

(In)visibilidades da Educação Antirracista em Projetos Político-Pedagógicos: evidências da rede municipal de São Paulo

(In)Visibilities of Antiracist Education in School Pedagogical Plans: Evidence from the Municipal School System of São Paulo

Alexsandro do Nascimento Santos¹
Universidade Cidade de São Paulo - Unicid
alexsandrosantos1980@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento de ação pública na implementação da educação antirracista em 168 escolas municipais de Ensino Fundamental de São Paulo. Fundamentado nos debates sobre colonialidade do poder, dispositivo da racialidade e teoria dos instrumentos de ação pública, o estudo aplica a matriz MAP³-EAEF para identificar evidências documentais de compromisso institucional com a equidade racial. Os resultados indicam predominância de níveis baixos a intermediários de adequação nas dimensões analisadas, sugerindo incorporação institucional desigual da agenda antirracista no planejamento escolar. A análise estatística identificou associação significativa entre o grau de adequação dos PPPs e a composição racial do alunado, bem como com o desempenho das escolas no IDEB ($\chi^2 p < 0,001$; V de Cramer $\approx 0,32-0,33$), indicando que fatores demográficos e organizacionais influenciam a institucionalização formal de compromissos com a equidade racial no planejamento escolar.

Palavras-chave: Educação antirracista; Equidade racial; Instrumentos de ação pública;

Abstract: This article examines the Political-Pedagogical Project (PPP) as a public policy instrument for implementing anti-racist education in 168 municipal elementary schools in São Paulo, Brazil. Grounded in the concepts of coloniality of power and the dispositif of raciality, and drawing on the theory of public policy instruments, the study applies the

¹ Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.

MAP³-EAEF framework to identify documentary evidence of institutional commitment to racial equity. Results reveal a predominance of low to intermediate levels of adequacy across the analyzed dimensions, indicating uneven institutional incorporation of the anti-racist agenda in school planning. Statistical analysis shows significant associations between PPP adequacy and both the racial composition of the student body and school performance in the IDEB (χ^2 $p < 0.001$; Cramer's $V \approx 0.32$ – 0.33), suggesting that demographic context and organizational capacity influence the formal institutionalization of anti-racist commitments in school planning.

Keywords: Anti-racist education; Racial equity; Public policy instruments.

Introdução

Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2023 evidenciam a persistência de desigualdades raciais no desempenho escolar na rede municipal de São Paulo. No 5º e no 9º ano do ensino fundamental, estudantes negros apresentaram médias de proficiência inferiores às de estudantes não negros em Língua Portuguesa e Matemática, reiterando padrão historicamente identificado nas avaliações nacionais. Ainda que os dados estejam em processo de consolidação, o hiato racial confirma que as desigualdades educacionais permanecem estruturantes e tendem a se acumular ao longo da trajetória escolar, afetando de modo diferenciado as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Essas disparidades não podem ser interpretadas como fenômenos episódicos ou exclusivamente pedagógicos. Elas se inscrevem em processos históricos vinculados à colonialidade do poder (QUIJANO, 2000) e à consolidação de um contrato racial de dominação que organizou hierarquicamente a modernidade (MILLS, 2021). No contexto brasileiro, tal arranjo produziu instituições atravessadas por mecanismos de racialização que operam tanto por discriminações explícitas quanto por dispositivos organizacionais mais sutis. O que CARNEIRO (2005) denomina dispositivo da racialidade permite compreender como a raça se institui como tecnologia de poder que regula acessos, distribui expectativas e naturaliza posições sociais. A escola, enquanto instituição moderna, integra essa dinâmica e pode reproduzir hierarquias raciais por meio de práticas, rotinas e decisões organizacionais que configuram formas de racismo institucional.

A promulgação da Lei Federal 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (Resolução CNE/CP nº 1/2024) representaram marcos normativos relevantes no enfrentamento do racismo na educação básica. Mais recentemente, a criação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola – PNEERQ (Portaria MEC nº 470/2024) adensou esse conjunto de iniciativas legais. Contudo, a literatura sobre implementação de políticas públicas demonstra que a formulação constitui apenas um momento do ciclo decisório e que é na escolha e no desenho dos instrumentos de ação pública que se estruturam incentivos, obrigações e capacidades institucionais de realização efetiva dos objetivos propostos (LINDER e PETERS, 1989;

LASCOUTES; LE GALÈS, 2004; HOWLETT, 2024). Instrumentos de ação pública são os dispositivos de natureza híbrida (técnica, epistemológica e política) que moldam comportamentos organizacionais, configuram fluxos decisórios e condicionam resultados.

Nesse sentido, a congruência ou a distância entre a intenção normativa da política antirracista e seus efeitos concretos no cotidiano escolar não deve ser compreendida apenas como falha de execução. Ela depende, em grande medida, da qualidade, coerência e mobilização dos instrumentos de ação pública institucionais responsáveis por sua tradução operacional e dos arranjos de implementação que esses instrumentos permitem ou impedem. O problema analítico desloca-se, assim, da pergunta sobre a existência formal da política para a investigação sobre como — e por meio de quais dispositivos ou instrumentos de ação pública — ela se institucionaliza.

Entre esses dispositivos, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ocupa posição estratégica. Instituído como documento orientador da identidade, das prioridades e das ações da unidade escolar, o PPP organiza finalidades, distribui responsabilidades e estabiliza compromissos pedagógicos e organizacionais. Se os resultados do SAEB evidenciam a persistência das assimetrias raciais, impõe-se investigar em que medida os PPPs incorporam, de forma estruturada, dispositivos voltados à promoção da equidade racial.

O problema que orienta este estudo pode ser formulado da seguinte maneira: em que medida os Projetos Político-Pedagógicos das escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo registram escolhas, compromissos e estratégias capazes de configurá-los como instrumentos institucionais de implementação da educação antirracista? Mais do que identificar menções temáticas, interessa examinar se esses documentos formalizam metas, mecanismos de responsabilização e estratégias operacionais voltadas à interrupção dos mecanismos de reprodução das desigualdades raciais.

Apesar da centralidade do PPP na organização do trabalho escolar, a produção acadêmica raramente o examina sob a perspectiva da implementação da política de educação para as relações étnico-raciais. Em levantamento realizado na base SciELO, SANTOS (2022) identificou 294 artigos publicados entre 2011 e 2021 que analisaram projetos político-pedagógicos de escolas de ensino fundamental, sem que se encontrassem estudos dedicados a examinar sistematicamente como tais documentos registram — ou silenciam — compromissos institucionais com a equidade racial. Essa lacuna evidencia a necessidade de pesquisas que articulem política educacional, relações raciais e instrumentos institucionais de gestão.

É nesse contexto que se insere o presente artigo. Tomando como pano de fundo a persistência das desigualdades evidenciadas pelo SAEB 2023, o estudo analisa 168 Projetos Político-Pedagógicos de escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo, com o objetivo de examinar o grau de institucionalização formal da agenda antirracista no planejamento escolar. Ao compreender o PPP como instrumento de ação pública no nível micro institucional, o artigo busca contribuir para o debate sobre implementação de políticas

educacionais e para a compreensão dos limites e possibilidades da educação antirracista na escola pública brasileira.

Fundamentação Teórica

Se a escola pública brasileira, apesar dos avanços identificados na democratização do acesso, da permanência e da conclusão da educação básica, ainda sustenta uma abissal desigualdade racial em termos dos resultados que produz, é preciso reconhecer que essa desigualdade não é um acidente de percurso ou uma espécie de desvio pontual de seu funcionamento institucional e investigar quais são os elementos constitutivos de sua estrutura e de seu ordenamento epistêmico, cultural e pedagógico que a impedem de produzir a distribuição do direito à educação com equidade afirmada normativamente pelo Estado brasileiro.

A análise das instituições modernas, como a escola pública estatal, exige reconhecer que sua pretensão de universalidade foi historicamente constituída em meio a hierarquias raciais que estruturam a própria formação da modernidade. A perspectiva da colonialidade do poder, formulada por QUIJANO (2000), permite compreender que a classificação racial não representa apenas um resíduo ou um vestígio longínquo da experiência colonial, mas permanece como um princípio organizador duradouro que articula divisões do trabalho, regimes de conhecimento e formas de autoridade mesmo após a superação da escravização legalizada e do regime jurídico colonial.

Nesse quadro, ao invés de interpretar os arranjos institucionais contemporâneos existentes na sociedade contemporânea como produtos apenas de uma ruptura ou descontinuidade em relação às estruturas escravistas e coloniais praticadas no início da modernidade, torna-se obrigatório compreender a permanência dessas estruturas, reconfiguradas em arranjos institucionais políticos, econômicos, socioespaciais, epistêmicos e culturais que, sob a aparência formal de uma igualdade universalista, operam sob um regime de segregação racial constante.

Essa interpretação é aprofundada por MALDONADO-TORRES (2007) ao propor o conceito de colonialidade do ser, destacando que a colonialidade opera também no plano ontológico, produzindo hierarquias que definem diferentes graus de humanidade e legitimidade social. Tal formulação dialoga com a ideia de contrato racial desenvolvida por MILLS (2021), segundo a qual a ordem política moderna se sustenta em um acordo tácito que delimita quem é reconhecido como sujeito pleno de direitos e quem permanece situado em posições de subalternidade estrutural. A universalidade proclamada pelas instituições liberais, nesse sentido, sempre operou dentro de fronteiras raciais implícitas.

Na economia política do conhecimento e da cultura escolar, essas dinâmicas se expressam por meio da persistência de uma matriz colonial de saber que hierarquiza epistemologias e define quais formas de

saber podem ser reconhecidas como legítimas no interior das instituições modernas (WALSH, 2009). A colonialidade, nesse plano, não apenas organiza estruturas de poder, mas também delimita os horizontes de inteligibilidade que orientam práticas pedagógicas, currículos e regimes de validação do conhecimento.

No contexto brasileiro, tais processos assumem configurações particulares associadas à ideologia do branqueamento e à persistência do mito da democracia racial. As reflexões de GONZALEZ (1988) evidenciam como o racismo nacional se sustenta, em grande medida, por meio de mecanismos de apagamento e despolitização das hierarquias raciais, frequentemente traduzidas como diferenças culturais ou regionais. Em diálogo com essa perspectiva, CARNEIRO (2005) propõe o conceito de dispositivo da racialidade para compreender a racialização como resultado da articulação entre saberes, práticas e instituições que organizam a distribuição social de reconhecimento, autoridade e valor.

A estabilidade dessa ordem racial depende também de mecanismos institucionais de autopreservação. O conceito de pacto narcísico da branquitude, elaborado por BENTO (2002), ilumina como sujeitos e organizações tendem a proteger privilégios raciais por meio de dinâmicas de silêncio, negação e deslocamento da responsabilidade pelo racismo. Mais do que uma disposição individual, esse pacto opera como uma lógica relacional que contribui para a reprodução cotidiana das hierarquias raciais no interior das instituições.

A compreensão desses processos exige, portanto, ultrapassar visões formalistas das organizações. A perspectiva do institucionalismo habitado, desenvolvida por HALLETT E VENTRESCA (2006), enfatiza que instituições não operam apenas por meio de normas abstratas, mas são continuamente produzidas nas interações entre atores que interpretam, negociam e operacionalizam regras no cotidiano organizacional. Nesse sentido, as hierarquias raciais não estão apenas inscritas nas estruturas institucionais, mas também nas práticas que dão vida às organizações, incluindo rotinas administrativas, decisões pedagógicas e formas de reconhecimento que atravessam o funcionamento das instituições educacionais.

Situada nesse quadro, a escola pública aparece como uma instituição profundamente marcada pelas contradições da modernidade racial. Embora fundada sob a promessa de universalização do acesso ao conhecimento, ela opera dentro de uma ordem institucional historicamente estruturada pela colonialidade e pela racialização. Mais do que um espaço neutro de transmissão de saberes, a escola constitui um campo no qual se articulam práticas organizacionais, regimes de conhecimento e disputas por reconhecimento que podem tanto reproduzir quanto tensionar as hierarquias raciais que atravessam a sociedade brasileira.

Como demonstra GOMES (2012; 2017), a escola é campo de disputas epistêmicas e políticas. O enfrentamento institucional do racismo se faz por dentro e tensionando essas disputas. Atuar no sentido da transformação de estruturas racistas que se movem no currículo, nas práticas pedagógicas e nos processos de gestão exige que os sujeitos dos processos educativos (educandos, educadores, comunidade escolar) se

engajem na reorganização consciente dos dispositivos internos de orientação da ação coletiva (normas institucionais), de suas interações e práticas pedagógicas e de seus regimes de conhecimento e reconhecimento. E nesse processo, não há espaço ético-político nem técnico-pedagógico para afirmar que os Projeto Político-Pedagógico (PPP) são documentos neutros. Frente aos regimes de desigualdade, violação de direitos e reprodução do racismo que se instalam no cotidiano escolar, eles são instrumentos de ação pública que jogam a favor da manutenção dessas violências ou de sua superação crítica.

Para VEIGA (2013), o PPP é processo permanente de reflexão e ação coletiva que explicita concepções de educação, compromissos políticos e estratégias pedagógicas. LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI (2012) reforçam que o projeto pedagógico organiza finalidades, conteúdos e formas de gestão segundo determinado projeto de sociedade. O PPP formaliza, portanto, escolhas normativas, de cariz ético-político e técnico-pedagógico.

Quando construído coletivamente, a partir de um planejamento participativo, o PPP tem a possibilidade de instaurar regimes de corresponsabilização e de construção compartilhada da superação de práticas de violência e segregação. Entretanto, como argumenta GANDIN (2005), o planejamento participativo requer deliberação coletiva orientada por finalidades explicitadas e avaliáveis. Na ausência de clareza quanto aos fins, a instituição tende a reproduzir a lógica social dominante. Assim, é preciso instaurar e sustentar, na construção e revisão permanente dos PPPs, uma vontade coletiva de corrigir as distorções que o racismo impõe e movimenta na escola e uma decisão compartilhada de produzir equidade racial, mobilizando para esse fim a diversidade de recursos que a escola dispõe e diferentes tipos de ação desde o nível da gestão escolar, passando pelas práticas pedagógicas, pela organização de materiais educativos e dos ambientes e alcançando os modos de criar e aprofundar as relações interpessoais entre os estudantes, entre os estudantes e os profissionais de educação e entre a escola, famílias, a comunidade e seu território

O PPP pode ser compreendido como instrumento de ação pública no nível da escola. Um instrumento de ação pública é “um dispositivo ao mesmo tempo técnico e social que organiza relações sociais específicas entre o poder público e seus destinatários, em função das representações e das significações das quais é portador”. Ao organizar expectativas dos sujeitos, formas de interação autorizadas, resultados pretendidos e a economia política de distribuição de poder, instrumentos “são, evidentemente, instituições, porque determinam em parte a maneira como os atores se comportam”. Também são viabilizadores da negação, segregação ou garantia de direitos e da imposição/concessão de prejuízos/ privilégios a diferentes grupos, na implementação das políticas. (LASCOUTES; LE GALÈS, 2012, p. 21-22).

Quando silencia sobre desigualdades raciais, o PPP pode sustentar a reprodução e o aprofundamento dessas desigualdades, ao não orientar os sujeitos da ação educativa para seu enfrentamento. Por outro lado, quando o PPP explicita diagnósticos em torno dessa desigualdade e organiza estratégias para seu enfrentamento, comprometendo o fazer cotidiano dos sujeitos do ponto de vista ético-político e do ponto de

vista técnico-pedagógico, converte-se em tecnologia institucional de superação do racismo na escola. Nessa chave, a disputa pelo conteúdo do PPP é disputa pela racionalidade da escola pública e por sua posição diante da reprodução ou da desarticulação das hierarquias raciais.

Metodologia

A pesquisa consiste em análise documental com codificação estruturada dos Projetos Político-Pedagógicos, orientada pela técnica de análise de conteúdo e complementada por tratamento estatístico descritivo e inferencial dos dados produzidos. O corpus empírico é composto por 168 Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas públicas de Ensino Fundamental da rede municipal de São Paulo, compreendidos como instrumentos institucionais de ação pública e como dispositivos privilegiados para examinar a incorporação formal da educação antirracista no planejamento escolar.

A constituição do banco documental ocorreu entre março de 2022 e abril de 2023. Foram inicialmente localizados 282 PPPs. Desses, 86 já haviam sido analisados em estudo anterior (SANTOS et al., 2023), restando 196 documentos inéditos. Considerando o critério de atualidade — inclusão apenas de projetos escritos ou atualizados a partir de 2020 — foram excluídos 28 documentos, resultando em uma amostra final de 168 PPPs. A análise foi realizada a partir de versão adaptada da Matriz de Avaliação do Projeto Político-Pedagógico – Educação Antirracista no Ensino Fundamental (MAP³-EAEF), desenvolvida pela primeira vez em SANTOS (2022). Na versão atualizada, são propostos 30 critérios de análise, em seis categorias provocativas:

Tabela 1: Categorias provocativas e critérios de análise do PPP na MAP³- EAEF adaptada

PAISAGEM DA ESCOLA	
1.	A caracterização dos educandos e de suas famílias disponível no PPP explicita dados sobre a identidade étnico-racial dos estudantes de modo a possibilitar a compreensão da composição racial da escola?
2.	A caracterização do corpo docente e da equipe de funcionários de suporte à ação pedagógica e administrativa disponível no PPP explicita dados sobre a identidade étnico-racial de professores/as de modo a possibilitar a compreensão da composição racial dos profissionais?
3.	A caracterização da infraestrutura pública e dos espaços comunitários e movimentos sociais presentes no território, disponível no PPP explicita a presença ou declara a ausência de serviços públicos, organizações sociais e culturais e movimentos sociais dedicados à promoção da igualdade racial?
4.	A caracterização do território em que a escola está inserida apresenta indicadores socioeconômicos detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?
5.	A caracterização da unidade educacional apresenta indicadores do desempenho acadêmico dos estudantes nas avaliações internas/externas e dos índices de reprovação, aprovação e abandono/evasão escolar detalhados por raça/cor, de modo a visibilizar eventuais desigualdades?
DECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E VALORES	
6.	Entre os princípios/valores enunciados no PPP da Escola aparece, de maneira explícita, o princípio do reconhecimento e valorização da cultura africana e afro-brasileira e das identidades dos estudantes negros?
7.	Nos trechos em que o PPP explicita a concepção de educação e de ensino-aprendizagem que fundamenta o trabalho da Escola, há referências explícitas à educação para as relações étnico-raciais, educação antirracista, educação para a equidade racial ou semelhantes?

Santos – (In)Visibilidades da Educação Antirracista

8. Nos trechos em que o PPP explicita os objetivos ou metas institucionais (mais amplas) da Escola, há metas e objetivos especificamente voltados ao enfrentamento do racismo e/ou ao reconhecimento e valorização das identidades das pessoas negras e da história e cultura africana e afro-brasileira?
9. Nos trechos em que o PPP explicita o regime de funcionamento, as regras de convivência e os procedimentos com o cuidado do clima e das relações humanas na escola, há posicionamento referente ao enfrentamento do racismo no cotidiano e orientações para a promoção de um ambiente antirracista?
10. Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas em parceria com universidades, pesquisadores/as independentes, ativistas, militantes, organizações sociais, coletivos, entidades ou movimentos sociais negros com foco no reconhecimento e valorização curricular da presença da população negra na sociedade brasileira?

COMPROMISSO COM A EQUIDADE RACIAL

11. Há registro de informações sobre a desigualdade educacional presente na Escola, com o recorte de raça/cor?
12. Há registro de metas e objetivos propostos para diminuir a desigualdade de aprendizagem entre estudantes negros e não-negros?
13. Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, dedicadas a oferecer suporte adicional para os estudantes negros fortalecerem sua autoestima e suas possibilidades de elaborar os conflitos e sofrimentos relacionados à experiência do racismo?
14. Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, destinadas a apoiar os estudantes negros em defasagem, no sentido de melhorar seu desempenho acadêmico e fortalecer suas aprendizagens?
15. Há registro de propostas ou ações já desenvolvidas dedicadas a reconhecer, fortalecer e apoiar estudantes negros que apresentam desempenho acima da média em trajetórias escolares que potencializem sua aprendizagem e desenvolvimento?

AÇÃO E CORRESPONSABILIZAÇÃO

16. No Plano de Ação do/a diretor/a de Escola e do assistente de diretor, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?
17. No Plano de Ação dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?
18. No Plano de Ação do Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL), há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?
19. No Plano de Ação do Professor Orientador de Educação Digital (POED), há ações explícitas dedicadas a promover o enfrentamento ao racismo e suas manifestações na Escola?
20. No(s) Projeto(s) Especial(is) de Ação propostos para este ano ou realizados no ano anterior, há a previsão de estudos e pesquisas especificamente dedicados a compreender e enfrentar os dilemas raciais que se manifestam no espaço escolar e suas consequências?

AMBIENTE ESCOLAR

21. Há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a presença ou ausência de recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?
22. Há registros específicos explicitando uma avaliação da Escola sobre a qualidade da organização do espaço físico com foco na valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira e das identidades dos estudantes negros?
23. Há registros de ações propostas ou já realizadas destinadas a ampliar a presença dos recursos pedagógicos destinados ao trabalho com a Educação das Relações Raciais?
24. Há registros de processos formativos adicionais (além do Projeto Especial de Ação) destinados a ampliar os saberes dos professores no campo da Educação das Relações Raciais?
25. Há registros de (boas) práticas já desenvolvidas na unidade com foco na Educação das Relações Raciais?

GESTÃO DEMOCRÁTICA E RELAÇÕES RACIAIS

26. Há registros sobre o funcionamento regular e as realizações do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres e do Grêmio Escolar?
27. Há registros sobre a composição racial dos órgãos colegiados da gestão (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e Grêmio Escolar)?
28. Há registro de situações de formação e reflexão crítica dos órgãos colegiados da gestão sobre o tema das relações étnico-raciais na escola?
29. Há registros específicos explicitando orientações para o tratamento das situações críticas e dos conflitos raciais no Conselho de Escola?

30. Há menção a iniciativas e projetos, liderados a partir do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres ou do Grêmio Escolar com foco nas questões relativas às relações raciais na Escola?

Fonte: SANTOS (2022), adaptada pelo autor.

A partir de uma leitura codificada de cada PPP, cada um dos critérios descritos na matriz foi interpretado de acordo com o seguinte padrão: quando não havia qualquer evidência de que aquele critério havia sido identificado no PPP, atribuiu-se pontuação 0 (zero). Quando se identificou uma evidência parcial do cumprimento do critério, atribuiu-se pontuação 1 (um) e quando se identificou evidência robusta do cumprimento do critério, atribuiu-se pontuação 2 (dois).

A codificação dos 168 Projetos Político-Pedagógicos foi realizada por equipe composta por quatro pesquisadoras/es previamente treinadas/os para aplicação da matriz MAP³-EAEF, com base em manual de codificação que explicitava definições operacionais e exemplos de evidência textual. O objetivo foi assegurar padronização interpretativa e reduzir variações decorrentes de estilos redacionais distintos dos documentos.

Para aferir a consistência do processo, uma subamostra de 24 PPPs foi submetida à tripla codificação independente. O índice de concordância simples superou 80% na maioria dos critérios, atingindo 76% nos itens de maior complexidade interpretativa. Nos casos de divergência, os documentos foram discutidos até consenso, procedimento que reforçou a confiabilidade do instrumento e a estabilidade das pontuações atribuídas.

De posse da análise dos 168 PPPs codificados, foi possível identificar o padrão de adequação de cada documento, considerando que quanto maior a pontuação alcançada no conjunto dos critérios expressaria o maior grau de adequação do PPP a uma perspectiva de enfrentamento e superação dos efeitos do racismo na escola e quanto menor a pontuação adequada, mais frágeis os esforços registrados neste campo.

Inicialmente, procedeu-se à normalização da pontuação total máxima possível — 60 pontos, correspondentes aos 30 critérios avaliados com escore máximo de 2 pontos cada — para uma escala percentual de 0 a 100%. Essa transformação permitiu padronizar os resultados e facilitar a comparação entre as unidades escolares. A partir da pontuação normalizada, cada escola foi classificada em cinco faixas de adequação: 0–20% (muito baixa), 21–40% (baixa), 41–60% (média), 61–80% (alta) e 81–100% (muito alta). Procedimento semelhante foi adotado para cada uma das seis categorias provocativas da matriz, permitindo examinar a distribuição das escolas por dimensão analítica.

Cumprir explicitar que a opção por analisar exclusivamente PPPs atualizados a partir de 2020 implica limites inerentes ao uso de documentos institucionais como fonte empírica. O Projeto Político-Pedagógico constitui instrumento formal de planejamento e não garante correspondência direta entre texto e prática. Atualizações podem decorrer de exigências normativas ou burocráticas, e declarações programáticas nem

sempre se traduzem em implementação efetiva. Assim, os resultados devem ser interpretados como medida da institucionalização formal da agenda antirracista no planejamento escolar, e não como evidência direta das práticas pedagógicas realizadas nas unidades.

A segunda estratégia metodológica consistiu em examinar a existência de associação entre a composição racial das escolas e o grau de adequação de seus Projetos Político-Pedagógicos à perspectiva de enfrentamento das desigualdades raciais, conforme os critérios da matriz MAP³-EAEF. Para tanto, as 168 escolas foram classificadas em dois grupos a partir da proporção de estudantes autodeclarados pretos e pardos registrada no Censo Escolar de 2023. Adotou-se como ponto de corte o percentual médio de estudantes negros na rede municipal paulistana naquele ano (59,39%). As escolas cuja proporção de estudantes autodeclarados negros era superior a esse índice foram classificadas como (+NEGRAS), enquanto aquelas com percentual inferior foram classificadas como (-NEGRAS). Essa estratégia permitiu distinguir unidades com presença racial acima e abaixo da média da rede, possibilitando análise comparativa contextualizada.

Após a classificação das escolas, procedeu-se à análise descritiva da distribuição das faixas de adequação entre os dois grupos. Para verificar se a distribuição observada poderia ser atribuída ao acaso ou se indicava associação estatisticamente significativa entre composição racial e grau de adequação do PPP, aplicou-se o teste qui-quadrado de independência.

Procedimento análogo foi adotado para examinar a possível associação entre o grau de adequação dos Projetos Político-Pedagógicos e o desempenho acadêmico das escolas, mensurado pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). As unidades escolares foram classificadas em duas categorias, com base nos resultados de 2023: (+IDEB), quando alcançaram ou superaram a meta estabelecida pelo INEP, e (-IDEB), quando não atingiram o desempenho esperado.

A partir dessa classificação, realizou-se análise descritiva da distribuição das faixas de adequação do PPP entre os dois grupos. Para testar se as diferenças observadas poderiam ser atribuídas ao acaso ou se indicavam associação estatisticamente significativa entre desempenho acadêmico e grau de institucionalização da agenda antirracista, aplicou-se o teste qui-quadrado de independência..

No que se refere aos aspectos éticos, a pesquisa baseou-se exclusivamente em análise documental de Projetos Político-Pedagógicos de instituições públicas, sem coleta de dados pessoais ou interação direta com sujeitos. Os documentos foram utilizados para fins acadêmicos, com preservação da identidade das escolas. Dada a natureza institucional do corpus, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética, nos termos da legislação vigente.

Importa destacar que a análise não busca responsabilizar isoladamente as unidades escolares pelas fragilidades identificadas. Os PPPs são produzidos em contexto sistêmico marcado por condicionantes históricos, normativos e político-administrativos que extrapolam a autonomia das escolas. A efetividade da educação antirracista depende de coerência entre formulação, implementação e suporte institucional, sendo o PPP instrumento relevante, mas não suficiente para sua consolidação. A superação dos impactos do racismo no sistema educacional depende de compromisso mais amplo e de coerência sistêmica entre formulação, implementação e monitoramento das políticas públicas. Conforme argumenta Michael Fullan, mudanças educacionais sustentáveis exigem alinhamento entre objetivos normativos, desenvolvimento profissional, liderança institucional e suporte estrutural.

De modo convergente, SANTOS (2026) sustenta que a declaração normativa de uma política educacional não garante sua efetividade, sendo o processo de implementação atravessado por disputas, negociações e condições materiais que podem ampliar ou restringir seus efeitos. Assim, a análise aqui desenvolvida compreende o PPP como instrumento relevante, mas não suficiente, para a consolidação de uma educação antirracista, cuja efetividade depende de coerência entre diretrizes nacionais, políticas de formação, recursos institucionais e compromisso político continuado.

Resultados e discussão

A análise dos 168 Projetos Político-Pedagógicos revela um padrão predominante de institucionalização parcial da agenda antirracista na rede municipal investigada. Considerando o escore sintético derivado dos 30 critérios da matriz MAP³-EAEF — cuja pontuação máxima corresponde a 60 pontos, posteriormente normalizados em escala percentual de 0 a 100% — a distribuição das escolas por faixas de adequação indica concentração significativa nos níveis inferiores.

Mais da metade das unidades (53,57%) situa-se nas faixas de muito baixa ou baixa adequação (0–40%), enquanto apenas 19,05% alcançam níveis classificados como altos ou muito altos (61–100%). A média aproximada de 41,7%, combinada a uma mediana de 30,5%, evidencia que a maior parte das escolas apresenta escore inferior a um terço da adequação plena prevista pelo instrumento. A diferença entre média e mediana sugere distribuição assimétrica, com número reduzido de unidades em faixas superiores elevando o valor médio geral.

Tabela 2: Escolas por faixa de adequação do PPP

FAIXA DE ADEQUAÇÃO	0 A 20%	21% A 40%	41% A 60%	61% A 80%	81% A 100%
(N) Escolas	27	63	46	20	12
% Escolas	16,07%	37,50%	27,38%	11,90%	7,15%

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados.

O desvio padrão de 22,4 pontos percentuais e o coeficiente de variação superior a 50% indicam heterogeneidade substantiva entre as escolas. A rede, portanto, não apresenta padrão homogêneo de incorporação normativa da educação antirracista, mas coexistência de níveis distintos de institucionalização. Ainda assim, a predominância de faixas inferiores aponta para fragilidade estrutural no modo como a política é formalmente traduzida no planejamento escolar.

Importa lembrar que os projetos político-pedagógicos das escolas são artefatos textuais, construídos discursivamente pelos sujeitos da ação educativa, a partir de certas condições históricas e materiais que envolvem, por exemplo, determinações legais, orientações técnicas dos seus sistemas de ensino, possibilidades e vedações à participação individual e coletiva, tensões e contradições relacionados às diferentes concepções e epistemologias movimentadas no interior da escola, da comunidade e do tecido social mais amplo. Também são instrumentos de ação pública que pretendem, de algum modo, estabelecer um sentido compartilhado das ações e interações que se espera que os sujeitos da ação educativa desenvolvam no ambiente escolar e na interface entre esse ambiente, o território em que a escola está instalada e o campo social (LASCOUMES E LE GALÉS, 2004; LINDER E PETERS, 1989). Deste modo, identificar que o conteúdo dos PPPs analisados trazem lacunas e silêncios no que tange aos registros a respeito de informações detalhadas sobre a paisagem e a desigualdade racial da escola, sobre os compromissos declarados com a educação antirracista e, principalmente, sobre ações cotidianas projetadas e/ou realizadas para enfrentar e superar os efeitos do racismo no processo de ensino-aprendizagem é preocupante. A distribuição das escolas por faixa de adequação nas seis categorias provocativas revela variações internas relevantes, ainda que inseridas em um padrão geral de institucionalização parcial da agenda antirracista.

Tabela 3: Escolas por faixa de adequação em cada categoria

CATEGORIAS PROVOCATIVAS	FAIXAS DE ADEQUAÇÃO				
	0 A 20%	21% A 40%	41% A 60%	61% A 80%	81% A 100%
Paisagem da Escola	27 (18,45%)	61 (36,31%)	54 (32,14%)	18 (10,71%)	4 (2,38%)
Declaração de Princípios e Valores	18 (10,71%)	41 (24,40%)	64 (38,10%)	36 (21,43%)	9 (5,36%)
Compromisso com a Eq. Racial	36 (21,43%)	69 (41,07%)	42 (25%)	14 (8,33%)	7 (4,17%)
Ação e Corresponsabilização	29 (17,26%)	61 (36,31%)	44 (26,19%)	23 (13,69%)	11 (6,55%)
Ambiente Escolar	21 (12,5%)	38 (22,62%)	63 (37,5%)	32 (19,05%)	14 (8,33%)
Gestão Democrática e Rel. Raciais	32 (19,05%)	57 (33,93%)	52 (30,95%)	21 (12,5%)	6 (3,57%)

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados.

Em todas as dimensões, a concentração predominante nas faixas de 0% a 60% indica que a maior parte dos Projetos Político-Pedagógicos apresenta incorporação limitada ou intermediária dos critérios estabelecidos pela matriz.

A categoria Paisagem da Escola, dedicada à explicitação da composição racial, dos indicadores socioeconômicos e das desigualdades internas, concentra 86,9% das unidades até 60% de adequação, sendo residual a presença de escolas na faixa mais elevada (2,38%). O dado sugere que a tematização da questão racial raramente se consolida como diagnóstico institucional sistemático.

Entretanto, é na categoria Compromisso com a Equidade Racial que se evidencia a fragilidade mais significativa. Nessa dimensão — que envolve metas explícitas de superação das desigualdades, ações corretivas e estratégias de apoio diferenciado — 62,5% das escolas situam-se até 40% de adequação. Trata-se da categoria que avalia a dimensão redistributiva da política, isto é, a capacidade da escola de reconhecer desigualdades racializadas e organizar respostas institucionais proporcionais a elas. Sua baixa densidade indica que, mesmo quando há referências normativas à educação antirracista, a formalização de compromissos estruturados de correção das assimetrias permanece incipiente.

Em contraste, as categorias Declaração de Princípios e Valores e Ambiente Escolar apresentam distribuição relativamente mais favorável, com aproximadamente 27% das escolas nas faixas superiores (61% a 100%). Esse padrão sugere maior incidência de enunciados normativos, registros de práticas ou organização simbólica do espaço escolar do que de compromissos redistributivos formalizados.

As categorias Ação e Corresponsabilização e Gestão Democrática e Relações Raciais ocupam posição intermediária, com dispersão nas faixas, mas ainda majoritariamente concentradas até 60%. A presença de registros formais de ações ou participação institucional, contudo, não necessariamente se traduz em estratégia sistemática de enfrentamento das desigualdades raciais.

O teste de qui-quadrado de homogeneidade confirmou que as distribuições diferem significativamente entre as categorias ($\chi^2(20) = 52,89$; $p < 0,001$), embora o V de Cramer ($\approx 0,115$) indique magnitude de efeito pequena. Isso sugere que as diferenças detectadas não configuram padrões radicalmente distintos entre dimensões, mas gradações internas de um mesmo cenário: a institucionalização da educação antirracista ocorre de modo desigual, com maior presença no plano declaratório do que na dimensão redistributiva.

Essa assimetria entre declaração normativa e compromisso substantivo constitui achado central do estudo. Ela indica que a agenda antirracista tende a ser incorporada mais como princípio orientador do discurso institucional do que como eixo estruturante da reorganização pedagógica voltada à equidade racial.

A centralidade da categoria Compromisso com a Equidade Racial merece exame mais detalhado, uma vez que foi precisamente nessa dimensão que se observou o menor grau de adequação entre as escolas analisadas. Diferentemente das categorias voltadas à declaração de princípios ou à organização simbólica do ambiente escolar, esta dimensão avalia a capacidade do Projeto Político-Pedagógico de reconhecer

desigualdades racialmente estruturadas e formalizar respostas institucionais proporcionais a elas. Trata-se, portanto, da categoria que captura a dimensão redistributiva da política: a explicitação de diagnósticos com recorte racial, a definição de metas para redução de desigualdades de aprendizagem e a proposição de ações diferenciadas destinadas tanto a estudantes negros em defasagem quanto àqueles com desempenho acima da média.

Considerando que foi nesse eixo que os PPPs se mostraram mais frágeis, a tabela a seguir detalha a distribuição das escolas segundo o grau de evidência identificado em cada critério específico — inexistente (0), parcial (1) ou robusta (2) — permitindo examinar com maior precisão em quais aspectos se concentram as principais lacunas institucionais.

Tabela 6: Evidências da categoria provocativa Compromisso com a equidade racial

CRITÉRIO ANALISADO	EVIDÊNCIA		
	Inexistente	Frágil	Robusta
Há registro de informações sobre a desigualdade educacional presente na escola, com recorte de raça/cor?	46 (29,17%)	91 (54,17%)	28 (16,67%)
Há registro de metas e objetivos propostos para diminuir a desigualdade de aprendizagem entre estudantes negros e não-negros?	87 (51,79%)	64 (38,10%)	17 (10,12%)
Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, dedicadas a oferecer suporte adicional para os estudantes negros fortalecerem sua autoestima e suas possibilidades de elaborar os conflitos e sofrimentos relacionados à experiência do racismo?	56 (33,33%)	89 (52,98%)	23 (13,69%)
Há registro de propostas ou de ações já desenvolvidas, destinadas a apoiar os estudantes negros em defasagem, no sentido de melhorar seu desempenho acadêmico e fortalecer suas aprendizagens?	77 (45,83%)	82 (52,98%)	9 (13,69%)
Há registro de propostas ou ações já desenvolvidas dedicadas a reconhecer, fortalecer e apoiar estudantes negros que apresentam desempenho acima da média em trajetórias escolares que potencializem sua aprendizagem e desenvolvimento?	78 (46,43%)	80 (47,62%)	10 (5,95%)

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados.

Se, como argumenta RAWLS (2002), instituições justas devem compensar desvantagens arbitrárias e assegurar igualdade equitativa de oportunidades, a consistência do compromisso com a equidade racial manifesta-se precisamente na formalização de estratégias destinadas a enfrentar desigualdades concretas. Os dados indicam que a maioria das escolas apresenta evidência inexistente ou apenas parcial de ações sistemáticas voltadas à redução de assimetrias de aprendizagem com recorte racial, sugerindo que a equidade permanece, em grande medida, no plano declaratório.

A formulação de FRASER (1995; 2008) aprofunda essa leitura ao articular redistribuição, reconhecimento e participação como dimensões interdependentes da justiça. No contexto escolar, redistribuição implica reorganização de recursos e estratégias pedagógicas; reconhecimento exige valorização simbólica e curricular; participação demanda inserção paritária nos processos decisórios. Quando o PPP não explicita metas ou dispositivos que articulem essas dimensões, tende a operar sob lógica de igualdade abstrata que ignora desigualdades estruturais. À luz de MILLS (2021) e do conceito de dispositivo da racialidade (CARNEIRO, 2005), essa pretensa neutralidade pode ser compreendida como forma contemporânea de reprodução de hierarquias sob linguagem universalista. A ausência de compromissos formalizados não comprova inexistência de práticas, mas indica que a equidade racial ainda não ocupa posição central na racionalidade institucional inscrita no planejamento escolar.

As implicações tornam-se ainda mais relevantes quando se considera a longa trajetória da educação básica, dos quatro aos dezessete anos. A ausência de políticas explícitas de equidade pode produzir efeitos cumulativos sobre aprendizagem, pertencimento e expectativas de futuro. Como observa DUBET (2008), a injustiça escolar não se restringe ao fracasso acadêmico, mas envolve experiências reiteradas de desvalorização. Assim, a fragilidade dos compromissos formalizados no PPP pode impactar trajetórias formativas e as condições de participação social.

Diante dessa distribuição, investigou-se se a incorporação da agenda antirracista difere entre escolas com maior e menor concentração de estudantes negros. Foram classificadas como (+NEGRAS) aquelas cuja proporção de estudantes autodeclarados pretos e pardos supera a média municipal de 2023 (59,39%), e como (-NEGRAS) as demais. As faixas de adequação foram agregadas em três níveis: baixa (0–40%), média (41–60%) e alta (61–100%).

Tabela 7: Faixas de adequação x demografia racial do alunado por escola

FAIXA DE ADEQUAÇÃO	(+NEGRAS)	(-NEGRAS)	TOTAL
Muito Baixa ou Baixa (0 a 40%)	28 (42,4%)	62 (60,8%)	90 (53,6%)
Média (41% a 60%)	15 (22,7%)	31 (30,4%)	46 (27,4%)
Alta ou Muito Alta (61% a 100%)	23 (34,8%)	9 (8,8%)	32 (19%)

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados

Do ponto de vista descritivo, a proporção de escolas na faixa de baixa adequação (0–40%) é maior entre aquelas com menor concentração de estudantes negros (60,8%) do que entre as com maior concentração (42,4%). Inversamente, a faixa alta (61% ou mais) é mais frequente nas escolas com maior presença de estudantes negros (34,8% contra 8,8%), indicando padrão assimétrico de incorporação da agenda antirracista. O teste de qui-quadrado confirmou associação estatisticamente significativa entre composição

racial e adequação do PPP ($\chi^2(2) = 17,73$; $p < 0,001$), com V de Cramer de 0,32, sugerindo magnitude moderada.

Embora não se possa inferir causalidade, a literatura sobre representação descritiva e responsividade institucional oferece hipóteses interpretativas plausíveis. A presença ampliada de grupos historicamente subalternizados tende a aumentar a visibilidade de demandas e a atenção institucional (MANSBRIDGE, 1999; PHILLIPS, 1995), e a composição social das organizações pode influenciar padrões de implementação (MEIER; NICHOLSON-CROTTY, 2006). Nesse sentido, maior concentração de estudantes negros pode favorecer a formalização de compromissos com a equidade no planejamento escolar.

Isso não implica relação automática entre composição demográfica e compromisso institucional. Como argumenta FRASER (1995; 2008), reconhecimento e participação dependem de mediações e disputas internas. Ainda assim, os resultados sugerem que a paisagem racial da escola opera como variável contextual relevante na institucionalização formal da agenda antirracista.

Em relação ao desempenho acadêmico, observou-se padrão semelhante. As escolas classificadas como IDEB- concentram maior proporção de PPPs na faixa de baixa adequação (63,5%), enquanto entre as IDEB+ essa proporção é inferior (37,5%). Inversamente, a faixa de alta adequação é mais frequente nas escolas com melhor desempenho (35,9% contra 8,7%). A distribuição intermediária apresenta diferenças pouco expressivas.

Tabela 8: Faixas de adequação e atingimento das metas do IDEB por escola

FAIXA DE ADEQUAÇÃO	(IDEB+)	(IDEB-)	TOTAL
Baixa (0 a 40%)	24 (37,5%)	66 (63,5%)	90 (53,6%)
Média (41% a 60%)	17 (26,6%)	29 (27,9%)	46 (27,4%)
Alta (61% a 100%)	23 (35,9%)	9 (8,7%)	32 (19%)

Fonte: elaboração própria, com base nos dados coletados

O teste de qui-quadrado confirmou associação estatisticamente significativa entre adequação do PPP e desempenho no IDEB ($\chi^2(2) = 18,64$; $p < 0,001$), com V de Cramer de 0,33, também de magnitude moderada. A institucionalização formal da agenda antirracista associa-se, portanto, ao desempenho acadêmico das escolas.

Essa associação pode ser interpretada à luz da literatura sobre capacidade organizacional. Estudos de melhoria escolar indicam que escolas com melhores resultados tendem a apresentar maior coerência pedagógica e planejamento estruturado (BRYK ET AL., 2010; 2015). A formalização de compromissos com a equidade racial no PPP pode integrar essa racionalidade organizacional mais ampla.

Ao mesmo tempo, considerando que a rede possui maioria de estudantes negros (59,39%), políticas que desconsiderem desigualdades racializadas tendem a impactar negativamente o desempenho agregado. Desigualdades estruturais afetam oportunidades de aprendizagem e resultados (COLEMAN, 1966; DARLING-HAMMOND, 2010). Os dados sugerem que, nesta rede específica, equidade racial e desempenho não se configuram como agendas concorrentes.

Importa evitar leitura simplificadora que identifique automaticamente desempenho elevado com justiça educacional. Sistemas podem alcançar bons resultados médios mantendo assimetrias internas significativas (REARDON, 2011; OECD, 2018). Os achados aqui apresentados não autorizam inferência causal, mas indicam que, nesta rede específica, equidade racial e desempenho acadêmico não se configuram como agendas concorrentes. Ao contrário, a institucionalização formal da agenda antirracista associa-se a contextos de maior organização pedagógica e melhores indicadores de aprendizagem.

Considerados conjuntamente, os resultados mostram que tanto a composição racial da matrícula quanto o desempenho acadêmico associam-se, de forma estatisticamente significativa e com magnitude moderada, ao grau de adequação dos PPPs. A incorporação estruturada da agenda antirracista não ocorre aleatoriamente, mas parece sensível a fatores demográficos e organizacionais das escolas, que operam como vetores contextuais relevantes na formalização do compromisso com a equidade.

Considerações Finais

Este estudo analisou 168 Projetos Político-Pedagógicos de escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo com o objetivo de examinar o grau de institucionalização formal da agenda antirracista no planejamento escolar. Ao compreender o PPP como instrumento de ação pública no nível micro institucional, buscou-se deslocar o debate da existência normativa da política para os dispositivos que estruturam sua tradução organizacional.

Os resultados indicam que a incorporação da educação antirracista ocorre de maneira predominantemente parcial e desigual entre dimensões. Observa-se maior incidência de enunciados normativos e declarações de princípios do que de compromissos redistributivos estruturados, especialmente no que se refere à definição de metas explícitas para redução das desigualdades de aprendizagem com recorte racial. A fragilidade na categoria “Compromisso com a Equidade Racial” sugere que a política tende a ser incorporada mais como orientação discursiva do que como eixo organizador do planejamento pedagógico.

A análise também revelou que a adequação dos PPPs se associa de forma estatisticamente significativa tanto à composição racial da matrícula quanto ao desempenho acadêmico das escolas. Esses achados indicam

que a institucionalização da agenda antirracista não se distribui aleatoriamente na rede, mas parece sensível a fatores contextuais demográficos e organizacionais. Nesse sentido, equidade racial e desempenho não se configuram como agendas antagônicas, podendo integrar uma mesma racionalidade institucional orientada à coerência pedagógica.

O estudo apresenta limites inerentes à análise documental, que não permite inferir diretamente a correspondência entre texto e prática. Ainda assim, ao focalizar o PPP como tecnologia institucional, contribui para o campo da política educacional ao evidenciar que a efetividade da educação antirracista depende da densidade normativa e organizacional inscrita nos instrumentos que orientam a ação escolar.

Mais do que documento administrativo, o Projeto Político-Pedagógico constitui arena em que se definem prioridades, responsabilidades e sentidos compartilhados sobre o que a escola é e para quem ela opera. A disputa por sua configuração não é meramente técnica, mas política: diz respeito à posição que a instituição escolar assume diante da reprodução ou do enfrentamento das desigualdades raciais que atravessam a sociedade brasileira.

Submetido: XX/XX/XXXX

Aceito: XX/XX/XXXX

Referências

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

BRYK, Anthony S. et al. **Organizing schools for improvement: lessons from Chicago**. Chicago: University of Chicago Press, 2010.

BRYK, Anthony S. et al. **Learning to improve: how America's schools can get better at getting better**. Cambridge, MA: Harvard Education Press, 2015.

- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Tese (Doutorado em Educação) – USP, 2005.
- COLEMAN, James S. et al. **Equality of educational opportunity**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1966.
- DARLING-HAMMOND, Linda. **The flat world and education**. New York: Teachers College Press, 2010.
- DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FRASER, Nancy. From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a “post-socialist” age. **New Left Review**, n. 212, 1995.
- FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento participativo na escola**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores. In: _____. (org.). **Educação, identidade negra e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. São Paulo: Diáspora Africana, 2018. p. 321–334.
- HOWLETT, Michael. **Designing public policies: principles and instruments**. 3. ed. London; New York: Routledge, 2024.
- HALLETT, Timothy; VENTRESCA, Marc J. Inhabited institutions: social interactions and organizational forms in Gouldner’s Patterns of Industrial Bureaucracy. **Theory and Society**, v. 35, n. 2, p. 213–236, 2006. Doi: <https://doi.org/10.1007/s11186-006-9003-z>
- LASCUMES, Pierre; LE GALÈS, Patrick. **Governing by instruments**. Paris: Presses de Sciences Po, 2004.
- LASCUMES, P.; LE GALÈS, P. A ação pública abordada pelos seus instrumentos. *Revista Pós Ciências Sociais*, v. 9, n. 18, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.
- LINDER, Stephen H.; PETERS, B. Guy. Instruments of government: perceptions and contexts. **Journal of Public Policy**, 1989.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. On the colonality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2–3, p. 240–270, 2007.

MANSBRIDGE, Jane. Should Blacks represent blacks and women represent women? A contingent “Yes”. **The Journal of Politics**, v. 61, n. 3, p. 628–657, Aug. 1999. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/2647821> Acesso em: 16/02/2026.

MEIER, Kenneth J.; NICHOLSON-CROTTY, Jill. Gender, representative bureaucracy and law enforcement: the case of sexual assault. **Public Administration Review**, v. 66, n. 6, p. 850–860, 2006. Disponível em: <https://orca.cardiff.ac.uk/id/eprint/39904/> . Acesso em: 16/02/2026.

MILLS, Charles W. **O contrato racial**. Tradução brasileira. São Paulo: Boitempo, 2021.

OECD. **Equity in education: breaking down barriers to social mobility**. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/equity-in-education-9789264073234.htm>. Acesso em 16/02/2026.

PHILLIPS, Anne. **The politics of presence**. Oxford: Clarendon Press, 1995.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100520054047/Quijano.pdf>. Acesso em 16/02/2026.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REARDON, Sean F. The widening academic achievement gap between the rich and the poor: new evidence and possible explanations. In: MURNANE, R.; DUNCAN, G. (eds.). **Whither Opportunity?: Rising Inequality and the Uncertain Life Chances of Low-Income Children**. New York: Russell Sage Foundation Press, 2011. Disponível em: <https://www.russellsage.org/publications/whither-opportunity>. Acesso em 16/02/2026.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. Educação antirracista e equidade racial no ensino fundamental: parâmetros para avaliação negociada do projeto político-pedagógico. *Revista Parlamento e Sociedade*, v. 10, n. 18, p. 95–116, 2022. Disponível em: <https://parlamentoesociedade.emnuvens.com.br/revista/article/view/232>. Acesso em 16/02/2026.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento; SÁ, Isa Daniele Mariano de Souza; NIEDERAUER, Vanize Zambom; VAL, Virgílio Lisboa do; CARDOSO, Eduardo; OLIVEIRA SANTIAGO, Tarsila Roquete Fernandes de. Where is anti-racist education in the political-pedagogical project of São Paulo’s elementary schools? **Concilium**, v. 22, n. 1, p. 39–48, 2023.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento. Políticas públicas de educação política na escola básica: o desafio da coerência sistêmica. **Cadernos Adenauer**, v. 26, n. 1, p. 39–56, 2026. Disponível em: <https://www.kas.de/documents/d/brasilien/cadernos-2025-1-web-capitulo-2>. Acesso em 16/02/2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2013.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Abya-Yala, 2009.

Submetido: 16/11/2025

Aceito: 15/03/2026