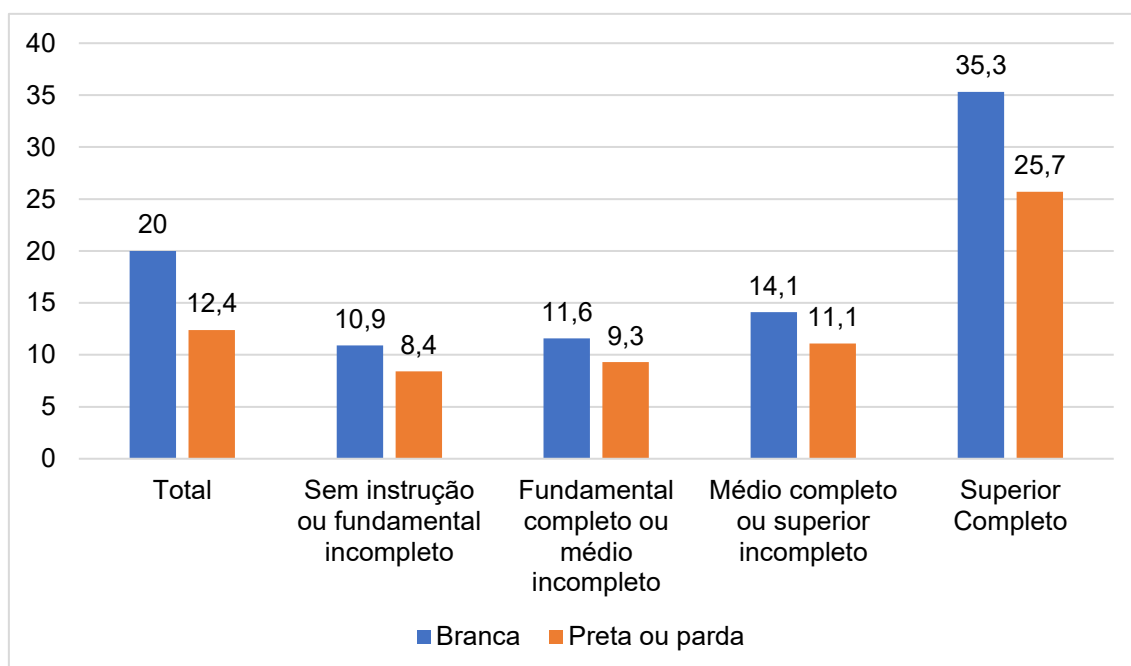
2. Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Complementarmente, os estudos de Conceição e Spink (2013), ao analisarem as ações de diversidade e políticas de afirmação adotadas em empresas sediadas no Brasil, apresentou três níveis para melhor compreensão do tema. O nível macronacional, sobre as leis e ações públicas. No nível mesoorganizacional, como as instituições privadas lidam com esse assunto e o micro individual em que avalia a atuação da população negra. Os resultados dessas ações mostraram-se insuficientes para garantir uma justiça social eficiente, contudo, em contextos de desigualdades duradouras, é um primeiro passo necessário (Conceição & Spink, 2013).



Sendo assim, a realidade da desigualdade racial no Brasil se impõe de diversas formas e em seus mais diferentes lugares, às vezes de forma exposta e em outros momentos imperceptível (Almeida, 2019). Dessa forma, mesmo com o surgimento de políticas públicas e a ampliação do debate racial, persistem mecanismos de discriminação estrutural que colocam os negros em posições mais vulneráveis no mercado de trabalho, na representação política e, de modo particular, na garantia de uma educação capaz de alterar sua realidade, conforme demonstram os resultados do gráfico 2 abaixo de rendimento médio por cor e raça a partir do nível de instrução (Munanga & Gomes, 2016).

Gráfico 2 - Rendimento-hora médio real de todos os trabalhos das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução - Brasil - 2022



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2022.

Notas: 1. Dados consolidados de quintas visitas.

2. Não são apresentados resultados para amarelos, indígenas e pessoas sem declaração de cor ou raça.

Um dos grupos sociais que mais sofrem com essa ausência de políticas públicas são as mulheres negras, como afirma Akotirene (2023): o cruzamento entre os sustentáculos de opressão de raça, gênero e classe gera vulnerabilidade e

ausência de seguridade social para as mulheres negras, conceito que denomina interseccionalidade. A escola, pode contribuir para reforçar essas representações ao apresentar às futuras gerações que negros e negras não possuem história, literatura, ciências e outras contribuições culturais (Almeida, 2019).

Para tanto, faz-se necessário a efetivação de uma educação para as relações étnico-raciais, conforme prevista na Lei 10.639/2003 (Brasil, 2003), para que a escola tenha maior equidade e reconheça a necessidade de construir práticas que valorizem a população afrobrasileira (Gomes, 2017). Além disso, essa instituição tem a responsabilidade de preparar a juventude negra para assumir melhores postos de trabalhos e, assim, não repetir os equívocos do passado brasileiro, em que os empregos que exigiam baixa qualificação profissional e educacional eram destinados a esse grupo social (Alves, 2022).

### 3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Essa pesquisa tem por objetivo compreender como as ações adotadas pela gestão escolar contribuem para educação étnico-racial nas escolas públicas de Ensino Médio. Para tanto, foi utilizada uma pesquisa qualitativa, descritiva de corte transversal e coleta de dados primários. Esse tipo de metodologia visa situar o observador no mundo, possibilita a visibilidade e é capaz de transformar esse mundo, através do estudo e da coleta de materiais para serem experimentados (Denzin & Lincoln, 2006).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, cujas perguntas estão disponíveis no anexo deste trabalho. O público-alvo da pesquisa foi composto por diretores escolares e coordenadores pedagógicos que atuam nas escolas públicas estaduais de Ensino Médio, localizadas no município de Serra, Espírito Santo. Nesta cidade, há trinta e uma escolas públicas de ensino médio, ou seja, existem aproximadamente sessenta e dois gestores escolares.

A cidade de Serra é localizada na Grande Vitória - ES, sua área territorial ocupada é de 547.631 km<sup>2</sup>, destacando-se como um importante polo industrial e comercial do estado. De acordo com o IBGE, em 2022, a população atingiu a marca de 520.653 habitantes, sendo considerada a cidade mais populosa do Estado do Espírito Santo. Segundo o IBGE de 2022, 70% da população se declara como preta e parda.

No que refere à educação, o IDEB – que mede os resultados da prova do SAEB e os resultados do fluxo escolar nas escolas – em 2023, apresentou o resultado de 4.5 no ensino médio. Nesta etapa de ensino, por sinal, o município possui 15.637 alunos matriculados, com faixa etária entre 15 a 18 anos, representando o maior público do estado, segundo o Censo Escolar de 2024. De acordo, com Rodrigues e

Reis (2009) esse grupo apresenta maior vulnerabilidade socioeconômica, já que faz parte da maioria dos homicídios registrados no município serrano.

O município da Serra é subdividido em cinco distritos: Serra, Carapina, Nova Almeida, Calogi e Queimado. Os três primeiros são mais ocupados em termos populacionais, enquanto os outros distritos são formados por populações rurais, de acordo com o IBGE (2010). Durante muitos anos a Serra foi considerado a cidade mais violenta do Espírito Santo, resultado do crescimento demográfico ocasionado pelos grandes projetos de industrialização, nas décadas de 1970 e 1980, com a ausência de políticas públicas articuladas nas comunidades periféricas (Rodrigues & Reis, 2009).

Por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A da pesquisa, foi solicitada a autorização dos profissionais, para que o entrevistador utilizasse os depoimentos para fins acadêmicos, sem fins lucrativos e com preservação da identidade dos participantes. A partir disso, foram enviadas mensagens, por meio de aplicativo de conversa, para os 62 gestores de cada uma das unidades de ensino.

Este grupo compõe a equipe gestora das escolas estaduais, sendo fundamental no processo de formação do estudante do Ensino Médio, em razão de estarem diariamente vivenciando seus desafios, as angústias e as conquistas dessa última etapa da educação básica. Além disso, trata-se de um público que se encontra no processo de formação e preparação para o mercado de trabalho e ingresso no ensino superior (Artes & Unbehaum, 2021). A tabela 1, a seguir, apresenta o perfil dos entrevistados.

Tabela 1 - Perfil dos entrevistados

Entrevistado	Gênero	Raça	Idade (anos)	Escolaridade	Cargo	Tempo na função	Formato	Ambiente
Entrevistado 1	Feminino	Branca	46	Mestrado	Coordenadora Pedagógica	02 anos	Presencial	Sala da Direção
Entrevistado 2	Feminino	Branca	43	Pós-graduação	Coordenadora Pedagógica	05 anos	Virtual	Sala do Direção
Entrevistado 3	Masculino	Branca	45	Doutorado	Coordenador Pedagógico	05 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 4	Feminino	Branca	38	Pós-graduação	Coordenadora Pedagógica	02 anos	Virtual	Sala da Coordenação Pedagógica
Entrevistado 5	Masculino	Parda	40	Doutorando	Coordenador Pedagógico	05 anos	Virtual	Biblioteca da escola
Entrevistado 6	Feminino	Branca	34	Pós-graduação	Coordenadora Pedagógica	1 ano	Virtual	Sala da Coordenação Pedagógica
Entrevistado 7	Masculino	Preta	54	Pós-graduação	Coordenador Pedagógico	4 anos	Presencial	Sala da Coordenação Pedagógica
Entrevistado 8	Masculino	Branca	40	Doutorado	Diretor Escolar	5 anos	Presencial	Sala da Direção
Entrevistado 9	Masculino	Branca	47	Pós-graduação	Diretor Escolar	10 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 10	Feminino	Branca	43	Mestrando	Diretor Escolar	6 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 11	Feminino	Branca	38	Mestrando	Diretor Escolar	3 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 12	Masculino	Branca	40	Pós-graduação	Diretor Escolar	4 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 13	Feminino	Parda	41	Mestrado	Diretor Escolar	12 anos	Virtual	Pátio externo da Escola
Entrevistado 14	Masculino	Branca	42	Mestrado	Diretor Escolar	2 anos	Virtual	Residência do entrevistado
Entrevistado 15	Masculino	Branca	46	Mestrado	Diretor Escolar	5 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 16	Feminino	Branca	55	Pós-graduação	Diretor Escolar	11 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 17	Feminino	Branca	44	Mestrado	Diretor Escolar	13 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 18	Masculino	Branca	43	Pós-graduação	Diretor Escolar	9 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 19	Feminino	Indígena	44	Mestrado	Diretor Escolar	10 anos	Presencial	Sala da Direção
Entrevistado 20	Masculino	Branca	59	Pós-graduação	Coordenador Pedagógico	2 anos	Virtual	Sala da Direção
Entrevistado 21	Feminino	Parda	51	Pós-graduação	Diretor Escolar	8 anos	Presencial	Sala da Direção
Entrevistado 22	Masculino	Branca	48	Pós-graduação	Diretor Escolar	11 anos	Virtual	Sala da Direção

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor (2025).

Foram realizadas quatro entrevistas de forma presencial e dezoito no formato virtual, pela plataforma Meet, com gravação da voz dos participantes, conforme disponibilidade e autorização dos entrevistados, ou seja, um total de 22 entrevistados o que representa quase a metade do público-alvo dessa pesquisa. Em relação ao gênero, verificou-se que, no grupo de 14 diretores escolares, sete se identificaram com o sexo feminino e a mesma quantidade se identificam do sexo masculino. Enquanto no grupo dos oito coordenadores pedagógicos, quatro se identificaram com o sexo feminino e a essa mesma quantidade identificaram-se como do sexo masculino.

Em relação a faixa etária dos entrevistados, houve uma variação de 38 a 51 anos entre os diretores escolares. Com relação aos coordenadores pedagógicos, a idade variou de 34 a 59 anos. No tocante a raça, 11 diretores se autodeclararam como brancos, dois pardos e uma indígena que, segundo pontuou, existe uma ligação familiar. Enquanto, no grupo dos coordenadores pedagógicos, seis se autodeclararam como brancos, um pardo e um preto. Diante disso, verificamos que a maioria dos entrevistados se declararam como brancos.

Outro dado verificado diz respeito à formação/escolaridade dos entrevistados e observou-se o seguinte resultado: dois doutores, um doutorando, seis mestres dois mestrandos e onze pós-graduados. Quando se observa o tempo que esses profissionais exercem essas funções, percebe-se uma variação de um ano até treze anos.

As perguntas que compõem o roteiro semiestruturado, disponível no apêndice B da presente pesquisa, foram elaboradas e divididas em cinco blocos principais: perfil do gestor; implementação da educação para a diversidade étnica; práticas pedagógicas e ambiente escolar; envolvimento da comunidade e perspectivas futuras;

e o agradecimento e encerramento. O roteiro tem o objetivo de traçar o perfil dos participantes, como experiência na gestão escolar, gênero e raça para compor o perfil dos participantes. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos e, ao serem transcritas pela plataforma Turbo Scribe, produziu uma variação de seis a nove páginas para cada entrevistado. As conversas foram encerradas quando o pesquisador percebeu a saturação teórica, ou seja, a repetição dos dados passou a ocorrer.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a categorização como técnica central, conforme proposta de Flores (1994). Esse processo consiste em três etapas fundamentais: redução dos dados, apresentação dos dados e as conclusões desse processo. Na primeira etapa, foi feita a transcrição, a leitura e iniciada uma codificação livre. Este mesmo processo foi realizado nas outras entrevistas que fazem parte do *corpus* dessa pesquisa.

Em seguida, iniciou-se o agrupamento dos códigos, de forma a identificar as primeiras categorias discursivas. Desta forma, foram identificados alguns códigos como pertencimento, parditude, invisibilidade, empoderamento, trajetórias, movimento de equidade, diagnóstico racial, insegurança e resistência docente, formações internas, intencionalidade, ausência de articulação, espaços antirracistas, currículo transversal e base legal. Além disso, chegou-se às seguintes categorias discursivas: identidade étnico-racial, valorização identitária, educação antirracista, formação docente, estratégia de gestão e transversalidade (Flores, 1994).

Por fim, foi possível chegar às dimensões de análises Desafios à Equidade Racial e Gestão Escolar. Essas dimensões, acompanhadas de suas categorias e códigos estão disponíveis no quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões de análise e categorias identificadas

Dimensões	Categorias	Códigos
Desafios à Equidade Racial	Identidade étnico-racial	Políticas afirmativas Recusa da autodeclaração racial Pertencimento Letramento racial Racismo estrutural Parditude
	Valorização identitária	Personalidades negras Valorização afro-brasileira Invisibilidade Reconhecimento Empoderamento Trajetórias
	Educação antirracista	Movimento de equidade Integração da temática Diagnóstico racial Intercâmbio cultural Currículo e Educação étnico-racial
Gestão Escolar	Formação docente	Insegurança e resistência docente Formações internas Dificuldades estruturais Formação cíclica
	Estratégia de gestão	Intencionalidade Condições institucionais Legalidade para ações Ausência de articulação Dados e equidade racial
		Espaços antirracistas



	Transversalidade	Ações desorganizadas Currículo transversal Resistência à transversalidade Temática na rotina Base legal Materiais institucionais

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelo autor.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

A partir da categorização dos dados das entrevistas, foram identificadas duas dimensões de análise, são elas: Desafios à Equidade Racial e Gestão Escolar. Estas geraram categorias de análises e códigos conceituais específicos. Desta forma, nas descrições a seguir, são apresentados dados sobre como os diretores escolares e coordenadores pedagógicos entrevistados percebem essas dimensões e categorias identificadas em seu cotidiano escolar.

### 4.1 DESAFIOS À EQUIDADE RACIAL: IDENTIDADE, VALORIZAÇÃO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

Para os entrevistados, adotar uma gestão escolar com foco na construção de escola com maior equidade racial tem sido desafiador, entre outros motivos, pela dificuldade dos próprios estudantes em se identificarem como negros na sociedade brasileira. A partir desta realidade, muitas ações e projetos têm sido desenvolvidos no sentido de criar uma valorização de sua identidade, a partir de práticas que visam a uma educação antirracista e um currículo mais afrobrasileiro. Apesar disso, ainda existem muitos empecilhos que são resultados de uma construção histórica das instituições excludentes e racistas, que persistem ainda na atualidade.

Sendo assim, a categoria identidade étnico-racial se manifestou nas falas dos entrevistados, por meio das dificuldades dos gestores escolares na identificação dos estudantes, uma vez que suas famílias, no ato da matrícula, não os declaram como pretos ou pardos. Esta informação persiste durante toda a trajetória estudantil dos alunos e alguns percebem esta questão no final do ensino médio, pois entendem que poderiam ter acesso às universidades públicas ou às bolsas de estudos em

instituições privadas, por meio das políticas afirmativas de cotas. Conforme relatado pela entrevistada 21, Diretora Escolar:

Porque, às vezes, ele não se percebe nem fisicamente como preto. Então, ele tenta clarear a pele. Ele não se identifica, ele não se apresenta como tal. E a gente tem percebido isso com uma grande frequência. O menino, às vezes, só pontua que ele é preto lá no final do ensino médio, por exemplo, quando ele tem alguma perspectiva de interesse em cotas, alguma coisa assim. Então, essa questão da parditude, ela é ainda bem sensível (Entrevistada 21, Diretora Escolar, mulher parda).

Diante disto, surgem preocupações e indagações por parte desses gestores para entender essa situação: afinal de contas, quais são os motivos que fazem essas famílias de estudantes não os declararem como negros ou pretos? Esta é a indagação relatada pela a entrevistada 2, Coordenadora Pedagógica:

Eu falo em relação aos alunos negros, sim, em relação aos alunos negros, em relação a... Eles não quererem esse direito, não é? De não quererem esse direito. De não quererem esse direito (Entrevistada 2, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

Essa realidade identificada preocupa Diretores Escolares e Coordenadores Pedagógicos, ao demonstrarem um entendimento dos motivos que levam esses estudantes a não se identificarem com suas origens étnicas. Como relataram os entrevistados 18 e 16, ambos Diretores Escolares:

A forma como ela se autodeclara depende muito do grau de letramento racial e da consciência que ela tem sobre si, da forma como ela se vê e a bagagem que ela carrega em torno dessa temática. (...) Que os alunos que são negros, pelo menos que eu consiga observando, identificarem eles como negros, que muitos deles não se identificam como negros e se autodeclaram brancos (Entrevistado 18, Diretor Escolar, homem branco).

A autodeclaração não é simplesmente dizer que sou isso, que sou aquilo. Ela tem uma série de coisas por trás disso que vai fazer você acreditar e chegar à conclusão de que você pertence àquela raça ou não. (Entrevistada 16, Diretora Escolar, mulher branca).

As escolas estaduais do Espírito Santo possuem um Sistema de Gestão Escolar (SEGES) que é utilizado para cadastrar todos os dados dos estudantes no ato da matrícula. Os funcionários da secretaria escolar são responsáveis por realizar o lançamento das informações que os responsáveis fornecem. Em determinado momento, estes são perguntados sobre como declaram a cor de seus filhos e as opções são: Branca, Preta, Parda e Amarela. Alguns gestores relatam casos de famílias que declararam estudantes como amarelos, como relatou-nos os entrevistados 3 e 9, Coordenador Pedagógico e o Diretor Escolar, respectivamente:

Nós tivemos problemas na escola de ter muitos alunos amarelos, sendo que nós não temos asiáticos na escola, um número considerável. Então, à medida que os professores estavam trabalhando a questão da autodeclaração, isso daí nos chamou a atenção. (Entrevistado 03, Coordenador Pedagógico, homem branco)

Hoje nós temos assim, de vez em quando, alguém que no ato da matrícula se diz amarelo. E aí, no decorrer do processo, a gente tem uma ação, um plano de ação, como eu te disse, de combate ao racismo, que todos os anos é uma tarefa que se repete, que é ajudar o aluno no seu autorreconhecimento. Isso está zerando praticamente aqui o aluno amarelo, que era um negro, talvez um pouco mais claro, como fala, moreno, menos pardo, e isso foi criando essa nova postura (Entrevistado 9, Diretor Escolar, homem branco).

Essa situação demonstra uma sociedade que ainda tem dificuldade com seu pertencimento e de valorizar suas origens e histórias. Prefere negar ou esconder sua etnia, talvez por considerar que isso de certa forma os coloca em desvantagem no contexto social em que vivem, a ponto de preferirem declararem-se amarelos. Uma realidade que demonstra como houve uma construção histórica de embranquecimento da população negra, na qual esta não consegue se reconhecer, não por uma escolha sua, mas pelo fato de não ter tido acesso ao conhecimento que valorizasse sua ancestralidade. Isto é algo que os gestores demonstram preocupação, pois não conseguem ver nos números aquilo que é sua percepção, como afirma o entrevistado 9, Diretor Escolar:

Eu tenho uma escola que é negra, uma escola afrodescendente. Então, isso eu quero dizer o quê? Que nos meus resultados, os alunos abaixo da média, como eu tenho uma população 95% afrodescendente, obviamente eles estarão ali.

Então, aqui, muitas vezes o resultado não é um resultado que reflete um racismo, reflete uma cultura negro local, né, que é negra, que é afrodescendente, nós estamos na periferia, que é o mais comum no Brasil.

Então, acaba que sendo comum o olhar, o foco está praticamente em todos os alunos, porque o nosso aluno ele é afrodescendente. Então, a gente tem uma clareza da história brasileira capixaba que produziu essa situação de exclusão. Então, esse olhar é constante (Entrevistado 9, Diretor Escolar, homem branco).

Diante deste cenário, muitos gestores encontram dificuldades em compreender os resultados de seus estudantes negros, pois não podem confiar nas informações da autodeclaração e isso não colabora para construção das ações de equidade racial, o que pode contribuir para perpetuação do racismo estrutural, presente na maioria dos sistemas educacionais. Esta é uma problemática relatada pelos entrevistados 8 e 12, ambos Diretores Escolares:

A gente teve uma questão aqui, né, do plano de ação, que ano passado a gente destacou isso numa reunião de circuito de gestão, que nós olhamos lá os resultados das notas, né, e aí quando a gente olhou assim, ué, mas a gente não tem aluno preto, mas assim, todo mundo, a maioria dos nossos alunos, né, então eles não se declaravam (Entrevistado 8, Diretor Escolar, homem branco).

Mas no ano passado, a gente teve um resultado interessante de alunos que se autodeclararam negros com nota melhor do que o outro grupo. Mas a gente sabe também que a gente tem um desafio dessa questão da autodeclaração (Entrevistado 12, Diretor Escolar, homem branco).

Neste sentido, algumas ações estão sendo realizadas com vistas à sensibilização e construção do letramento racial nos estudantes do ensino médio, como forma de alterar essa decisão que, no ato da matrícula, foi de seus responsáveis e, a partir dos dezesseis anos de idade, essa decisão passa a ser deles. Como explicado nesse relato pelos entrevistados 16 e 9, Diretores Escolares:

A primeira coisa é, nós estamos revisitando o SEGES, o que está lá, porque aquilo que está lá no SEGES foi dito pelos pais, e, a partir de 16 anos, o aluno pode se autodeclarar, não precisa mais dos pais. Então, nós estamos fazendo

um trabalho de conscientização, primeiro, de educação, de informar, de conhecimento sobre a causa para promover uma campanha de autodeclaração para a gente fazer essa correção lá no SEGES (Entrevistada 16, Diretora Escolar, mulher branca).

Hoje nós temos assim, de vez em quando, alguém que no ato da matrícula se diz amarelo. E aí, no decorrer do processo, a gente tem uma ação, um plano de ação, como eu te disse, de combate ao racismo, que todos os anos é uma tarefa que se repete, que é ajudar o aluno no seu autorreconhecimento (Entrevistado 9, Diretor Escolar, homem branco).

Para que esse tipo de ação consiga seu objetivo, considera-se necessário gerar uma valorização identitária desse grupo étnico, sendo essa a segunda categoria dessa dimensão. Muitos dos gestores entrevistados relataram iniciativas e ações que buscam esse propósito de forma interdisciplinar, como descreveu a entrevistada 6, Coordenadora Pedagógica:

E aí a gente fez uma feira de ciências toda voltada para a contribuição de pessoas africanas e afro-brasileiras (Entrevistada 6, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

Uma das estratégias mais usadas são as visitas a locais que possuem uma valorização da cultura afro-brasileira, pois possuem características próprias do Brasil de resistência e conservação da cultura africana, como os quilombos e centros religiosos de matriz africana, como relatam as entrevistadas 4 e 6, Coordenadoras Pedagógicas:

Temos também uma ação com o professor de sociologia, acompanhado de outros professores da área, que eles estão fazendo também um projeto para eles irem lá ao Quilombo. Esqueci o nome do lugar. Onde que é? Ali perto de Itaúnas, né? E tudo mais. Eles vão ao Quilombo. Esqueci o nome da aldeia. Aldeia do Sape (Entrevistada 4, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

No ano passado, eu posso citar do ano passado, que é o que estou lembrando, que foi bem bacana, a gente teve uma proposta de uma professora que trabalhava em uma eletiva das religiões de matriz africana e aí, como culminância, a ideia dela, a proposta dela era levar esses estudantes em um terreiro de Candomblé, em uma casa que ela frequenta (Entrevistada 06, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

Nesta mesma perspectiva, alguns gestores incentivam práticas que valorizem as trajetórias de pessoas negras que conseguiram sucesso em suas carreiras, com o propósito de valorizar e fazer com que estudantes se reconheçam nessas personalidades, conforme descreve o entrevistado 20, Coordenador Pedagógico:

E uma das nossas propostas também é trazer a temática de personalidades de sucesso, para que os alunos possam perceber que, para além daquilo que eles possam imaginar, há muitas pessoas, né, que fizeram e fazem sucesso, que têm destaque social, que têm destaque na mídia, mas que, às vezes, e na maioria das vezes, né, os livros não trazem, a história não conta. Então, tem que fazer esse resgate também de personalidades. E é isso que nós temos focado também para este ano (Entrevistado 20, Coordenador Pedagógico, homem branco).

Mesmo diante dessas ações, alguns gestores reconhecem que ainda não é suficiente para se consolidar uma educação com equidade racial, entendem que ainda existem grupos invisibilizados e que precisam ser mais observados no espaço escolar, como disse em parte a entrevistada 11, Diretora Escolar:

Mas ainda faltam ações mais voltadas para esse grupo, inclusive o coordenador étnico-racial, algumas pessoas que estão aproximadas das escolas, estão ligadas a isso, ainda falta uma ação direta para esse grupo, (...), para que os indicadores melhorem ainda mais. (...). Esse olhar diferenciado, ele ainda não se dá em tudo dentro da escola. Já melhorou? Já, já se dá em muitas coisas. Mas ainda há espaços, discussões que ainda precisam ser qualificadas para melhorar (Entrevistada 11, Diretora Escolar, mulher branca).

Nesse sentido, percebe-se nas entrevistas que existem ações sendo desenvolvidas, nas escolas públicas de ensino médio localizadas no município de Serra, que tem procurado construir uma educação antirracista no cotidiano escolar. Nesta categoria identificada, os gestores apresentam em suas entrevistas o movimento que busca implantar a temática da equidade racial como algo permanente e não em momentos esporádicos durante o ano letivo, nas unidades de ensino, mesmo conscientes dos desafios. Como relatam os entrevistados 3, Coordenador Pedagógico, e 12, Diretor Escolar:

Este ano, nós estamos com um projeto que leva o nome do nosso movimento, que é o Moverses, que é o Movimento pela Equidade Racial da Escola [...] E nós não teremos só o movimento lá no mês de novembro. Nós teremos o movimento no decorrer do ano letivo, com ações que vão reverberar no sentido do respeito e de uma educação antirracista (Entrevistado 3, Coordenador Pedagógico, homem branco).

Então, o plano futuro é o maior desafio, que é justamente implementar essas questões étnicas e raciais na rotina da escola. (...) Assim, impossível não ter um ano em que novembro inteirinho a gente vai trabalhar a consciência negra. Mas não é assim mais. Não tem que trabalhar a consciência negra apenas lá, mas durante o ano. Então, assim, o nosso principal desafio é justamente isso (Entrevistado 12, Diretor Escolar, homem branco).

Para que essa proposta tenha êxito, uma das estratégias utilizadas em muitas escolas tem sido integrar a temática racial nos diferentes componentes curriculares e em suas áreas de conhecimento. Desta forma, tenta-se desmitificar a ideia de que somente os professores da área de humanas podem abordar esse assunto em suas aulas. Conforme descreve a entrevistada 4, Coordenadora Pedagógica:

Mas o projeto, ele é só um detalhe para mim, porque eu acho que o dia a dia na sala de aula, por exemplo, você está trabalhando em Matemática, e estou fazendo ali análise de gráficos e tudo mais. Então, levar ali para a sala de aula uma análise de dados a partir da diversidade étnico-racial, né? Pegar esses dados. O próprio site do IBGE traz isso. Vou trabalhar em língua portuguesa, vou trabalhar um texto, seja ele qual for. Pega um autor que seja preto, fala da história dele, contextualiza, né? Então, tem muitas formas. Ah, vou fazer uma tertúlia. Traz uma imagem ou várias. Então, assim, no ensino médio, então, a gente tem um campo infinito, né? (Entrevistada 4, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

Seguindo essa proposta de estabelecer uma educação antirracista nas escolas públicas estaduais foram identificadas, a partir das entrevistas, o incentivo e apoio a muitas práticas de visitação em espaços que possibilitassem um intercâmbio com culturas que muitas vezes são marginalizadas no currículo escolar. Como relatou a entrevistada 2, Coordenadora Pedagógica:

Os professores estão organizando também saídas pedagógicas para conhecer a comunidade quilombola e as aldeias indígenas em Aracruz e Ibirajuba, a



comunidade quilombola de Ibiraju. E uma aldeia em Aracruz (Entrevistada 2, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

Nesse sentido, percebe-se por parte dos gestores um entendimento de como o tema da diversidade étnico-racial pode ser trabalhado em suas unidades de ensino como uma pauta coletiva. Nas entrevistas, citam também a preocupação de fazer com que esse assunto consiga chegar no currículo escolar, de forma a construir uma educação antirracista, já que esse ainda se caracteriza por ser eurocêntrico. Nos trechos abaixo, o entrevistado 11, Diretora Escolar e o entrevistado 5, Coordenador Pedagógico relatam esta questão:

E remete à questão negra, indígena, quilombola, traz para a discussão a questão da lei, que já existia, mas que não era cumprida na íntegra. Então, a gente já consegue trazer um pouco mais dessa diversidade étnica ou racial para o contexto das atividades, das ações escolares, envolvendo essas pessoas, mas também levando para a discussão de todos. Então, não pode ser um assunto só para o indígena e para o negro. Então, esse assunto na escola, hoje, ele traz a questão da diversidade étnica ou racial como uma pauta para todo mundo, do gestor até o funcionário da escola (Entrevistada 11, Diretora Escolar, mulher branca).

Na nossa escola, quando estudamos no Ensino Fundamental e Médio, a gente estudava muito mais Europa do que América Latina, do que Brasil. E trazer, pensar nessa perspectiva é romper com esse modelo eurocêntrico, de trazer outras epistemologias, outros saberes, outros conhecimentos, outras versões do conhecimento que rompam com esse modelo de pensamento que foi estabelecido (Entrevistado 5, Coordenador Pedagógico, homem pardo).

Um dos grandes desafios para se consolidar uma política de equidade racial, nas escolas estaduais de ensino médio, é conseguir realizar um diagnóstico racializado desses estudantes nos resultados escolares e atuar a partir destes números. Para tanto, somente desenvolver projetos e ações com essa temática não é suficiente para se construir uma educação antirracista. Nas entrevistas, muitos gestores mostraram monitorar os resultados e a frequência desses estudantes negros, como no relato do entrevistado 7, Coordenador Pedagógico:

(...) nós vamos fazer um recorte no final do trimestre de como que foi a frequência desses alunos dentro desse recorte racial. Então, a nossa ideia é tentar entender de que forma essas questões interferem na frequência do aluno, no rendimento do aluno ao longo de um período (Entrevistado 7, Coordenador Pedagógico, homem preto).

A partir dessas observações destacadas, percebe-se que ainda existem muitos desafios à implantação de uma política educacional para a equidade racial nas unidades de ensino públicas do Espírito Santo. Entretanto, nas entrevistas, observa-se que há, por parte dos gestores escolares, uma atenção especial a esta temática. Neste sentido, faz-se necessário um melhor entendimento de como a gestão escolar pode contribuir e quais estratégias estão sendo utilizadas, para articular esse assunto no cotidiano dessas escolas de ensino médio. Os achados de pesquisa relacionados a estas práticas de gestão escolar são apresentados no tópico seguinte.

#### 4.2 GESTÃO ESCOLAR

A segunda dimensão de análise diz respeito à Gestão Escolar, em que foram identificadas as categorias da formação docente, estratégia de gestão e a transversalidade. Nestas, os gestores apresentam suas preocupações com a formação docente e relatam ainda existir insegurança e resistência por parte de alguns docentes em trabalhar a temática racial em seus componentes curriculares. Assim relataram os entrevistados 1, Coordenadora Pedagógica, e 7, Coordenador Pedagógico, em suas falas:

Claro que a gente tem situações em que os professores não se sentem confortáveis. O que eles questionam é que eles não se sentem preparados para abordar o assunto. É um ponto que eles sempre relatam. Porque alguns apontamentos que os alunos fazem, por exemplo, nas ações, eles não se sentem preparados para responder (Entrevistada 1, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

(...) ainda há também aqueles profissionais que acreditam que esse tema é um tema forçoso, é um tema que é tão natural que não precisaria ter uma agenda própria. (Entrevistado 7, Coordenador Pedagógico, homem preto).

Diante desse cenário, uma das estratégias encontradas pelos gestores escolares tem sido o apoio e incentivo à formação continuada dos docentes, sejam elas internas ou ofertadas pelos sistemas educacionais. A primeira acontece, em sua maioria, nos momentos da Jornada de Planejamento Pedagógico previstos de cinco dias, no calendário escolar do ano letivo, enquanto a segunda fica à critério do interesse dos professores. Nos trechos a seguir, os entrevistados 9 e 15, ambos Diretores Escolares, explicam como isso acontece:

Então, a gestão tem que oferecer para o seu grupo de professores, pedagogos, instrumentos de estudo, de formação, para que esse tema seja entendido e trabalhado em sala de aula. Então, cabe a nós gestores incentivarmos a presença da nossa equipe nessas formações, com essa temática, para que essas formações surtam efeito na prática cotidiana dos professores, pedagogos. Então, o principal papel é tratar do tema, mostrá-lo, incentivar a participação deles nas formações para trabalharem essas questões (Entrevistado 9, Diretor Escolar, homem branco).

Tem formações da escola, a escola cria formações, nós já tivemos formação no JPP passado, essa e a próxima JPP já tem uma formação com esse tema específico, um palestrante específico sobre esse tema, nossa formação interna (Entrevistado 15, Diretor Escolar, homem branco).

Nas entrevistas, um dos desafios encontrados, para que essas formações consigam seus objetivos, tem sido a alta rotatividade dos professores na escola, tendo em vista que muitos são contratos em designação temporária. Dessa forma, alguns gestores defendem que essas formações aconteçam de forma cíclica e contínua, para que novos profissionais tenham o mesmo contato formativo, conforme relato do entrevistado 15, Diretor Escolar:

O fluxo de funcionários da escola muda continuamente. Então, essa formação tem que ser feita continuamente. (...) são termos que são esquecidos. Então, essa é a nossa situação (Entrevistado 15, Diretor Escolar, homem branco).

Essas propostas são colocadas pelos gestores escolares, diante de algumas situações vivenciadas no cotidiano escolar que tornam a formação continuada com a temática da equidade racial um desafio ainda mais complexo, como, por exemplo, a disponibilidade de tempo por parte desses profissionais. De acordo com alguns entrevistados, a dificuldade estrutural em conciliar os horários dos professores e das formações geram um desinteresse e a baixa adesão aos cursos, como afirmou a entrevistada 13, Diretora Escolar:

E aí, quando é fora do horário de trabalho, o professor não se dispõe a fazer. Então, assim, apesar da rede ofertar, que é a rede oferta, né? Formação de relações étnico-raciais, muitas vezes, ela é por meio de plataforma. E aí, como esses horários não coincidem também com o horário de trabalho do professor, e não é uma atividade obrigatória, eles não acabam atingindo os professores (Entrevistada 13, Diretora Escolar, mulher parda).

Apesar disso, diversos gestores das escolas públicas de ensino médio do Espírito Santo, no município de Serra, mencionam algumas estratégias utilizadas para contribuir com a construção de uma política educacional antirracista. Para tanto, relatam buscar uma intencionalidade na gestão, para pautar a temática racial no ambiente escolar, como afirmou o entrevistado 18, Diretor Escolar:

Então, assim, eu acho que o papel do diretor é provocar essas pautas. Trazer elas para as reuniões de fluxos, para as reuniões de área (...). E solicitar aos PCA's, que provoquem os professores (Entrevistado 18, Diretor Escolar, homem branco).

Nesse sentido, a partir do momento em que existe esse fomento à temática na escola, o gestor precisa criar as condições institucionais para fornecer aos professores a possibilidade de desenvolver esse trabalho em sua prática. Essa realidade fica mais evidente no trecho da fala do entrevistado 12, Diretor Escolar:

Existem aquelas ações do ERE<sup>2</sup>, lá, que a gente precisa fazer o monitoramento. Mas também, acima de tudo, viabilizando, né? Porque os professores, às vezes, eles vêm com umas ideias que essas ideias precisam de autorização, precisa de algum tipo de engajamento, precisa de recurso, precisa de conversa, às vezes, com agentes externos da escola. Então, a gente trabalha meio que de background, dando apoio, né? Para que as coisas aconteçam. Para que as ideias dos professores saiam do papel (Entrevistado 12, Diretor Escolar, homem branco).

Sendo assim, muitas ações que são planejadas no espaço escolar precisam ser articuladas pela gestão escolar, a fim terem o respaldo das instituições e sua legalidade, para que, de fato, consigam acontecer. Aliás, esta parece ser umas das preocupações dos gestores escolares: a anuência das famílias e dos sistemas educacionais, para as ações acontecerem. Assim relatou a entrevistada 6, Coordenadora Pedagógica:

(...) a gente teve uma proposta de uma professora que trabalhava em uma eletiva das religiões de matriz africana e aí, como culminância, a ideia dela, a proposta dela era levar esses estudantes em um terreiro (...) E aí aquilo deu pano pra manga, porque a supervisão foi meio receosa, a gente levou isso para a superintendência (...) a gente sabe que a gente está em uma comunidade, no nosso país, nosso estado, enfim. Ainda muito conservador, então elas tiveram essa preocupação. E aí a gente elaborou um documento, tudo bem detalhado, respaldando, citando as legislações que a gente tem que nos amparo com relação ao trabalho relacionado às relações étnico-raciais, à diversidade cultural e tudo mais. E aí eu falei, não, nós vamos, nós vamos sim. E aí a gente foi (Entrevistada 06, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

Apesar dessa preocupação, quando foram questionados sobre estabelecimentos de parcerias, percebeu-se uma dificuldade de algumas escolas em se articular com instituições ou movimentos sociais que acompanham a temática da equidade racial na sociedade, ficando restrita às ações pontuais. Mesmo com as famílias e as comunidades, muitos relatam como um grande desafio, pois esses

---

<sup>2</sup> Educação para as Relações Étnico-Raciais.

possuem outras prioridades, conforme finalizam os entrevistados 16 e 20, Diretor Escolar e Coordenador Pedagógico, respectivamente:

Então, essas parcerias, elas são pontuais, né, quando tem alguma atividade, quando tem alguma ação promovida por professores, eles buscam essas parcerias, mas não é aquela parceria que é fixa (...) (Entrevistada 16, Diretora Escolar, branca).

A escola tem um papel fundamental. O meu questionamento é como que a escola consegue dar conta de tudo isso? (...) Então, eu vou ser bem honesto com você, a nossa escola não tem um projeto de integração com a comunidade sobre esses temas. (...). Famílias que trabalham, que têm compromisso. Então, a gente realiza as nossas reuniões que são de fundo pedagógico. Quando surgem, às vezes, algum tipo de conflito que envolve os alunos, nós convidamos as famílias dos alunos envolvidos na situação para vir, tomar ciência, orientar, esclarecer e regularizar a situação (Entrevistado 20, Coordenador Pedagógico, homem branco).

Diante desses desafios, os gestores das escolas estaduais de ensino médio têm utilizado dos dados racializados, disponibilizados por meio das plataformas digitais fornecidas pela Secretaria Estadual de Educação, para planejar e atuar na construção de uma educação com maior equidade racial. A partir desses indicadores, conseguem avaliar como estão a frequência e o rendimento desses estudantes negros, como descreveu a entrevistada 19, Diretora Escolar:

Trimestralmente, eu tento trazer a reflexão deles no final do trimestre, antes de chegar ao final do ano e a gente depender daqueles dados mais gerais, de quando eles falam, por exemplo, quando o pedagógico traz quantos estudantes estão abaixo da média, aí eu tento já trazer ali quem são esses estudantes. Qual a porcentagem de negros que estão abaixo da média? Ali a gente... já é nítido, os dados mostram que a grande maioria são estudantes negros, mostram que o abandono e a evasão e a iminência de reprovação são sempre também a maior parte de estudantes negros (Entrevistada 19, Diretora Escolar, mulher indígena).

A partir destes dados raciais e da percepção que muitos gestores apresentam, existe um apoio na construção de espaços institucionais antirracistas no espaço escolar, cujo objetivo é de sensibilizar e promover o debate da equidade racial com toda a comunidade escolar, conforme relato do entrevistado 14, Diretor Escolar:

Essa ação, agora para 2025, a gente colocou no nosso plano de ação algo que a gente está se espelhando [...] o Comitê Antirracista da Escola (...), para justamente pensar em estratégias e ações voltadas para a promoção da educação para as relações étnico-raciais da nossa escola. E até para poder capacitar a equipe pedagógica e os estudantes que vão participar do nosso comitê com informações, com formações que dialoguem com essa concepção mais atualizada sobre a educação para as relações étnico-raciais (Entrevistado 14, Diretor Escolar, homem branco).

Apesar da importância dessas práticas, percebe-se que existe uma preocupação com a forma como isso tem sido organizado nas escolas, pois, por mais que tenham boas intenções, podem não se consolidarem como algo efetivo no cotidiano escolar e, conseqüentemente, perder o sentido. Desta forma, faz-se necessário entender que construir uma educação antirracista não é algo que dependa somente da boa vontade da gestão escolar e, tampouco, precisa ser feito esporadicamente no ano letivo. Deve-se, verdadeiramente, capilarizar-se no projeto político pedagógico da escola, como relatou o entrevistado 3, Coordenador Pedagógico:

Nós temos, por lei, que ter uma proposta pedagógica, pela LDB, pela 3.777 de 2014, e temos diretrizes que trazem um plano de ação. E a gente não tem uma escola, por diversos fatores, que traz uma organicidade para que essas produções desses documentos sejam feitas democraticamente no coletivo. Uma proposta pedagógica que trabalhe o tema étnico-racial, a educação para as relações étnico-raciais, ela não tem, obrigatoriamente, assim como prevê a legislação, nas áreas de ciências humanas. Mas elas não podem, também, se fragmentar em eventos durante o ano. Ela tem que ser capilar à proposta pedagógica. Nesse processo capilar da proposta pedagógica, ele tem que ser um tema que atravessa todas as áreas de conhecimento (Entrevistado 3, Coordenador Pedagógico, homem branco).

Nesse sentido, alguns gestores escolares demonstram preocupação com a construção de um currículo transversal, para que uma educação antirracista não fique isolada em alguns componentes curriculares ou em datas comemorativas, conforme relatado pelos entrevistados 8 e 19, ambos Diretores Escolares:

(...) eu pedi às pedagogas para compartilhar e para trazer, principalmente para as outras áreas que não são humanas, porque as humanas a gente já sabe que estão atentas a isso, né? Mas, principalmente agora com matemática

também nesse foco desse ano, fiz questão até de colocar no caderno nosso de planejamento. (...) que eu quero colocar no caderno, dessa conexão da matemática com as questões étnico-raciais, né? A contribuição da matemática, da África nesse processo (Entrevistada 19, Diretora Escolar, mulher indígena).

A gente precisa integrar esses temas no currículo de forma transversal, sem ser apenas uma data comemorativa (Entrevistado 8, Diretor Escolar, homem branco).

Mesmo assim, na percepção de alguns gestores, existe uma resistência por parte de alguns professores em realizar a abordagem da temática racial de forma transversal em suas práticas pedagógicas. Como afirma entrevistada 4, Coordenadora Pedagógica:

Nossa, é um tema que eu não sei por que que ele tende a ser problemático, mas eu acho que cada um já se acostumou a trabalhar na sua casinha, né? Ah, eu sou professora de História, quero trabalhar só isso. Eu sou professora de Português, quero trabalhar só aquilo (Entrevistada 4, Coordenadora Pedagógica, mulher branca).

Outro desafio apontado pelos gestores das escolas de ensino médio, no município de Serra, é fazer com que a temática racial se torne uma rotina nas salas de aula. Assim afirma o entrevistado 12, Diretor Escolar:

(...) o maior desafio, que é justamente implementar essas questões étnicas e raciais na rotina da escola. Na rotina. (...). A gente sempre trabalhou. A gente sempre teve. Assim, impossível não ter um ano em que novembro inteiro a gente vai trabalhar a consciência negra. Mas não é assim mais. Tem que trabalhar a consciência negra, mas durante o ano. Então, assim, o nosso principal desafio é justamente isso (Entrevistado 12, Diretor Escolar, homem branco).

Diante desse cenário, a gestão escolar entende que algumas vezes precisa relembrar da existência de uma base legal que garante esse direito aos estudos afrobrasileiros, caso haja alguma resistência dos professores. Como afirma a entrevistada 19.

Então, eu não chego assim e falo assim, olha gente, o que vocês acham de a gente fazer isso? Não, eu não falo isso. Ah, eu falo a gente tem lei, a lei é essa, a gente tá cumprindo a lei, a gente não tem aqui que ouvir a opinião, a sua



opinião, que tá fora dali e acatar ela, né? (Entrevistada 19, Diretora Escolar, mulher indígena).

Uma outra preocupação dos gestores escolares das escolas de ensino médio do Espírito Santo diz respeito aos materiais didáticos disponíveis na escola para atuação dos professores. Observa-se que existe um material orientativo e esse tem contribuído significativamente. No ano de 2023, a Secretaria de Estado da Educação disponibilizou um caderno de práticas para educação com equidade racial para que seja utilizado como referência. Para além disto, algumas escolas também têm feito aquisições de obras literárias, a partir das verbas destinadas com essa finalidade para apoiar essas práticas, conforme relatado pelos entrevistados 18 e 12, respectivamente, ambos Diretores Escolares:

Então eu acho que tem um material muito precioso na escola, produzido pela própria SEDU (...). Que é aquele que é caderno, né, de equidade racial. Caderno<sup>3</sup> é maravilhoso, cara, porque ele sai um pouco da teoria e vai pra prática. São exemplos, né, do que se pode trabalhar. Em sala de aula e a partir dali o professor pode, caso queira, né, aproveitar integralmente. A prática que foi colocar ali como, como, por exemplo, ele pode fazer uma adaptação, é dentro de um texto (Entrevistado 18, Diretor Escolar, homem branco).

Fora a questão de livro didático mesmo, tem os livros que a gente consegue comprar, por exemplo, os professores de língua portuguesa trabalham bastante, trabalham em literatura. Ano passado e ano retrasado todinho a gente ficava comprando kits de 40, 50 livros de literatura relacionados a essa temática dos negros (Entrevistado 12, Diretor Escolar, homem branco).

---

<sup>3</sup> Em 2022, a Secretaria de Estado da Educação lançou o Caderno da Gestão Escolar para Equidade, como guia para fortalecer os marcos da promoção da equidade racial no contexto escolar.

## 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Essa pesquisa teve como objetivo compreender como as ações adotadas pela gestão escolar fomentam a educação étnico-racial nas escolas públicas de Ensino Médio. Sendo assim, foi realizada uma pesquisa qualitativa, descritiva, de corte transversal e coleta de dados primários, por meio de entrevistas com 22 gestores das escolas públicas de ensino médio, do município de Serra – ES.

A partir destas entrevistas, foi identificado que os gestores escolares dessas escolas compreendem a importância de construir uma educação com maior equidade racial. No entanto, encontram desafios consideráveis na implementação de uma política educacional antirracista, capaz de colaborar com a construção de uma sociedade com maior equidade racial. Este achado corrobora com as pesquisas de Lewis et al. (2023), ao defenderem que a construção de uma educação antirracista não pode se limitar a boa vontade dos dirigentes educacionais, necessita do envolvimento de outros atores.

Para que a gestão escolar consiga atuar de forma mais assertiva na implantação de uma educação com equidade racial, faz-se necessário ter dados sobre os grupos étnicos que existem na escola. Entretanto, essas informações não são confiáveis, devido à dificuldade das famílias em entenderem a qual grupo racial pertencem, no ato da matrícula. Nesse sentido, implantar uma educação com equidade racial, como defendido nos estudos de Charalambous et al., (2018), torna-se complexo. Ou seja, para reconhecer as diferentes condições iniciais e a necessidade de remover barreiras para tratar esses casos de forma diferente, é preciso ter informações mais concretas.

A dificuldade de identificar-se enquanto negro pelos estudantes foi um achado inicialmente não esperado. No entanto, pode ser 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). Isso também está de acordo com o que defende Melo et al. (2017), que argumenta que existe uma prática racista e de invisibilidade, fazendo com que se naturalize uma percepção negativa e desvalorizada do negro.

Diante disso, muitas escolas iniciaram ações para sensibilizar os estudantes sobre a valorização de suas origens étnicas, como forma de encorajá-los a rever sua autodeclaração, ação que exemplifica uma função importante do gestor escolar (Wei & Bunjun, 2021). A partir dessas práticas, como defende Graham (2022), os gestores escolares conseguem estabelecer um clima escolar positivo, para que alunos negros, pardos e de baixa renda consigam se beneficiar.

Nas entrevistas, os gestores escolares relataram o planejamento e incentivo na execução de muitas atividades pedagógicas que abordem a temática racial, seja através de projetos ou como uma estratégia da intersecção entre os componentes curriculares, de forma interdisciplinar e transversal. Para Leonard e Woodland (2022), a gestão escolar tem importância relevante nesse processo, pois as ações adotadas por gestores são precursoras das ações nos espaços escolares.

Essas estratégias relatadas possuem como intenção valorizar os saberes práticos, para que assim seja possível fortalecer a diversidade, a equidade e a qualidade da aprendizagem, em que se considere o respeito ao contexto do estudante (Gomez et al. 2022). Nesse sentido, quando os gestores escolares incentivam e apoiam essas iniciativas, seguem o que Zulfiqar e Prasad (2021) defendem, que a

gestão pode colaborar para construir uma educação com mais equidade racial com respeito às diferenças sociais e culturais.

Para além dessas ações, foi possível perceber um cuidado com os resultados escolares, a partir de dados e informações extraídas das plataformas digitais disponibilizadas pela Secretaria Estadual de Educação, como forma de evitar tratamentos desiguais para estudantes negros. Isso segue o que Weisenberg e Dawson (2023) definem como a pedagogia da equidade, que busca ensinar, de forma eficaz, estudantes que tenham sido historicamente minorizados.

Este cuidado chama a atenção, em virtude de a maioria desses gestores se autodeclararem como brancos. Isto corrobora com as pesquisas de Bento (2022), ao apresentar como as estruturas brasileiras reproduzem de forma sutil as desigualdades raciais.

Essa realidade se contradiz com a defesa de uma política educacional com equidade racial, para Bento (2002) as organizações defendem uma ideia de meritocracia, entretanto, mantêm em cargos estratégicos pessoas de origem brancas. Assim, se reproduz um racismo institucional em que não existe um conflito aberto, contudo essa branquitude nessas funções se autopreserva ao negar as desigualdades raciais (Bento, 2002).

Assim, para saber se um profissional é capaz de construir uma pedagogia culturalmente relevante, precisa considerar suas atitudes em relação à identidade racial, origens e contextos (Mustafaa, 2023). Mesmo assim, os gestores escolares, em seus relatos, demonstraram serem sensíveis e se sentem responsáveis por evitar situações em que os discentes negros sejam excluídos de seus direitos garantidos no processo de ensino-aprendizagem. Esta característica corrobora com os estudos de Zulfiqar e Prasad (2021).

Apesar disso, algumas escolas públicas de ensino médio localizadas no município de Serra, quando realizam os monitoramentos dos resultados relacionados às práticas voltadas para equidade racial, observam que existe ainda uma disparidade ao se comparar os estudantes que se declaram negros e brancos, principalmente nos índices de reprovação e abandono escolar, sendo os primeiros em quantidade maior comparados aos últimos. Essa realidade vai ao encontro das pesquisas realizadas por Nascimento (2016), de como as instituições reproduzem as desigualdades raciais e a importância de combatê-las nos espaços escolares.

Desta forma, diretores escolares e coordenadores pedagógicos demonstram preocupação de que, talvez, os professores em suas aulas e avaliações, possam reproduzir a discriminação racial existente na sociedade brasileira com seus estudantes, sem ser de forma intencional. Como Cherng et al. (2022) identificaram em seus estudos, ao afirmarem que a qualidade das práticas em sala pode prejudicar sistematicamente os estudantes negros, pois estes apresentam resultados inferiores em comparação com outros grupos étnicos.

Faz-se necessário, então, entender se os docentes estão preparados para lidar com esses novos contextos de uma educação antirracista, não somente em suas práticas como também no entendimento racial, em que seus estudantes estão inseridos. De acordo com os relatos dos gestores escolares, esta parece ser uma preocupação importante, pois como identificado por Katz e Allen (2022) os próprios professores ainda não sabem utilizar as novas técnicas de ensino que visam à promoção da equidade educacional, havendo a necessidade de mais orientações e formações.

Para atuar sobre essa situação, os gestores têm procurado entender como podem contribuir para a melhora dessa realidade e verificam, em muitos casos, que

existe uma necessidade de realizar uma melhor formação inicial dos professores, já que muitos chegam nas salas de aula sem o devido letramento racial, o que poderia representar a consolidação de uma escola como local em que se valoriza, acolhe e aceita as diferenças de suas identidades (Silva & Santos, 2022). Desta forma, como defendem em suas pesquisas Rowan et al. (2021), os líderes responsáveis pela formação dos futuros professores precisam conceituar e garantir a execução dos programas educacionais à diversidade.

Diante desse cenário, percebe-se que os gestores precisam criar momentos de suporte e orientação para esses profissionais no próprio ambiente escolar, para conseguirem atuar com essa nova realidade pedagógica, em que consigam entender melhor sobre equidade e justiça social (Weisenberg & Dawson, 2023). Apesar disso, durante as entrevistas, alguns diretores escolares e coordenadores pedagógicos dessas escolas estaduais, relatam que percebem resistências de certos professores em trabalhar com a temática racial, seja pela insegurança, seja por desconhecimento das legislações ou ainda pelo pouco ou nenhum tempo disponibilizado na escola para realizar essas formações.

Nesse aspecto da legalidade, algo importante para ressaltar a partir dos achados com os gestores escolares é a preocupação em orientar a comunidade escolar sobre o que está previsto na legislação vigente e respaldar esse trabalho pedagógico, principalmente, pelas Leis 10.639, de 2003 (Brasil, 2003) e a Lei 11.645, de 2008 (Brasil, 2008). Dessa forma, a gestão escolar possui papel preponderante nas medidas de orientação à comunidade sobre as necessidades de construção de práticas relacionadas à equidade racial (Araújo & Braga, 2019).

Apesar disto, percebe-se em boa parte das entrevistas um desafio das escolas em estabelecer parcerias mais permanentes com instituições públicas e privadas que

atuam na promoção e no debate da temática de equidade racial nos espaços escolares. Em sua maioria, as parcerias acontecem de forma pontual e esporádica para determinadas atividades, algo que poderia ser potencializado para contribuir em várias demandas das escolas, como na formação continuada dos professores. Essa situação é apresentada nos estudos de Gomes (2017), ao defender a necessidade de a escola envolver os movimentos sociais e as comunidades, para construir uma educação antirracista.

Percebe-se que muitos gestores escolares demonstram cautela em alguns projetos voltados para a temática racial, já que parte das famílias não aprovam a participação dos estudantes nessas atividades, sob a crença de que tais iniciativas podem gerar conflitos. Nesse contexto, a gestão recorre à Secretaria Estadual de Educação em busca de orientações técnicas que garantam a efetividade das ações. Tal cenário evidencia a presença do racismo estrutural na formação de muitos indivíduos, que acreditam na existência de uma possível democracia racial, no Brasil (Almeida, 2019).

Em relação aos materiais didáticos utilizados, foi possível perceber que as escolas possuem cadernos orientativos com práticas para serem implantadas na rotina escolar, disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Nos relatos, esse material parece colaborar significativamente com as ações desenvolvidas, entretanto não parece ser suficiente, já que muitas unidades escolares têm utilizados verbas estaduais para aquisição de mais recursos didáticos. Neste sentido, as pesquisas de Munanga e Gomes (2017) defendem que os sistemas educacionais precisam disponibilizar recursos pedagógicos que rompam o padrão eurocêntrico e adotem perspectivas mais plurais e representativas da realidade de seus estudantes.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve por objetivo compreender como as ações adotadas pela gestão escolar tem fomentado a temática da educação étnico-racial nas escolas públicas de Ensino Médio. Para tanto, foi utilizado como metodologia uma análise qualitativa, descritiva, de corte transversal e coleta de dados primários, em entrevistas semiestruturadas realizadas com 22 gestores escolares, no município de Serra, Espírito Santo.

Na presente pesquisa, foi possível observar os principais desafios cotidianos dos diretores escolares e coordenadores pedagógicos na implementação de uma política educacional voltada para equidade racial na escola. Inicialmente, contrário ao que era esperado, surgiram preocupações com a autodeclaração dos estudantes no ato de suas matrículas feita por seus respectivos responsáveis, uma vez que uma quantidade considerável dessas pessoas não se identifica como pardos ou pretos. Essa realidade traz para a gestão escolar uma dificuldade em observar os dados racializados de seus resultados, já que podem não representar a realidade dos seus estudantes. Consequentemente, estes possivelmente não consigam usufruir dos seus direitos a partir das políticas afirmativas existentes no acesso ao ensino superior.

Foi possível confirmar o que as pesquisas apresentavam anteriormente, no que diz respeito à atuação docente, ou seja, ainda existe uma certa resistência e falta de preparo não somente em abordar a temática racial em seus componentes curriculares, como também, em entender e melhorar sua atuação a partir dos dados racializados, disponibilizados pela Secretaria de Estado da Educação, algo que precisa ser trabalhado durante a formação desses profissionais. Contrariamente ao que as pesquisas relatavam, acerca da inexistência de recursos didáticos que contribuam



com a temática racial nos espaços escolas, foi possível perceber a existência de materiais orientativos que contribuem bastante para as ações da escola, além das verbas que são disponibilizadas para aquisição de materiais e serviços específicos para essa finalidade.

Como contribuição teórica, a presente pesquisa avançou ao demonstrar a importância dos gestores escolares na construção de um espaço escolar com mais equidade racial, como defendido nas pesquisas de Medina et al. (2022). Neste sentido, os resultados desses estudos procuraram apresentar informações que contribuam com a análise de novos interessados em pesquisar essa temática e entender como a gestão escolar pode colocar as desigualdades raciais como prioridade na implantação de políticas educacionais para os estudantes do ensino médio (Zulfiqar & Prasad, 2021).

Como contribuições práticas, o trabalho ofereceu condições para uma melhor compreensão das iniciativas dos sistemas educacionais e suas percepções no ambiente escolar. Assim, será possível entender quais ações estão conseguindo sua efetividade e em quais contextos é preciso atuar para superar os desafios observados por diretores escolares e coordenadores pedagógicos, nas escolas públicas. Assim, também colaborou na atuação desses gestores que estão na busca por construir escolas mais equânimes, de oportunidades e respeito à cultura das populações negras brasileiras, conforme previsto na Lei 10.639/2003.

Apesar dos avanços apresentados, esta pesquisa apresenta algumas limitações, uma delas diz respeito ao fato de ter se limitado ao município de Serra. Outra limitação percebida foi o fato de ter priorizado somente gestores escolares nas entrevistas realizadas. Nas entrevistas, foi utilizado o método transversal e, como sugestão para pesquisas futuras, pode-se utilizar o corte longitudinal. Além disso, faz-

se necessário observar o contexto familiar e a trajetória desses estudantes durante o ensino médio, além de entender melhor como é realizado o processo seletivo desses gestores escolares, assim obter mais dados que auxiliem melhor na compreensão dos resultados.

Portanto, conclui-se que a gestão escolar tem um papel estratégico na efetivação da política de equidade racial nas escolas públicas brasileiras. Entretanto, para que esse objetivo seja alcançado, torna-se indispensável o engajamento de outros atores da comunidade escolar. A ausência de letramento racial em determinados segmentos mostra a urgência de incorporar essa temática de forma orgânica e contínua nas práticas educativas. Nesse sentido, os gestores escolares se destacam como agentes fundamentais na desconstrução de conceitos historicamente enraizados em nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- Akotirene, C. (2023). *Interseccionalidade*. Jandaíra.
- Almeida, S. L. de. (2019). *Racismo estrutural*. Pólen.
- Alves, L. D. (2022). A divisão racial do trabalho como um ordenamento do racismo estrutural. *Revista Katálisis*, 25(2), 212–222. <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2022.e84641>
- Ângelo, C. A. P. dos S., & Arruda, D. de O. (2023). As marcas do racismo institucional na trajetória de trabalhadoras negras em uma universidade federal. *Serviço Social & Sociedade*, 146(1), 97–117. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.305>
- Appels, L., De Maeyer, S., Faddar, J., & Van Petegem, P. (2022). Unpacking heritage. Educational equity in secondary analyses of large-scale international assessments: A systematic review. *Educational Research Review*, 38, 100495. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100494>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0892020618791002>
- Arkorful, V. E., Basiru, I., Anokye, R., Latif, A., Agyei, E. K., Hammond, A., Pokuaah, S., Arkorful, E. V., & Abdul-Rahaman, S. (2019). Equitable access and inclusiveness in basic education: Roadblocks to sustainable development goals. *International Journal of Public Administration*, 43(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/01900692.2019.1627554>
- Arroyo, J. C., Sandoval, G. F., & Bernstein, J. (2023). Sixty years of equity planning. *Journal of the American Planning Association*, 89(4), 438–458. <https://doi.org/10.1080/01944363.2022.2132986>
- Artes, A., & Unbehaum, S. (2021). As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. *Educação e Pesquisa*, 47, e228335. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147228335>
- Azevedo, T. (1955). *As elites de cor: Um estudo de ascensão social*. Companhia Editora Nacional.
- Azevedo, T. (1966). *Culture and society in Brazil*. University of North Carolina Press.
- Banerjee, M., Byrd, C., & Rowley, S. (2018). The relationships of school-based discrimination and ethnic-racial socialization to African American adolescents' achievement outcomes. *Social Sciences*, 7(10), 208. <https://doi.org/10.3390/socsci7100208>
- Baldrige, B. J., DiGiacomo, D. K., Kirshner, B., Mejias, S., & Vasudevan, D. S. (2024). Out-of-school time programs in the United States in an era of racial reckoning:

- Perceptions of equity from practitioners, scholars, policy influencers, and youth. *Educational Researcher*, 53(4), 201–212. <https://doi.org/10.3102/0013189X241228824>
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bento, C. (2022). *O pacto da branquitude*. Companhia das Letras.
- Bento, M. A. S. (2002). *Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público* [Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://doi.org/10.11606/T.47.2019.tde-18062019-181514>
- Blessed-Sayah, S., & Griffiths, D. (2024). Equity, not equality: The opportunity to access education for undocumented migrant children in South Africa. *Educational Review*, 76(1), 46–68. <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2208766>
- Bujato, I. A., & Souza, E. M. de. (2020). O contexto universitário enquanto mundo do trabalho segundo docentes negros: Diferentes expressões de racismo e como elas acontecem. *REAd. Revista Eletrônica de Administração*, 26(1), 210–237. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.282.95038>
- Carvalho, D. M. da S., & França, D. X. de. (2019). Estratégias de enfrentamento do racismo na escola: Uma revisão integrativa. *Revista Educação & Formação*, 4(12), 148–168. <https://doi.org/10.25053/redufor.v4i12.974>
- Carvalho, M. (2005). Quem é negro, quem é branco: Desempenho escolar e classificação racial de alunos. *Revista Brasileira de Educação*, (28), 77–95. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100007>
- Charalambous, E., Kyriakides, L., & Creemers, B. P. M. (2018). Promoting quality and equity in socially disadvantaged schools: A group-randomization study. *Studies in Educational Evaluation*, 57, 42–52. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.06.001>
- Cherng, H.-Y. S., Halpin, P. F., & Rodriguez, Luis A. (2022). Teacher bias? Relations between teaching quality and classroom demographic composition. *American Journal of Education*, 128(2), 241–271. <https://doi.org/10.1086/717676>
- Conceição, C. P., Schwengber, M. S. V., & Moraes, M. G. de. (2021). Rostos apagados no sistema de ensino: Trajetórias de evasão na escolarização de jovens negras no município de Jóia/RS. *Revista Teias*, 22(especial), 256–269. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.54803>
- Conceição, E. B. da, & Spink, P. K. (2013). Which foot first: Diversity management and affirmative action in Brazilian business. *Management International*, 17(Especial), 25–36. <https://doi.org/10.7202/1015809ar>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1–32). SAGE Publications.
- Dlamini, S., Tesfamichael, S. G., & Mokhele, T. (2021). A review of local identity studies in post-apartheid South Africa. *South African Journal of Psychology*, 51(1), 121–133. <https://doi.org/10.1177/0081246320954040>
- Eurico, M. C. (2018). A luta contra as explorações/opressões, o debate étnico-racial e o trabalho do assistente social. *Serviço Social & Sociedade*, (133), 515–529. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.157>
- França, D. X. de. (2017). Discriminação de crianças negras na escola. *Interacções*, 13(45), 151–171. <https://doi.org/10.25755/int.9476>
- Freyre, G. (1963). *Casa-grande & senzala* (17ª ed.). José Olympio.
- García Gómez, T., Vázquez Recio, R., & Calvo García, G. (2022). Las políticas educativas para la equidad en la formación del profesorado. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 30, (119). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6883>
- Gomes, N. L. (2017). *O movimento negro educador: Saberes construídos na luta por emancipação*. Vozes.
- Graham, J. A. (2022). Explaining the racial climate disparity in schools: Evidence from Georgia. *AERA Open*, 8, 1–19. <https://doi.org/10.1177/23328584221131529>
- Grissom, J. A., & Redding, C. (2016). Discretion and disproportionality: Explaining the underrepresentation of high-achieving students of color in gifted programs. *AERA Open*, 2(1), 1–25. <https://doi.org/10.1177/2332858415622175>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2020*. <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021). *Censo Escolar 2020: Notas estatísticas*. Ministério da Educação. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2020.pdf)
- Irby, D. J., Green, T., & Ishimaru, A. M. (2022). PK–12 district leadership for equity: An exploration of director role configurations and vulnerabilities. *American Journal of Education*, 128(3), 417–453. <https://doi.org/10.1086/719120>
- Iruka, I. U. (2022). Delivering on the promise of early childhood education for Black children: An equity strategy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2022(183-184), 27–45. <https://doi.org/10.1002/cad.20483>

- Katz, S., & Van Allen, J. (2022). Open with intention: Situating equity pedagogy within open education to advance social justice. *Journal for Multicultural Education*, 16(5), 421–429. <https://doi.org/10.1108/JME-07-2022-0089>
- Ko, D., Bal, A., & Artiles, A. J. (2022). Racial equity by design: The racialization of discipline as a design project in schools. *Urban Education*, 59 (3), 660–693. <https://doi.org/10.1177/00420859221081774>
- Leath, S., Mathews, C., Harrison, A., & Chavous, T. (2019). Racial identity, racial discrimination, and classroom engagement outcomes among Black girls and boys in predominantly Black and predominantly White school districts. *American Educational Research Journal*, 56(4), 1318–1352. <https://doi.org/10.3102/0002831218816955>
- 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. <https://doi.org/10.1080/00405841.2022.2036058>
- Lewis, M. M., Modeste, M. E., & Johnson, R. M. (2023). The rise of the school district Chief Equity Officer: Moving beyond mimetic isomorphism and toward systemic antiracist change. *Educational Administration Quarterly*, 59(1), 143–178. <https://doi.org/10.1177/0013161X231153404>
- Liao, W., Wang, C., Zhou, J., Cui, Z., Sun, X., Bo, Y., Xu, M., & Dang, Q. (2022). Effects of equity-oriented teacher education on preservice teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103842. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103844>
- Liera, R., & Desir, S. (2023). Taking equity-mindedness to the next level: The equity-minded organization. *Frontiers in Education*, 8, 1199174. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1199174>
- London, J. S., Lee, W. C., Ash, C. D., & Hawkins, D. (2021). Potential engineers: A systematic review of the literature exploring access and Black children's experiences with STEM. *Journal of Engineering Education*, 110(4), 1003–1026. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jee.20426>
- Machado Junior, C., Bazanini, R., & Mantovani, D. M. N. (2018). The myth of racial democracy in the labour market: A critical analysis of the participation of Afro-descendants in Brazilian companies. *Organizações & Sociedade*, 25(87), 632–655. <https://doi.org/10.1590/1984-9250875>
- Maiztegui-Oñate, C., & Santibáñez-Gruber, R. (2008). Access to education and equity in plural societies. *Intercultural Education*, 19(5), 373–381. <https://doi.org/10.1080/14675980802531432>
- Matos, P. M., & França, D. X. de. (2021). Implicações do racismo no processo educativo de estudantes negros. *Educere Et Educare*, 16(40), 543–561. <https://doi.org/10.17648/educare.v16i40.26527>

- McKeever, M. (2023). Social stratification and inequality in South Africa. *Sociology Compass*, 18(2), e13173. <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/soc4.13173>
- Medina-García, R., Penna Tosso, M., & Sánchez-Sáinz, M. (2022). La atención a las diversidades y la equidad en las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(121). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6878>
- Melo, S. C. de, Santos, M. P. dos, Loureiro, C. R. N. da S., & Calvente, A. (2017). Racismo e educação escolar: Reflexões sobre o lugar do aluno negro. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22(1), 93–107. <https://doi.org/10.24220/P1519-3993-2017220100007>
- Menezes, M., & Mendes, L. (2023). O silêncio, o silenciamento e o silêncio cúmplice como mecanismos de perpetuação do racismo nas organizações. *Cadernos EBAP.BR*, 21(6), 1-11. <https://doi.org/10.1590/1679-395120220233>
- Meyer, M. S., Shen, Y., & Plucker, J. A. (2023). Reducing excellence gaps: A systematic review of research on equity in advanced education. *Review of Educational Research*, 94(1), 33–72. <https://doi.org/10.3102/00346543221148461>
- Mordechay, K., & Terbeck, F. J. (2023). Moving toward integration or segregation? Racial change in suburban public schools. *Educational Policy*, 38(5), 1108–1138. <https://doi.org/10.1177/08959048231178021>
- Munanga, K., & Gomes, N. L. (2016). *O negro no Brasil de hoje* (3ª ed.). Global Editora.
- Mustafaa, F. N. (2023). Black educators' racial identity attitudes and culturally relevant pedagogy: A psychological framework and survey of within-race diversity. *American Educational Research Journal*, 60(5), 847–881. <https://doi.org/10.3102/00028312231189238>
- Mota, T. H. (Org.). (2021). *Ensino antirracista na educação básica: Da formação de professores às práticas escolares*. Editora Fi.
- Nascimento, A. (2016). *O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado* (3ª ed.). Perspectiva.
- 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. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015>
- Paim, A. S., & Pereira, M. E. (2018). Judging good appearance in personnel selection. *Organizações & Sociedade*, 25(87), 656–675. <https://doi.org/10.1590/1984-9250876>

- Pierson, D. (1945). *Branços e pretos na Bahia: Estudo de contacto racial*. Companhia Editora Nacional.
- Polat, S., & Olcum, D. (2016). Characteristics of diversity leadership according to teachers. *The Anthropologist*, 24(1), 64–74.
- Rodgers, A. J., & Liera, R. (2023). When race becomes capital: Diversity, faculty hiring, and the entrenchment of racial capitalism in higher education. *Educational Researcher*, 52(7), 444–449. <https://doi.org/10.3102/0013189X231175359>
- Rodrigues, M., & Reis, L. (2009). Industrialização, urbanização e os impactos negativos: A violência urbana no município da Serra no estado do Espírito Santo Brasil (2005-2008). In *Anais do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (Vol. 6, pp. 205–219). Universidade do Minho. <http://www.lasics.uminho.pt/xconglab/ficheiros/Volume06.pdf#page=212>
- Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 112–158. <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>
- Santos, A. C., Oliveira, F. B. de, Marchisotti, G. G., & Celano, A. (2023). Racismo estrutural e cotas nas carreiras jurídicas: A perspectiva decolonial. *Cadernos EBAP.BR*, 21(3), Article e2022-0056. <https://doi.org/10.1590/1679-395120220056>
- Santos, R. F., & Rossetto, E. R. A. (2018). Feminismo, culturas infantis, gênero e raça: Uma reflexão sobre ser menina negra. *Zero-a-Seis*, 20(37), 157–169. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7006025>
- Silva, T. R. da, & Santos, E. M. dos. (2022). A educação étnico-racial na educação infantil: Reflexões sobre a prática de professores. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 17(2), 870–884. <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.15859>
- Silva, M. N. (2000). O negro no Brasil: Um problema de classe ou de raça. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, 5(2), 99–124.
- Souza, A. A., & Dias, R. C. P. (2018). Merit is not for everyone: The perception of black managers about their process of career mobility. *Organizações & Sociedade*, 25(87), 551–567. <https://doi.org/10.1590/1984-9250871>
- Wang, M.-T., Henry, D. A., & Del Toro, J. (2023). Do Black and white students benefit from racial socialization? School racial socialization, school climate, and youth academic performance during early adolescence. *American Educational Research Journal*, 60(2), 405–444. <https://doi.org/10.3102/00028312221134771>



- 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. <https://doi.org/10.1177/1052562920959391>
- Weisberg, L., & Dawson, K. (2023). The intersection of equity pedagogy and technology integration in preservice teacher education: A scoping review. *Journal of Teacher Education*, 74(4), 327–342. <https://doi.org/10.1177/00224871231182129>
- 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. <https://journals.aom.org/doi/abs/10.5465/amle.2019.0294>

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

### Convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Olá, eu sou o mestrando **Alexsandro Ferreira Nascimento**, do curso de Mestrado Profissional em Administração da FUCAPE, ênfase em Estratégia e Governança e com linha de atuação em Gestão de Pessoas.

Você está sendo convidada(o) a participar de uma pesquisa para o levantamento de dados para fins exclusivamente acadêmicos. Sua participação é voluntária e tem finalidade colaborativa. As respostas serão tratadas com confidencialidade e sem identificação dos respondentes.

O objetivo deste estudo é compreender como as ações adotadas pela gestão escolar fomentam a educação étnico-racial nas escolas públicas de Ensino Médio.

As entrevistas serão gravadas e transcritas. Ressalta-se também que as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, no âmbito desta pesquisa, não havendo nenhum incentivo financeiro das partes envolvidas.

Seu nome ou qualquer outra informação que permita identificá-lo(a) não serão divulgados em hipótese alguma. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma sigilosa e armazenadas em local seguro, garantindo a sua privacidade.

Desde já agradeço verdadeiramente a sua contribuição e em caso de dúvidas favor entrar em contato com:

Pesquisador responsável:  
Alexsandro Ferreira Nascimento  
profalex13@gmail.com – (27) 99746-8693

Orientadora responsável:  
Professora Dr<sup>a</sup> Amanda Soares Zambelli Ferretti  
amandaferretti@fucape.br – (27) 99262-6565

De acordo com os esclarecimentos acima, você concorda em participar de forma espontânea e voluntária desta pesquisa:

- (    ) sim
- (    ) não

## **APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA**

### **ABERTURA DA ENTREVISTA**

Prezado (a),

Me chamo Alexsandro Ferreira Nascimento, sou mestrando do curso de Mestrado em Ciências Contábeis e Administração – linha de pesquisa em Gestão Escolar da FUCEPE.

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar de uma entrevista, que tem como objetivo compreender os gestores escolares no ambiente educacional.

Caso esteja de acordo, a sua participação nesta pesquisa ocorrerá por meio de uma entrevista, que será gravada e transcrita para posterior análise de dados. Através de abordagens e perguntas, o seu relato sobre suas percepções e experiências relativas ao objetivo da pesquisa.

A sua participação é voluntária e confidencial. Entretanto, gostaria de ressaltar que não há respostas certas ou erradas. Também não há quaisquer incentivos à participação ou despesas, a finalidade exclusiva é de colaborar com a pesquisa.

As respostas serão tratadas de forma sigilosa e totalmente anônimas, e os dados coletados servirão exclusivamente para fins acadêmicos.

Importante ressaltar que o (a) participante pode desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Pode também se isentar de responder alguma pergunta, caso não se sinta confortável.

Caso haja alguma dúvida posterior, peço a gentileza de entrar em contato com:

Alexsandro Ferreira Nascimento – Mestrando em Ciências Contábeis e Administração  
– linha de pesquisa em Gestão Escolar

E-mail: [profalex13@gmail.com](mailto:profalex13@gmail.com)

Amanda Soares Zambelli Ferretti – Orientadora – Doutora em Administração

E-mail: [amandaferretti@fucape.br](mailto:amandaferretti@fucape.br)

Após estes esclarecimentos, você aceita de forma voluntária participar desta pesquisa? (O entrevistado deve ser categórico como resposta positiva ou negativa, gravada).

## **INÍCIO DA ENTREVISTA**

### **Bloco 1: Perfil do Gestor**

1. Gostaria que você começasse falando sobre a sua trajetória profissional e formação acadêmica. Onde e em que se formou, empregos por onde passou, experiências.
2. Me fale sobre a sua rotina de atividades como gestor escolar.
3. Quais os desafios ou situações que te chamam a atenção que você enfrenta com relação a situações entre os alunos?
4. E entre professores e alunos, há desafios ou situações em que você precisa atuar? Caso prefira, cite exemplos sem citar nomes.

### **Bloco 2: Implementação da Educação para a Diversidade Étnica**

1. O que você entende por diversidade?
2. E diversidade étnica ou racial?
3. Como você considera que esses temas podem ser trabalhados junto aos alunos do Ensino Médio?
4. Quais ações vocês possuem na escola relacionadas a questões de raça ou etnia?
5. Dessas ações, como foi o processo de criação e implementação?
6. E o seu papel enquanto gestor? Gostaria que me contasse sobre o seu envolvimento nessas iniciativas.

### **Bloco 3: Práticas Pedagógicas e Ambiente Escolar**

1. A escola e/ou os sistemas educacionais oferecem projetos/programas de formação continuada para educadores sobre as relações étnicas? Se sim,

como são estruturados? Como é a participação dos docentes? Como tem colaborado nas práticas da escola?

2. Existe algum material didático sobre a maneira como os conteúdos da história e cultura de diferentes grupos étnicos são integrados ao currículo escolar? Se sim, como tem sido utilizado pelos docentes?
3. Como a gestão escolar pode atuar no incentivo às práticas pedagógicas que promovam a igualdade entre os diversos grupos étnicos?
4. No geral, como você avalia o clima escolar em relação à diversidade étnica e quais ações são realizadas para prevenir e combater atitudes discriminatórias?

#### **Bloco 4: Envolvimento da Comunidade e Perspectivas Futuras**

1. Qual o papel da escola no envolvimento dos pais, responsáveis e a comunidade local nas discussões sobre igualdade entre diferentes grupos étnicos?
2. Existem parcerias da escola com organizações e/ou movimentos sociais que atuam na promoção da igualdade entre grupos étnicos? Se sim, como funcionam?
3. Quais indicadores são utilizados para avaliar o impacto das ações de educação voltadas para a diversidade étnica na escola? O que esses indicadores apresentam de resultados?
4. Quais são os planos futuros da gestão escolar para fortalecer a educação para a diversidade étnica e promover a equidade entre os alunos?

#### **Bloco 5. Agradecimento e encerramento.**

Para finalizar, gostaria que me falasse:

1. Qual o seu gênero?
2. Como se identifica em termos de raça/etnia?
3. Qual a sua idade?
4. Há quanto tempo atua como gestor escolar?
5. E como gestor escolar nesta escola?

Obrigado mais uma vez. Do que eu abordei, considera que há algo que eu não tenha falado, mas que você ache importante comentar ou reforçar? (

**Agradecimento:**

- Agradecer o participante pelo tempo e pelas contribuições valiosas.