REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

GESTÃO ESCOLAR HUMANIZADA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: APROXIMAÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

HUMANIZED SCHOOL MANAGEMENT AND ANTI-RACIST EDUCATION: APPROACHES, CHALLENGES, AND POSSIBILITIES

Ciências Humanas • 18/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794744734

Iara Cíntia Oliveira Silvino[1]

Antônio Carlos Pinto da Silva[2]

Evandro Madeiro Dantas[3]

Neide Ribeiro Melo[4]

Quitéria Vanderleia Martins Sampaio[5]

Wenia Magalhães Viana[6]

Ana Maria Rodrigues de Sousa Lobo[7]

Francisca Edna Camelo Torres Lima[8]

José Rinaldo Andrade Ferreira[9]

Eva D'avila Paiva de Mendonça[10]

RESUMO

Este artigo analisa em que condições uma orientação humanizadora da gestão escolar pode contribuir para a institucionalização da educação antirracista na educação básica brasileira. Trata-se de pesquisa de natureza teórica, abordagem qualitativa e revisão bibliográfica narrativa, desenvolvida mediante busca orientada por descritores relacionados à gestão escolar, à educação antirracista, às relações étnico-raciais, ao currículo eurocêntrico e ao racismo religioso. O corpus reuniu obras de referência, artigos científicos e documentos normativos selecionados por pertinência ao problema, consistência acadêmica e contribuição para três eixos analíticos: desigualdades raciais e exclusão epistemológica; fundamentos e desafios da educação antirracista; e mecanismos institucionais da gestão escolar. A análise indica que a participação democrática, o diálogo e o acolhimento são condições relevantes, mas insuficientes, quando não se traduzem em revisão do projeto político-pedagógico, formação continuada, enfrentamento das discriminações, monitoramento das desigualdades e reconhecimento dos saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas. Conclui-se que a gestão humanizada pode assumir caráter antirracista quando deixa de constituir apenas disposição relacional e se converte em compromisso institucional permanente, dotado de objetivos, responsabilidades, recursos e mecanismos de acompanhamento.

Palavras-chave: gestão escolar; educação antirracista; relações étnico-raciais; equidade racial; currículo.

ABSTRACT

This article analyzes the conditions under which a humanizing approach to school management can contribute to the institutionalization of anti-racist education in Brazilian basic education. It is a theoretical study with a qualitative approach, based

on a narrative literature review guided by descriptors related to school management, anti-racist education, ethnic-racial relations, Eurocentric curricula, and religious racism. The corpus comprised reference works, scientific articles, and normative documents selected for their relevance to the research problem, academic consistency, and contribution to three analytical axes: racial inequalities and epistemological exclusion; foundations and challenges of anti-racist education; and institutional mechanisms of school management. The analysis indicates that democratic participation, dialogue, and welcoming practices are relevant but insufficient when they are not translated into revisions of the political-pedagogical project, continuing education, responses to discrimination, monitoring of inequalities, and recognition of African, Afro-Brazilian, and Indigenous knowledge. It concludes that humanized management can become anti-racist when it moves beyond a merely relational disposition and becomes a permanent institutional commitment supported by objectives, responsibilities, resources, and monitoring mechanisms.
Keywords: school management; anti-racist education; ethnic-racial relations; racial equity; curriculum.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira está inscrita em uma sociedade marcada por desigualdades raciais persistentes. Essas desigualdades não se explicam apenas por atos individuais de preconceito: relacionam-se à formação histórica das instituições, à distribuição assimétrica de oportunidades e à definição social de quais sujeitos, experiências e conhecimentos são reconhecidos como legítimos. A escola participa dessa realidade. Pode reproduzir hierarquias por meio do currículo, dos materiais didáticos, das expectativas sobre estudantes, das

relações cotidianas e do silêncio diante da discriminação; pode também constituir espaço de crítica, reconhecimento e transformação.

A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008 modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Brasil, 2003, 2008). O Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 situaram essa obrigação no campo mais amplo da educação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004a, 2004b). Esses marcos não propõem somente o acréscimo de conteúdos: demandam revisão de relações, representações, práticas pedagógicas e formas de organização institucional. A Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (Pneerq), instituída em 2024, reforça a necessidade de articulação entre formação, governança e superação das desigualdades raciais no ambiente educacional (Brasil, 2024).

Apesar desse arcabouço, a implementação permanece desigual e frequentemente dependente de iniciativas individuais. Pesquisas sobre a Lei nº 10.639/2003 identificam dificuldades de formação, insuficiência de materiais, desconhecimento da legislação, ações descontínuas e baixo enraizamento nos documentos institucionais (Gomes; Jesus, 2013; Santos; Pinto; Chirinéa, 2018; Fonseca; Rocha, 2019; Silva; Almeida; Lima, 2025). Essa distância entre norma e prática desloca o debate para a gestão escolar: quem define prioridades, mobiliza recursos, organiza formação, acompanha o currículo e responde às situações de discriminação?

O texto adota a expressão gestão escolar humanizada com cautela. Ela não é tomada como categoria autônoma e estabilizada, mas

como orientação ético-política inspirada na humanização freiriana e articulada à gestão democrática. Humanizar, nessa perspectiva, significa reconhecer os sujeitos como participantes históricos do processo educativo, recusar práticas que os reduzem à passividade e criar condições para diálogo, participação e produção compartilhada de conhecimento (Freire, 1996). Entretanto, acolhimento e diálogo não tornam uma gestão automaticamente antirracista. Instituições cordiais ou formalmente participativas podem continuar reproduzindo desigualdades, silenciando conflitos e universalizando referências eurocêntricas.

Diante disso, pergunta-se: em que condições uma orientação humanizadora da gestão escolar pode contribuir para a institucionalização de práticas antirracistas na educação básica brasileira? O objetivo é analisar as aproximações, os mecanismos e os limites dessa relação. A relevância do problema reside em evitar duas reduções: a primeira identifica gestão com administração burocrática; a segunda identifica humanização com boa convivência, sem enfrentar poder, currículo e desigualdade racial.

O argumento desenvolvido é que a gestão humanizada constitui condição relevante, mas não suficiente. Ela adquire caráter antirracista quando se materializa em decisões institucionais: revisão do projeto político-pedagógico, formação continuada, participação efetiva, protocolos de enfrentamento, seleção crítica de materiais, monitoramento de desigualdades e reconhecimento de racionalidades historicamente deslegitimadas. Essa formulação permite deslocar a educação antirracista do campo das ações eventuais para o da responsabilidade institucional.

2. METODOLOGIA

O estudo possui natureza teórica, abordagem qualitativa e utiliza revisão bibliográfica narrativa de caráter crítico-interpretativo. A escolha decorre do objetivo de relacionar campos que nem sempre aparecem reunidos sob a mesma denominação — gestão democrática, humanização, educação antirracista, currículo e exclusão epistemológica —, sem pretensão de exaustividade ou de mensuração de efeitos.

A busca foi realizada em agosto de 2026 na base SCIELO e nos repositórios do Ipea e do Banco Interamericano de Desenvolvimento, com consulta complementar aos portais oficiais do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação e da legislação federal. Foram combinados, em português, os descritores “gestão escolar”, “gestão escolar humanizada”, “gestão democrática”, “educação antirracista”, “relações étnico-raciais”, “Lei 10.639”, “currículo eurocêntrico”, “epistemicídio”, “racismo religioso” e “religiões de matriz africana na escola”.

Foram incluídas: a) obras de referência necessárias à delimitação dos conceitos; b) pesquisas e revisões sobre implementação da educação das relações étnico-raciais; c) estudos sobre gestão escolar, currículo e institucionalização; d) trabalhos sobre racismo religioso e deslegitimação de saberes africanos; e) normas e documentos oficiais vigentes. Foram excluídos textos sem identificação de autoria ou procedência, materiais meramente opinativos, duplicidades e publicações sem relação direta com o problema. Obras anteriores ao recorte recente foram mantidas quando possuíam função fundacional ou histórica.

A leitura foi orientada por três perguntas: quais mecanismos escolares reproduzem desigualdades raciais; o que distingue

inclusão temática de educação antirracista; e quais decisões tornam a gestão corresponsável por essa política. As fontes foram organizadas em três eixos: 1) desigualdades raciais e exclusão epistemológica; 2) fundamentos e desafios da educação antirracista; 3) gestão democrática, humanização e institucionalização. A análise buscou convergências, tensões e lacunas, evitando tratar autores diferentes como se formulassem uma teoria única.

Por ser narrativa, a revisão depende de seleção interpretativa e não permite afirmar que reuniu toda a produção disponível. Também não mensura o impacto causal de modelos de gestão. Sua contribuição consiste em construir uma síntese conceitual e propor critérios institucionais passíveis de investigação empírica posterior.

3. DESIGUALDADES RACIAIS E EXCLUSÃO EPISTEMOLÓGICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O racismo estrutural designa uma forma de organização social na qual desigualdades raciais não constituem desvios ocasionais, mas são reproduzidas pelo funcionamento ordinário das instituições (Almeida, 2019). Aplicada à educação, essa perspectiva impede atribuir diferenças de acesso, permanência e aprendizagem somente a escolhas individuais ou renda. A Nota Técnica *O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil* registra que estudantes negros, pardos e indígenas têm maior probabilidade de frequentar escolas com infraestrutura precária e menor disponibilidade de recursos, evidenciando a interação entre raça, território e oportunidades educacionais (Elacqua et al., 2024).

Dados sistematizados pelo Ipea, com base no Censo Escolar de 2020, apontaram, no ensino médio, taxa de abandono de 6,0% entre

estudantes negros e 3,6% entre brancos; a distorção idade-série atingia 22,1% dos estudantes negros e 11,2% dos brancos (Goes et al., 2022, p. 6). Embora referentes a um período afetado pela pandemia, esses dados ilustram uma desigualdade que precisa ser atualizada e monitorada pelas redes e unidades escolares. Considerados em conjunto com as diferenças de infraestrutura, mostram que raça e território incidem tanto sobre as condições de oferta quanto sobre a trajetória dos estudantes. A raça não deve ser tratada como variável acessória: ela ajuda a revelar quais grupos concentram obstáculos e em quais momentos da trajetória escolar.

O plano quantitativo, contudo, não esgota o problema. Gomes (2017) mostra que o movimento negro também educa ao produzir saberes, disputar representações e questionar a monocultura do conhecimento. Essa perspectiva altera a posição conferida aos grupos historicamente marginalizados: de destinatários de políticas, passam a sujeitos que interpretam a sociedade e formulam projetos educativos. A educação antirracista exige, portanto, mais do que acesso; exige reconhecimento epistêmico.

O currículo ocupa posição central nessa disputa. Durante longo período, narrativas escolares associaram a população negra quase exclusivamente à escravidão e apresentaram a história indígena a partir do contato colonial, reduzindo a diversidade de povos, temporalidades e conhecimentos. A inclusão de conteúdos pode corrigir ausências, mas não garante, por si, mudança nas categorias de interpretação. Um conteúdo africano ensinado como curiosidade, folclore ou crença inferior preserva a hierarquia que aparentemente pretende superar.

Santos, Pinto e Chirinéa (2018) relacionam as dificuldades de implementação da Lei nº 10.639/2003 ao epistemicídio: a desqualificação de conhecimentos produzidos por grupos racializados e o comprometimento das condições de sua transmissão. Essa chave aprofunda a crítica curricular, pois mostra que a exclusão atua tanto pela ausência quanto pela inclusão subordinada.

Um exemplo dessa operação aparece na demonização de Exu. Ximenes Junior e Silvino (2026) analisam como a tradução colonial de Exu pelo diabo converte uma diferença ontológica em negatividade moral e impede que a cosmologia de matriz iorubá seja compreendida segundo sua própria lógica. Os autores formulam o demoníaco como um **dispositivo epistemológico,**[1] mecanismo que não apenas atribui valor negativo, mas bloqueia a inteligibilidade do objeto e o desloca para fora do conhecimento legítimo. Aplicado ao debate educacional, o exemplo demonstra que trabalhar conteúdos afro-brasileiros sem revisar categorias eurocristãs universalizadas pode perpetuar a exclusão que se pretende enfrentar.

O racismo religioso torna essa questão concreta no cotidiano escolar. Russo e Almeida (2016), a partir das experiências de yalorixás do Candomblé na Baixada Fluminense, mostram como o privilégio concedido a referências cristãs pode conviver com a deslegitimação das religiões afro-brasileiras no espaço escolar. Não se trata de equiparar toda controvérsia religiosa ao racismo, mas de reconhecer que a intolerância contra tradições de matriz africana é atravessada por uma história de racialização. A neutralidade aparente pode favorecer o padrão dominante quando a escola celebra símbolos de uma tradição e silencia ou estigmatiza as demais.

As experiências negra e indígena não devem, porém, ser confundidas. Ambas foram afetadas pela colonialidade, mas a educação escolar indígena envolve direitos linguísticos, territoriais, comunitários e formas próprias de organização. A Lei nº 11.645/2008 aproxima os temas no currículo sem eliminar suas especificidades. Uma abordagem antirracista precisa articular lutas comuns contra o eurocentrismo e, simultaneamente, recusar a homogeneização de histórias e demandas.

4. EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: FUNDAMENTOS NORMATIVOS E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO

A educação antirracista parte do reconhecimento de que a escola não é neutra. Ela atua sobre representações, expectativas, identidades e relações de poder. Por isso, não pode ser reduzida a uma semana temática, a datas comemorativas ou a conteúdos isolados. Seu horizonte envolve currículo, formação, avaliação, convivência, gestão e participação comunitária.

A Lei nº 10.639/2003 inseriu na LDB a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira. A Lei nº 11.645/2008 ampliou o art. 26-A para contemplar também a história e a cultura indígenas (Brasil, 2003, 2008). O Parecer CNE/CP nº 3/2004 e a Resolução CNE/CP nº 1/2004 estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Brasil, 2004a, 2004b). Esses documentos associam currículo, reconhecimento, reparação e combate à discriminação, afastando uma interpretação meramente aditiva da legislação.

A distância entre norma e prática, entretanto, é amplamente documentada. A pesquisa nacional analisada por Gomes e Jesus

(2013) identificou práticas pedagógicas importantes, mas também formação superficial, descontinuidade e dependência da iniciativa de docentes específicos. Santos, Pinto e Chirinéa (2018) destacam dificuldades na incorporação da temática aos projetos político-pedagógicos. Fonseca e Rocha (2019), ao estudarem documentos de instituições da Rede Federal, encontraram ausência de referência à Lei nº 10.639/2003 em 18 dos 37 documentos analisados, além de graus variados de institucionalização nas demais instituições.

Esses resultados permitem distinguir implantação e implementação. A primeira pode ocorrer com a menção formal da lei ou a criação de atividade específica; a segunda exige continuidade, integração às políticas institucionais e capacidade de produzir mudanças observáveis. Uma escola pode incluir a legislação no projeto político-pedagógico e continuar sem formação, materiais, acompanhamento ou resposta às discriminações.

Silva, Almeida e Lima (2025) observam que a formação inicial e continuada permanece um dos principais entraves. O desconhecimento não é apenas falta de informação histórica: envolve letramento racial, capacidade de reconhecer práticas aparentemente neutras e domínio de abordagens que não reforcem estereótipos. A formação precisa alcançar docentes, direção, coordenação, equipes administrativas e demais trabalhadores, porque o cotidiano escolar não se restringe à sala de aula.

A adoção da Pneerq, em 2024, oferece marco contemporâneo para essa institucionalização. A política prevê ações de governança, formação e superação das desigualdades étnico-raciais, abrangendo gestores, profissionais, estudantes e comunidade escolar (Brasil, 2024). Sua existência não dispensa análise crítica da implementação,

mas reforça que equidade racial não é tema periférico nem responsabilidade exclusiva de docentes interessados.

Uma educação antirracista deve articular ao menos cinco dimensões. No plano curricular, importa selecionar criticamente conteúdos, autores e perspectivas. A dimensão relacional abrange o reconhecimento e a resposta às discriminações; a epistemológica diz respeito à legitimidade conferida a diferentes modos de conhecer. No âmbito institucional, o compromisso precisa alcançar documentos, rotinas, recursos e responsabilidades. A dimensão avaliativa completa esse conjunto ao produzir informações que permitam identificar desigualdades e acompanhar ações.

Essa abordagem também impede que “diversidade” se torne termo abstrato. Diversidade descreve a coexistência de diferenças; equidade exige enfrentar as assimetrias que atribuem valor desigual a essas diferenças. Uma escola pode celebrar diversidade cultural sem alterar critérios de poder, expectativas e oportunidades. O antirracismo introduz responsabilidade: identifica processos, define ações e avalia resultados.

5. GESTÃO DEMOCRÁTICA, HUMANIZAÇÃO E COMPROMISSO ANTIRRACISTA

O conceito de gestão escolar foi historicamente ampliado. De uma compreensão concentrada em procedimentos administrativos, passou a incorporar dimensões pedagógicas, políticas e relacionais (Oliveira; Vasques-Menezes, 2018). Lück (2009) enfatiza a articulação das diferentes dimensões da escola, enquanto Paro (2010, 2016) questiona a transposição de modelos empresariais e situa a

administração em relação aos fins educativos e à participação dos sujeitos.

A Constituição Federal estabelece a gestão democrática do ensino público como princípio educacional (Brasil, 1988). A redação atual do art. 14 da LDB determina que leis dos Estados, Municípios e Distrito Federal definam as normas da gestão democrática e prevê participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico, bem como das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes (Brasil, 1996). A Lei nº 14.644/2023 ampliou essa disciplina e detalhou composição e finalidades dessas instâncias (Brasil, 2023).

Participação formal, contudo, não elimina relações de poder. Conselhos podem existir sem influenciar decisões; consultas podem ocorrer depois que prioridades já foram definidas; discursos de harmonia podem silenciar denúncias. A gestão democrática oferece meios indispensáveis, mas seu conteúdo depende de quem participa, de quais vozes são legitimadas e de como conflitos são tratados.

É nesse ponto que a humanização freiriana contribui. Freire (1996) recusa relações educativas baseadas na redução do outro a objeto e associa diálogo à produção de autonomia. O diálogo não equivale a cordialidade nem neutralidade: pressupõe reconhecimento dos sujeitos e abertura para problematizar a realidade. Uma gestão orientada pela humanização precisa criar condições para que estudantes, famílias e trabalhadores historicamente silenciados participem da definição dos problemas e das respostas.

Ainda assim, escuta e acolhimento podem permanecer genéricos. Uma gestão se torna antirracista quando reconhece que o racismo atravessa a instituição e converte princípios em obrigações verificáveis. A literatura e os documentos analisados permitem reunir essas obrigações em quatro frentes articuladas:

- **normativo-programática:** inserir objetivos de equidade racial no projeto político-pedagógico e no planejamento anual, atribuir responsabilidades e prazos e prever recursos e parcerias que garantam continuidade;

- **formativo-curricular:** acolher e formar continuamente as equipes, além de revisar currículo, acervo, materiais, celebrações, símbolos e práticas de ensino;

- **relacional-protetiva:** estabelecer procedimentos de escuta, registro, encaminhamento e acompanhamento das discriminações e assegurar a participação de estudantes, famílias, movimentos sociais e comunidades indígenas, quilombolas e de terreiro, conforme o contexto local;

- **avaliativo-participativa:** acompanhar indicadores de acesso, frequência, aprendizagem, disciplina e abandono, quando houver desagregação racial, avaliar periodicamente a implementação e submeter os resultados à discussão da comunidade.

Esses mecanismos aproximam a gestão de uma política institucional. Fonseca e Rocha (2019) demonstram que a presença de ações afirmativas, núcleos de estudos, diálogos interinstitucionais, formação continuada, publicações e referências normativas pode funcionar como indicador de institucionalização.

Tais registros não comprovam, isoladamente, transformação, mas permitem diferenciar compromisso programático de ações episódicas.

O enfrentamento do racismo religioso integra essa responsabilidade. A gestão não deve determinar crenças nem promover confessionalidade; deve garantir liberdade, laicidade e proteção contra discriminações. Isso envolve impedir a demonização de estudantes e tradições, revisar atividades que universalizem uma religião e assegurar que o ensino sobre culturas africanas e afro-brasileiras não seja subordinado a juízos teológicos. O conceito de dispositivo epistemológico ajuda a demonstrar como uma classificação moral pode interromper a compreensão antes mesmo que o conhecimento seja apresentado.

Há, entretanto, limites. A escola não supera sozinha o racismo estrutural. Gestores enfrentam restrições de formação, orçamento, políticas das redes, rotatividade e conflitos comunitários. Além disso, práticas antirracistas podem ser capturadas pela lógica de eventos, pela folclorização ou por linguagem genérica de inclusão. Reconhecer esses limites não autoriza inação; exige distribuir responsabilidades entre unidade escolar, sistema de ensino e políticas públicas.

6. SÍNTESE ANALÍTICA: CONVERGÊNCIAS, TENSÕES E CRITÉRIOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

A literatura converge quanto ao caráter estrutural e relacional do racismo na escola, que não se reduz a comportamentos excepcionais. Também reconhece a legislação como conquista indispensável, sem presumir que sua existência garanta

implementação. Nesse intervalo entre norma e prática, a gestão assume papel decisivo ao articular currículo, pessoas, documentos, recursos e participação.

As diferenças entre os referenciais também são produtivas. Almeida (2019) explica por que instituições podem reproduzir desigualdades mesmo sem intenção declarada. Gomes e Jesus (2013), em diálogo com Gomes (2017), deslocam o movimento negro para a posição de produtor de conhecimento e mostram que práticas pedagógicas dependem de condições políticas e institucionais. Freire (1996) oferece fundamento para uma orientação humanizadora baseada na participação dos sujeitos. Paro (2010, 2016) situa a gestão em relação aos fins da educação e às relações de poder. Santos, Pinto e Chirinéa (2018) e Ximenes Junior e Silvino (2026) aprofundam a dimensão epistemológica, evidenciando que a inclusão temática pode fracassar quando a racionalidade do outro continua deslegitimada.

Essa articulação revela uma tensão central: gestão democrática e gestão antirracista não são equivalentes. A primeira cria canais e procedimentos de participação; a segunda interroga como as hierarquias raciais operam nesses canais e define medidas para enfrentá-las. Da mesma forma, gestão humanizada e gestão antirracista não se confundem. A humanização oferece orientação ética, mas só adquire conteúdo antirracista quando reconhece sujeitos racializados, redistribui voz e transforma práticas institucionais.

As quatro frentes oferecem critérios para avaliar esse processo: o **normativo-programático,** identificado pela presença do tema no projeto político-pedagógico, nos planos e nos regulamentos; o

formativo-curricular, que envolve formação das equipes, revisão de materiais e continuidade curricular; o **relacional-protetivo,** ligado à existência de canais confiáveis de escuta e resposta às discriminações; e o **avaliativo-participativo,** baseado em indicadores, acompanhamento e participação da comunidade na análise dos resultados.

Nenhum critério deve ser tratado isoladamente. Documentos sem prática produzem formalismo; formação sem condições institucionais produz voluntarismo; protocolos sem confiança produzem subnotificação; indicadores sem participação podem reforçar controle burocrático. A institucionalização resulta da articulação entre esses elementos.

A contribuição desta síntese consiste em compreender a gestão humanizada como mediação, não como solução suficiente. Ela cria uma disposição para reconhecer sujeitos e conflitos, mas precisa ser convertida em política. Essa passagem permite avaliar a escola não pela presença de linguagem inclusiva, mas pela coerência entre princípios, decisões, recursos e acompanhamento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou em que condições uma orientação humanizadora da gestão escolar pode contribuir para a institucionalização da educação antirracista. A revisão indica que diálogo, participação e acolhimento são relevantes porque contestam práticas autoritárias e reconhecem os sujeitos da comunidade escolar. Contudo, esses valores não garantem, por si, enfrentamento das desigualdades raciais.

A gestão assume caráter antirracista quando reconhece o racismo como problema institucional e transforma esse reconhecimento em planejamento, formação, revisão curricular, proteção contra discriminações, participação social, recursos e avaliação. A presença das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nos documentos escolares é necessária, mas insuficiente sem continuidade e corresponsabilidade.

Também se demonstrou que a exclusão curricular não ocorre apenas pela ausência de conteúdos. Ela pode atuar pela deslegitimação das categorias e dos sistemas de conhecimento africanos, afro-brasileiros e indígenas. O enfrentamento do racismo religioso e dos mecanismos que bloqueiam a inteligibilidade dessas cosmologias integra, portanto, uma política educacional comprometida com equidade e laicidade.

Conclui-se que gestão democrática, humanização e antirracismo são dimensões relacionadas, mas não intercambiáveis. A gestão democrática oferece procedimentos; a humanização orienta o reconhecimento dos sujeitos; o compromisso antirracista explicita desigualdades, responsabilidades e medidas. A articulação entre elas pode favorecer uma cultura escolar transformadora quando deixa de depender de iniciativas ocasionais e se torna parte verificável do funcionamento institucional.

Como limites, a revisão narrativa não pretendeu esgotar a produção nem medir impactos causais. Pesquisas futuras podem aplicar os quatro critérios propostos a escolas e redes de ensino, comparar documentos com práticas, ouvir estudantes e comunidades e examinar como raça, território, religião, gênero e pertencimento indígena se articulam no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2004/003.pdf. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2004. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 3 ago. 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14644.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 470, de 14 de maio de 2024. Institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/legislacao. Acesso em: 17 ago. 2026.

ELACQUA, Gregory et al. *O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil*. Washington, DC: Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2024. (Nota Técnica do BID, n. 3046). DOI:

https://doi.org/10.18235/0013265. Disponível em: https://doi.org/10.18235/0013265. Acesso em: 17 ago. 2026.

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Laura Fernanda Rodrigues da. O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/2003 na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, e187074, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698187074. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698187074. Acesso em: 17 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOES, Fernanda Lira; MARQUES, Francisco Moraes da Costa; ABREU, Angélica Kely de; FRANÇA, Danilo Sales do Nascimento. Igualdade racial. *Políticas Sociais: acompanhamento e análise*, Brasília, DF, n. 29, 2022. DOI: https://doi.org/10.38116/bps29/igualdaderacial. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstreams/da5c769c-03bb-4cfa-83d5-beb8f1f00b37/download. Acesso em: 17 ago. 2026.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003. Acesso em: 17 ago. 2026.

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

LÜCK, Heloísa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul./set. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/198053145341. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053145341. Acesso em: 17 ago. 2026.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, set./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000300008. Acesso em: 17 ago. 2026.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

RUSSO, Kelly; ALMEIDA, Alessandra. Yalorixás e educação: discutindo o ensino religioso nas escolas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 466-483, abr./jun. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/198053143305. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053143305. Acesso em: 17 ago. 2026.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o epistemicídio: relações e embates. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 949-967, jul./set. 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623665332. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623665332. Acesso em: 17 ago. 2026.

SILVA, Ana Tereza Reis da; ALMEIDA, Bárbara Ribeiro Dourado Pias de; LIMA, Lurian José Reis da Silva. Avanços e desafios na implementação da educação antirracista no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e48326, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469848326. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469848326. Acesso em: 17 ago. 2026.

XIMENES JUNIOR, Lucio Martins; SILVINO, Iara Cíntia Oliveira. A demonização de Exu como dispositivo epistemológico: colonialidade do saber e exclusão da racionalidade africana. *Revista Tópicos*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-18, 2026. DOI: https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778515579. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/a-demonizacao-de-exu-como-dispositivo-epistemologico-colonialidade-do-saber-e-exclusao-da-racionalidade-africana. Acesso em: 17 ago. 2026.

---

[1] Professora. Bacharel em Ciências Sociais (UVA). Licenciada em Sociologia (UNINTER). Especialista em Gestão de Organizações Sociais (UVA). Mestra em Antropologia Social (UFRN). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Discente do curso de mestrado em Ciências da Educação na Universidad Gran Asunción (UNIGRAN). Licenciado em Língua Portuguesa e Inglesa (UVA). Pós-graduado em Língua Portuguesa e Gestão Escolar. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Discente do curso de mestrado em Ciências da Educação na Universidade de Gran Asunción (UNIGRAN). Licenciado em

Português e Inglês (UVA). Especialista em Letras (FATENE). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[4] Discente do curso de doutorado em Educação na Universidad Gran Asunción (UNIGRAN). Professora. Licenciada em Pedagogia com habilitação em Português e Inglês. Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (UVA). Especialista em Gestão Escolar (UVA). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFC). Mestra em Ciências da Educação, Universidad San Carlos. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Discente do curso de doutorado em Ciências da Educação, UNIGRAN. Graduada e licenciada em Letras (UVA). Especialista em Língua Portuguesa (Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá). Mestra em Ciências da Educação (UNIMES). Graduada em Enfermagem (UVA). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[6] Discente do curso de doutorado em Ciências da Educação, Universidad Gran Asunción. Licenciada em Pedagogia com habilitação em Português e em Inglês (UVA). Especialista em Português (FATENE). Especialista em Gestão Escolar (Faculdade Kurios). Mestre em Ciências da Educação, Universidad Gran Asunción. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[7] Discente do curso de doutorado em Educação – Instituição World University Ecumenical. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[8] Discente do curso de doutorado em Ciências da Educação – UNIGRAN. Mestrado em Ciências da Educação, Universidad Gran

Asunción - UNIGRAN (2024). Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2012). Especialização em Tecnologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2010). Especialização em Ensino da Língua Portuguesa e suas Literaturas pela Faculdade Integrada da Grande Fortaleza (2010). Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental e Médio pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2002). Graduação em Letras - Português pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (2000). Atualmente é professora - Secretaria da Educação Básica do Ceará. Coordenadora pedagógica na EEF Médio Júlia Catunda, Santa Quitéria, Ceará. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, experiência de direção escolar e coordenação escolar. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[9] Discente do curso de mestrado em Ciências da Educação na instituição World University Ecumenical. Graduado em Pedagogia e Matemática. Especialista em Mídias na Educação (PUC-Rio) e Gestão Escolar (UFJF). Professor efetivo Seduc-CE e coordenador escolar. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[10] Professora. Graduada em Pedagogia e Licenciatura Plena em Português e Inglês (UVA). Especialista em Metodologia do Trabalho Científico (UVA). Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (FACIT). Especialista em ABA, Educação Física Escolar e Neuropsicopedagogia Institucional e Educação Especial e Inclusiva (UNIMINAS). E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail