

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS  
ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO  
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

**A Promoção da Equidade no Sistema Educacional sob a ótica de Gestores de uma  
Diretoria Regional de Educação**

BRUNA DU PLESSIS GOMES FERREIRA

LARA ELENA RAMOS SIMIELLI

São Paulo – SP

2021

# **A Promoção da Equidade no Sistema Educacional sob a ótica de Gestores de uma Diretoria Regional de Educação**

## **Resumo**

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a promoção da equidade no sistema educacional, sob a ótica de gestores de uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo. A pesquisa busca identificar se o sistema educacional é entendido como promotor de equidade, e de que forma isso é feito, pela perspectiva de gestores escolares. Uma Diretoria Regional de Educação (DRE) foi selecionada como estudo de caso e a diretora da DRE, bem como três diretores de escola, foram entrevistados utilizando-se como guia para a elaboração dos roteiros de entrevista o questionário do Manual para garantir inclusão e equidade na educação (UNESCO, 2019a). Identificou-se que a equidade é um princípio norteador do sistema educacional, embora haja dificuldades para implementá-la na prática, sendo utilizadas diferentes estratégias, tanto pelos gestores como pelo corpo docente. Essas dificuldades estão atreladas à ausência de consenso quanto ao conceito de equidade, o que influencia sua implementação no cotidiano. Como principal contribuição, foi achado da presente pesquisa que o racismo e o machismo são os principais fatores de discriminação no sistema educacional, e que a identidade racial e de gênero dos diretores de escola influencia sua atuação para a promoção da equidade.

## **Palavras-chaves**

gestão escolar, equidade educacional, diretor escolar, diretor de DRE, sistema educacional

## 1. INTRODUÇÃO

O conceito de equidade na educação começou a ser discutido em meados do século XX, com a publicação do Relatório Coleman (COLEMAN, 1966). Este comprovou, pela primeira vez, a influência do contexto familiar e da situação socioeconômica dos estudantes em seu desempenho para aprendizagem. A partir de então, a equidade tornou-se cada vez mais presente no debate da educação, tornando-se princípio norteador de muitas políticas públicas.

Apesar de estar cada vez mais presente nas políticas educacionais, o conceito de equidade ainda não é um consenso na literatura (VOLCKMAR, 2018; KELLY, 2014; ESPINOZA, 2007; DEMEUSE, 2004; CHU, 2019). As divergências quanto à sua compreensão refletem-se nas diretrizes políticas que o tem como norte, e influenciam sua implementação (CHU, 2019). Conforme a compreensão adotada do conceito, as práticas para implementá-lo diferem. Dessa forma, são necessários estudos que debatam sua compreensão bem como as práticas adotadas para sua realização.

O Brasil, enquanto signatário da Agenda 2030 da ONU, comprometeu-se, segundo o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, a, até 2030, garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade a todos. Dessa forma, com esse compromisso, o princípio da equidade passa a nortear a política pública de educação, e a compreensão dos avanços em direção a esse horizonte torna-se necessária. A UNESCO define uma educação equitativa como aquela em que “o acesso à educação e os resultados da aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas, como gênero, local de nascimento, etnia, religião, língua, renda, riqueza ou deficiência” (UNESCO, 2019b, p.11).

Visando prestar apoio aos países em seu esforço para alcançar esse objetivo, a UNESCO desenvolveu um Manual para garantir inclusão e equidade na educação (2019a). Esse manual identifica quatro dimensões-chave para a implementação de sistemas educacionais inclusivos e equitativos. São elas: (1) Conceitos, (2) Diretrizes Políticas, (3) Práticas e (4) Estruturas e Sistemas. Ao final do Manual, há um questionário estruturado a partir dessas dimensões-chave que visa auxiliar na avaliação do atual estágio de implementação do princípio da equidade no sistema educacional.

Com o objetivo de colaborar para essa identificação, a presente pesquisa adaptou os questionários do Manual (UNESCO, 2019a) para roteiros de entrevista estruturada e, adotando uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo como estudo de caso, entrevistou gestores da DRE para identificar se o sistema educacional é percebido como promotor de equidade pelos seus gestores e de que forma isso é feito. Além disso, o presente

estudo visa jogar luz sobre os pontos, sob a perspectiva dos entrevistados, que ainda requerem atenção das políticas públicas, e que precisam ser melhor trabalhados para que uma educação equitativa possa, de fato, ser alcançada. A escolha da análise sob a ótica de gestores escolares leva em consideração a literatura que identifica o diretor como uma figura fundamental para a promoção da equidade no ambiente escolar (BROOKS; JEAN-MARIE, 2007; SANTAMARÍA; SANTAMARÍA, 2015; SANTAMARÍA; JEAN-MARIE, 2014; SINGLETON, 2018; GORSKI, 2019; MARSH; KNAUS, 2015; KUNDU, 2018; SCHLANGER, 2018; GALLOWAY; ISHIMARU; LARSON, 2015; ELDRIDGE, 2012; FERREIRA; LOPES; CORREIA, 2015).

Assim, a pesquisa inicia com um debate teórico sobre o conceito de equidade e as diferentes compreensões dele na literatura, bem como sua relação com a literatura sobre gestão escolar. A seguir, a metodologia da pesquisa é apresentada, explicitando os métodos adotados para a adaptação do questionário e seleção dos entrevistados. Por fim, os resultados da análise de conteúdo das entrevistas são apresentados.

## 2. TEORIA

O debate sobre equidade é ainda recente, tendo iniciado apenas na segunda metade do século XX. Desde então, contudo, o termo tem aparecido cada vez mais e passou a ser utilizado também no campo da educação, ganhando visibilidade internacional especialmente após a criação da Agenda 2030 pela ONU, em 2015. Nessa Agenda, a ONU estabelece 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) a serem cumpridos pelos países signatários até o ano de 2030. O ODS 4, relativo à Educação, determina que, até 2030, os países devem “assegurar a educação inclusiva e *equitativa* de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, grifo nosso).

O conceito de equidade, porém, não é um consenso entre a literatura sobre o tema (VOLCKMAR, 2018; KELLY, 2014; ESPINOZA, 2007; DEMEUSE, 2004; CHU, 2019). Inicialmente utilizado para debater a justiça na sociedade (RAWLS, 1971), ele foi, com o tempo, sendo adaptado para seu uso na Educação, e tendo sua compreensão modificada ao longo dessa trajetória. Para a presente pesquisa, foi feito um recorte para a compreensão da trajetória histórica, com base nas referências de alguns autores lidos (SIMIELLI, 2015; JACOBS, 2010; ESPINOZA, 2007; WALKER, 2006; DEMEUSE, 2004). Assim, para a compreensão do debate teórico sobre a Equidade na Educação, traçar-se-á uma trajetória partindo do Relatório Coleman em 1966, passando pelas teorias de justiça de John Rawls, Amartya Sen e John Roemer, até chegar no debate contemporâneo do tema, e na divisão de compreensões do conceito tal qual proposta por Simielli (2015). Por fim, serão trazidos alguns estudos práticos que abordam a implementação de medidas equitativas em sistemas educacionais.

Em 1964, o Congresso dos Estados Unidos aprovou o *Civil Rights Act* que, entre outras resoluções, determinava que, em até dois anos, uma pesquisa fosse conduzida para avaliar “a ausência de igualdade de oportunidades educacionais aos indivíduos por razões de raça, cor, religião, ou nacionalidade em instituições públicas de ensino” (EUA, 1964, tradução nossa). Dois anos depois, em 1966 portanto, o Relatório Coleman, conduzido pelo cientista social James Coleman, era publicado. O relatório foi um marco na discussão sobre igualdade de oportunidades na Educação, uma vez que, pela primeira vez, resultados empíricos demonstravam que a origem familiar, bem como a situação socioeconômica da criança, eram os fatores mais determinantes para o seu aprendizado.

Um dos principais autores a discutir a igualdade de oportunidades foi o filósofo político John Rawls. Em seu livro “Uma Teoria da Justiça”, de 1971, Rawls criou uma teoria denominada “justiça como equidade”. Ela consistia em, hipoteticamente, imaginar uma situação em que as pessoas, sob um “véu da ignorância”, teriam de dividir os recursos no mundo sem saber qual posição nele ocupariam. Assim, os recursos deveriam ser divididos segundo dois princípios: a “justa igualdade de oportunidades” e o “princípio da diferença” (RAWLS, 2001). O primeiro princípio consistia em que nenhuma barreira, seja ela social ou legal, deveria impedir os indivíduos de terem acesso a instituições sociais. Já o segundo versava que as desigualdades só seriam aceitas se em prol dos menos favorecidos.

A partir da teoria de justiça rawlsiana, Sen propõe algumas alterações na maneira em que se é pensada a equidade. Em seu livro “Desenvolvimento como Liberdade” (SEN, 2010), critica a visão de Rawls focada apenas na igualdade de oportunidades inicial e permitindo, a partir de então, a competição livre dos indivíduos. Para Sen, se o objetivo era aumentar a liberdade dos indivíduos, dever-se-ia buscar não apenas uma igualdade de meios, mas também de fins, de resultados. Isso não quer dizer que todos deveriam levar a mesma vida, mas que todos deveriam ter, igualmente, a capacidade para levar a vida que desejam. Assim, Sen propõe uma teoria baseada nas categorias que ele denomina “capacidades” e “funcionamentos”. Os funcionamentos seriam os valores aos quais uma pessoa aspira em sua vida, o que ela deseja possuir para sentir-se satisfeita. Já as capacidades seriam os meios para obter esses funcionamentos, que deveriam estar disponíveis a todos igualmente, de modo que cada indivíduo pudesse, usufruindo de sua liberdade, ter, à sua disposição, o que lhe permitisse atingir os funcionamentos que considera valiosos para si.

Os conceitos criados por Sen são bastante úteis quando se leva a teoria da equidade para o campo da educação. Quando se pensa em igualdade de oportunidades para a educação a partir da teoria de Rawls, têm-se que todos devem ter acesso à educação, ou seja, que os meios para educar-se devem estar disponíveis e, uma vez que isso aconteça, cada um aproveita-os ou desenvolve-os à sua maneira: é a competição. No entanto, ao se utilizar o conceito de Sen, pode-se entender a educação não apenas como um funcionamento, mas também como uma capacidade em si mesma, que permitirá aos indivíduos atingir outros funcionamentos no futuro (WALKER, 2006). Sem educação, a capacidade dos indivíduos para atingir os funcionamentos que lhes são valiosos é reduzida. Dessa forma, não se deve buscar apenas igualdade de meios para a educação, mas, também, igualdade de resultados.

No artigo “O que é uma escola justa?”, de 2004, Dubet coloca:

Os vencidos serão mais bem tratados quando se pensar que a escola deve educar todos os alunos independentemente de seu desempenho escolar, quando os alunos e suas famílias se associarem à vida da escola, quando os alunos forem tratados como sujeitos em evolução e não apenas como alunos engajados em uma competição.  
DUBET, 2004, p. 553

Dubet ainda levanta mais uma característica particular à discussão sobre igualdade de oportunidades na educação que é a dificuldade de responsabilizar crianças pelo seu desempenho em seus primeiros anos de vida, levando em consideração que isso provavelmente afetará suas capacidades para o resto da vida (DUBET, 2004). Assim, têm-se ainda mais um argumento a favor da preocupação na igualdade de resultados mais do que apenas de meios quando se discute justiça na educação.

Em 2002, Roemer ainda cria uma outra definição para a teoria da igualdade de oportunidades, na qual:

(...) os resultados que os indivíduos atingem são consequência de circunstâncias, esforço, e políticas, onde circunstâncias são os aspectos do meio de um indivíduo e as ações que estão além de seu controle, ou pelas quais nós (sociedade) não queremos responsabilizá-lo; esforço consiste nas ações que ele toma pelas quais nós desejamos responsabilizá-lo; e políticas são o instrumento pelo qual a sociedade (ou o planejador) influencia os resultados – talvez a alocação de um recurso público. Políticas de igualdade de oportunidades visam nivelar o campo de jogo (...).  
ROEMER, 2002, p. 456, tradução nossa

Na teoria proposta por Roemer, o conceito de políticas públicas é introduzido, reforçando sua importância na construção de uma sociedade mais justa. Para o autor, é através das políticas públicas que a sociedade é capaz de influenciar a distribuição de recursos, e, assim, equalizar a heterogeneidade de oportunidades entre os indivíduos.

Recentemente, o que se tem visto é justamente que o debate sobre a equidade tem crescido cada vez mais no âmbito da construção de políticas públicas. Em 2001, o Congresso estadunidense aprovou o *No Child Left Behind Act*, que visava assegurar “uma oportunidade justa, igual e significativa de obter uma educação de alta qualidade” (EUA, 2001, tradução nossa) a todas as crianças estadunidenses. Com o tema da equidade na pauta da política pública educacional, uma série de estudos têm sido feitos relativos ao tema da equidade e sua promoção no país. No entanto, o conceito de equidade ainda não é um consenso entre os estados (CHU, 2019), ainda que estejam todos sob a mesma legislação, o que reflete uma diversidade de compreensões do conceito que também está presente na academia.

Enquanto as posições libertárias e liberais focam na distribuição equitativa de recursos educacionais e processos educacionais, a visão democrática liberal dá maior ênfase a se os recursos e processos educacionais levam os estudantes a atingirem um desempenho de aprendizagem adequado, ou seja, resultados, como indicadores de equidade.

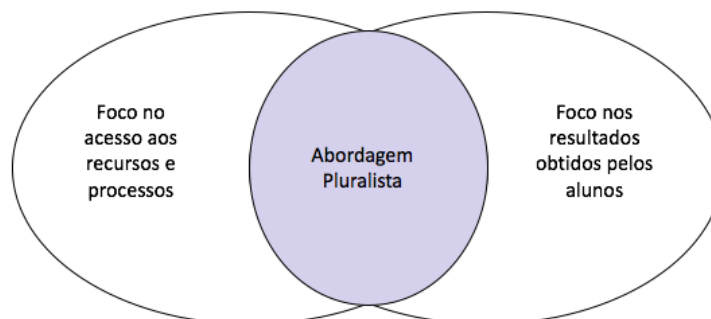
CHU, 2019, p. 5, tradução nossa.

O conceito de equidade possui, assim, mais de uma compreensão, sendo um conceito mais complexo do que o de igualdade. Uma das razões para isso é que ele leva em consideração as circunstâncias individuais, incluindo também “um julgamento ético ou moral subjetivo que pode transpassar a letra da lei em benefício do espírito da lei” (ESPINOZA, 2007, tradução nossa).

Em razão dessa multiplicidade de compreensões do conceito, esforços têm sido feitos para sistematizar tendências em comum entre os autores. Em sua tese de doutorado, Simielli (2015) propõe a divisão do debate sobre o conceito de Equidade na Educação segundo três linhas gerais:

- Foco no acesso aos recursos e processos: a equidade é entendida como o acesso aos recursos e processos que impactam nos resultados dos alunos;
  - Foco nos resultados obtidos pelos alunos: a análise da equidade deve estar intrinsecamente ligada aos resultados educacionais
  - Abordagem pluralista: a equidade é vista sob um prisma mais abrangente, que engloba os insumos, os processos e os resultados.
- SIMIELLI, 2015, p. 22

Diagrama I – Divisão do Debate sobre Equidade, segundo proposto por Simielli (2015)



Fonte: adaptado de SIMIELLI, 2015, p. 22

Para o presente estudo, será adotada a definição de equidade incorporada pela UNESCO, dado que será utilizado um questionário proposto pela organização para a condução das entrevistas. Segundo a organização, equidade na educação significa que “o acesso à educação e os resultados da aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas, como gênero, local de nascimento, etnia, religião, língua, renda, riqueza ou deficiência” (UNESCO, 2019b, p.11). Essa definição assemelha-se à compreensão de educação enquanto capacidade necessária à vida, a ser adquirida por todos com qualidade (SEN, 2010; WALKER, 2006) e, por reforçar não apenas os resultados de aprendizagem, mas também o acesso à educação, pode-se enquadrá-la na abordagem pluralista proposta por Simielli (2015).



Essa pluralidade de compreensões do conceito de equidade na literatura acadêmica reflete-se também nas políticas educacionais que visam abordar o tema, desde sua formulação, em âmbito de políticas públicas nacionais ou estaduais (CHU, 2019) até sua prática no cotidiano escolar. Nesse espaço, uma figura-chave para a garantia de uma educação mais equitativa é o diretor escolar, e diversos estudos atualmente têm se debruçado sobre o papel dessa liderança escolar na promoção de um ambiente mais equitativo (BROOKS; JEAN-MARIE, 2007; SANTAMARÍA; SANTAMARÍA, 2015; SANTAMARÍA; JEAN-MARIE, 2014; SINGLETON, 2018; GORSKI, 2019; MARSH; KNAUS, 2015; KUNDU, 2018; SCHLANGER, 2018; GALLOWAY; ISHIMARU; LARSON, 2015; ELDRIDGE, 2012; FERREIRA; LOPES; CORREIA, 2015). Os estudos mostram a importância da valorização da questão pelo diretor, para que ele possa pautar o tema na escola, alinhando diretrizes políticas com a prática da sala-de-aula dos professores, e, assim, incorporando a equidade dentro da cultura escolar. Nesse ponto, não apenas a valorização da questão é relevante, mas, muitas vezes, a própria identificação pessoal, uma vez que a identidade dos diretores influencia diretamente no seu estilo de liderança, e sua identificação com grupos minoritários contribui para sua atenção a eles durante sua gestão (BROOKS; JEAN-MARIE, 2007; SANTAMARÍA; SANTAMARÍA, 2015; SANTAMARÍA; JEAN-MARIE, 2014; MARSH; KNAUS, 2015).

### 3. MÉTODOS

Tendo em vista que é objetivo da pesquisa a compreensão da promoção da equidade sob a ótica de gestores educacionais, o método qualitativo foi escolhido como viés orientador. Este pode ser definido como a “abordagem para exploração e compreensão do significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano” (CRESWELL, 2014, p.32, tradução nossa).

Para a presente pesquisa, optou-se por fazer um estudo de caso de uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo. A Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo descentraliza a administração das unidades escolares através da divisão da cidade em treze Diretorias Regionais de Educação. Cada Diretoria possui um(a) diretor(a), uma equipe de supervisão escolar, uma Divisão Pedagógica (DIPED), uma Divisão de Administração e Finanças (DIAF), uma Divisão dos Centros Educacionais Unificados (DICEU) e unidades da rede municipal de ensino sob sua responsabilidade.

Com a seleção de uma Diretoria Regional de Educação como estudo de caso, será possível realizar uma análise mais aprofundada das percepções de gestores escolares, podendo-se aplicar essa análise a outras Diretorias Regionais da cidade. Vale ressaltar, contudo, que, uma vez que se optou por realizar uma análise dentro do sistema municipal de ensino da cidade de São Paulo, os resultados da pesquisa possuem essa limitação territorial, uma vez que as políticas educacionais entre os municípios diferem entre si. Dessa forma, políticas educacionais mencionadas pelos entrevistados na presente pesquisa poderão ser válidas somente no município de São Paulo.

Para a seleção da DRE, o indicador selecionado foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o Ideb, que combina dados de aprendizagem com fluxo escolar. O Ideb é, atualmente, o principal indicador de qualidade da educação básica – Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio – no Brasil. Uma vez que o recorte do ciclo escolar realizado pela pesquisa é o do Ensino Fundamental I, o Ideb foi escolhido como instrumento de seleção da DRE e das escolas que serviriam de estudo de caso. Uma vez que o propósito do trabalho é identificar a promoção da equidade em uma Diretoria Regional de Educação do município de São Paulo, buscou-se encontrar uma DRE cujos resultados internos fossem os menos equitativos, para investigar os esforços que estão sendo realizados para reverter essa situação.

No portal de dados abertos da Prefeitura de São Paulo foram encontrados dados do Ideb por escola de 2005 até 2015. Para a seleção, foram utilizados os dados de 2015, por serem os mais recentes. Identificou-se a Diretoria Regional de Educação das dez escolas com maiores Idebs nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município, e também das dez escolas com os menores Idebs. A partir dessas duas listas, foram encontradas duas DREs cujas escolas estão presentes tanto entre os maiores como entre os menores Idebs do município. A partir da articulação com a Secretaria Municipal de Educação, uma das DREs foi selecionada como objeto de estudo, tendo consentido em participar da presente pesquisa.

Como instrumento de pesquisa, dentro da abordagem qualitativa, optou-se pela utilização da entrevista estruturada. A entrevista é um importante instrumento de coleta de valores, opiniões, experiências e sentimentos que refletem a interpretação que atores fazem de sua própria situação (LIMA, 2016).

Para a elaboração do roteiro de entrevista estruturada, foi utilizado como base o questionário da UNESCO do Manual para Garantir Inclusão e Equidade na Educação (2019a). O Manual apresenta um questionário dividido em quatro dimensões-chave para a implementação de sistemas educacionais equitativos: Conceitos, Diretrizes Políticas, Estruturas e Sistemas, e Práticas. Esse quadro de avaliação tem como objetivo “revisar o quão bem a equidade e a inclusão figuram atualmente em políticas existentes” (UNESCO, 2019 a, p.10).

Foram elaborados dois roteiros de entrevista distintos: um para o diretor da DRE e um para os diretores de escola. Para ambos os casos, foi selecionada uma pergunta de cada dimensão do questionário que enfocasse o tema da equidade. As perguntas foram adaptadas à realidade do entrevistado. Além disso, foram acrescentadas duas perguntas. A primeira, sobre como o entrevistado define equidade, visto que, como demonstrado anteriormente, não há consenso na academia sobre este conceito, e a definição utilizada pelo entrevistado influencia diretamente na compreensão de suas respostas. A segunda, ao final, quanto à existência de práticas discriminatórias, e por parte de quem, visando um melhor mapeamento das desigualdades e dos pontos de fragilidade que ainda requerem atenção por parte das políticas públicas.

Foram entrevistados a diretora da DRE e três diretores de escola. A diretora da DRE, aqui nomeada de Cláudia<sup>1</sup>, foi selecionada para a entrevista uma vez que possui uma

---

<sup>1</sup> Serão utilizados nomes fictícios para a diretora da DRE bem como para os diretores de escola, para preservar sua identidade.

visão mais ampla do conjunto da Diretoria e, também, está mais próxima da Secretaria de Educação e, portanto, da formulação de políticas, sendo peça-chave na articulação entre formulação e implementação da política educacional municipal. Já os diretores de escola, responsáveis pela implementação da política educacional, foram selecionados a partir do resultado do Ideb das escolas municipais, seguindo o critério para a seleção da DRE analisada. Ao separar as dez escolas com maiores resultados no Ideb dos anos iniciais da cidade, uma das escolas da DRE constava na lista, e o diretor dessa escola, que aqui será chamado de Luís, foi entrevistado. Já na lista das dez escolas com menores resultados no Ideb dos anos iniciais, duas escolas da DRE foram encontradas, e os diretores de ambas as escolas foram entrevistados, Carolina e Márcio. Em decorrência da pandemia de covid-19, todas as entrevistas foram realizadas à distância, através de chamadas de vídeo, durante os meses de abril e maio de 2021, com duração aproximada de 30 minutos cada.

Tabela I – Dados dos entrevistados

<b>Entrevistado</b>	<b>Ideb da Escola (anos iniciais do E.F. – 2015)</b>	<b>Autodeclaração Racial</b>	<b>Gênero</b>
Luís	Entre os dez mais altos da cidade de São Paulo	Pardo	Masculino
Márcio	Entre os dez mais baixos da cidade de São Paulo	Preto	Masculino
Carolina	Entre os dez mais baixos da cidade de São Paulo	Preta	Feminino
Cláudia	<i>(diretora da DRE)</i>	Parda	Feminino

Os dados obtidos a partir das entrevistas serão analisados sob a metodologia da análise de conteúdo, à luz da bibliografia anteriormente levantada. A análise de conteúdo tem como objetivo "compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações" (SEVERINO, 2017, p.92).

## 4. RESULTADOS (2.000 PALAVRAS)

### 4.1 Não há consenso quanto ao conceito de equidade entre os gestores da DRE

A ausência de consenso quanto ao conceito de equidade observada na academia (VOLCKMAR, 2018; KELLY, 2014; ESPINOZA, 2007; DEMEUSE, 2004; CHU, 2019), reflete-se na realidade da política educacional, visto que os gestores, responsáveis por sua aplicação no dia-a-dia, também não apresentam uma visão única do conceito. Esse resultado é condizente com o que Chu (2019) já observara nos Estados Unidos.

Entre os entrevistados, dois apresentaram uma visão de equidade com foco no acesso aos recursos e processos, enquanto outros dois apresentaram uma abordagem pluralista do conceito. Cláudia, a diretora da DRE, apresentou equidade como o acesso ao direito à Educação. Quem também apresentou uma definição nesse viés foi Carolina, que afirmou que equidade era "oportunidade de acesso e permanência para todos" (informação verbal)<sup>2</sup>.

Os resultados de aprendizagem somente foram incorporados à definição de equidade fornecida por Luís e Márcio, que apresentaram uma visão pluralista do conceito, alinhada à utilizada pela UNESCO (2019b). Como coloca Márcio (informação verbal)<sup>3</sup>:

Resolve a criança estar dentro da escola? Não, acho que não resolve. É preciso também que ela tenha aprendizagem e é preciso que ocorra ensino e aprendizagem. (...) São aí três vértices de um triângulo, que seja matrícula da criança, um; dois, frequência dessa criança; e três, aprendizagem dessa criança.

### 4.2 Políticas educacionais são orientadas pelo princípio da equidade, mas isso não se reflete na prática

Segundo o Manual para garantir inclusão e equidade na educação (UNESCO, 2019a), a primeira dimensão-chave para estabelecer sistemas educacionais inclusivos e equitativos é a dimensão dos conceitos. Segundo esta, o princípio da equidade deve nortear todas as políticas, planos e práticas educacionais. Ao indagados se o princípio da equidade norteava as políticas educacionais da cidade de São Paulo, todos os gestores entrevistados afirmaram que sim.

---

<sup>2</sup> Entrevista concedida em abril de 2021.

<sup>3</sup> Entrevista concedida em maio de 2021.

A diretora da DRE e o diretor Márcio não apresentaram nenhuma ressalva quanto à equidade enquanto princípio norteador das políticas. No entanto, ao apresentarem seus exemplos, que eram relacionados sobretudo à distribuição de recursos, ambos apresentaram que os recursos eram distribuídos segundo o princípio da igualdade, e não da equidade. Foram exemplos a distribuição de merendas, o fornecimento de uniforme, material escolar, e cestas básicas durante a pandemia. Em todos os casos, percebeu-se que as escolas distribuíram esses recursos igualmente, sem que houvesse uma sensibilidade na distribuição à necessidade do aluno e sua família. A diretora da DRE, por exemplo, afirmou que cestas básicas foram distribuídas a todos os alunos da sua Diretoria, mas que algumas famílias as devolveram, pois afirmaram não terem necessidade delas. Dessa forma, ainda que ambos tenham afirmado que a equidade é um princípio norteador das políticas, percebe-se que a distribuição dos recursos ainda está muito orientada sob o princípio da igualdade, e não da equidade.

Essa diferença entre a presença da equidade nos documentos das políticas educacionais e sua distância para a aplicação na prática foi ressaltada pelos diretores de escola Luís e Carolina. Carolina afirma (informação verbal)<sup>4</sup>: "Falando de Prefeitura de São Paulo, os documentos são belíssimos. Nós temos aí legislações que nos ajudam, que nos incentivam, que nos orientam, só que na prática isso não tem sido possível de ser concretizado plenamente (...)".

Nota-se, portanto, que a equidade é um princípio norteador das políticas educacionais. Contudo, esse princípio ainda não se reflete na prática do dia-a-dia, sendo preciso realizar um esforço para superar a distância entre teoria e prática de modo que, para além de sua presença formal, a orientação das políticas educacionais pelo princípio da equidade se torne uma realidade.

#### 4.3 Identidade racial de gestores de escola influencia sua atuação para a equidade

A segunda dimensão-chave – Diretrizes Políticas – do Manual da UNESCO (2019a) incorpora o papel das lideranças e sua atuação para a promoção da equidade. Os gestores entrevistados foram questionados se eles e seus pares exercem sua liderança em prol da equidade. Todos afirmaram positivamente, tanto para os pares quanto para si, e ressaltaram a importância do desenho administrativo para o exercício dessa liderança, apresentando a descentralização da gestão escolar como um fator positivo. A diretora de DRE ressaltou a

---

<sup>4</sup> Entrevista concedida em abril de 2021.

importância da divisão da rede municipal em Diretorias Regionais de Ensino, dado que essa descentralização colabora para uma visão mais atenta das diferentes necessidades das escolas e dos alunos atendidos. Já os diretores de escola ressaltaram a importância dos outros gestores escolares – coordenador pedagógico e assistente de diretor escolar – e do corpo de professores.

No caso dos diretores de escola, o exercício da liderança apareceu com dois aspectos principais. Como colocou Luís (informação verbal)<sup>5</sup>:

Primeiro é liderar, gestar, um grupo de pessoas que acredite nisso, a importância da equidade. Então, é tentar dar o exemplo. Depois é, no seu trabalho do dia-a-dia, oferecer condições pedagógicas e emocionais para que os professores possam desenvolver esse trabalho com qualidade, acolhendo todos os alunos e oferecendo de fato uma educação de qualidade que consiga atingir esse objetivo da equidade também.

Uma vez que o exemplo dos diretores de escola é um importante fator para a promoção da equidade, a questão da representatividade também se faz relevante. Os dois diretores de escola que se autodeclararam pretos, Carolina e Márcio, trouxeram, ambos, a importância da sua atuação para a promoção da equidade racial no ambiente escolar. Aqui é importante notar que, no Brasil, são considerados negros os autodeclarantes pretos e também os pardos. No entanto, como consequência do esforço de embranquecimento da população, há uma hierarquização social dos tons de pele, o colorismo, que implica que, ainda que todos os entrevistados sejam considerados negros, o racismo não é vivenciado por eles da mesma forma (DEVULSKY, 2021). Ambos os diretores que se autodeclararam pardos, Luís e Cláudia, não mencionaram nenhum caso de racismo, e não pautaram a equidade racial em nenhuma de suas respostas. Dessa forma, tem-se um importante indicativo de que a identidade de diretores de escola influencia sua atuação para a promoção da equidade, como demonstra a literatura (BROOKS; JEAN-MARIE, 2007; SANTAMARÍA; SANTAMARÍA, 2015; SANTAMARÍA; JEAN-MARIE, 2014; MARSH; KNAUS, 2015).

Tanto Carolina como Márcio afirmaram terem realizado, com sua equipe de professores, um PEA – Projeto Especial de Ação – sobre a temática racial, para incentivar os professores a atuarem para a promoção da equidade racial. O PEA é um horário coletivo de formação para a equipe da escola. Durante oito meses, os profissionais de educação da escola

---

<sup>5</sup> Entrevista concedida em abril de 2021.

terão um horário coletivo de formação para pesquisar e discutir um tema previamente decidido. Aqui demonstra-se a importância da liderança escolar para orientar o corpo docente.

Quanto ao exemplo dado pela liderança, a diretora de escola Carolina demonstrou a importância da representatividade, trazendo uma vivência pessoal (informação verbal)<sup>6</sup>:

Pra você ter uma ideia, eu estou há dois anos, há um ano e meio em uma transição capilar. Eu não tinha os cabelos assim encaracolados, crespos assumidos, e a partir dos estudos, das leituras, eu percebi o quanto era importante, eu como uma gestora negra, (...) era importante eu demonstrar a minha satisfação com as minhas características físicas, com meu biotipo, com meu fenótipo (...). Eu tô me sentindo super bem, eu já tenho visto resultados, as alunas também se identificando e tendo coragem, se achando bonitas. Eu acho que isso faz parte da equidade racial.

#### 4.4 Pandemia reforçou importância da articulação da educação com saúde e assistência social

A dimensão-chave Estruturas e Sistemas do Manual da UNESCO (2019a) reforça a importância da identificação e do apoio a estudantes em situação de vulnerabilidade. Para tal, é fundamental a atuação em rede dos equipamentos sociais do Estado, dado que a vulnerabilidade abrange aspectos que vão além da educação somente, e que influenciam uns aos outros.

Quando perguntada sobre a identificação e apoio a estudantes vulneráveis, a diretora da DRE apontou a importância da atuação do NAAPA, Núcleo de Acompanhamento e Apoio às Aprendizagens, presente em todas as DREs. Esse núcleo é o responsável por acompanhar as crianças em situação de vulnerabilidade e fazer a articulação com a assistência social, garantindo que as famílias acessem os programas aos quais têm direito. Já os diretores de escola apontaram a importância da articulação das escolas com as UBSs – Unidade Básica de Saúde – locais, e com os CRAS – Centro de Referência de Assistência Social – e CREAS – Centro de Referência Especializado de Assistência Social –.

Em todas as entrevistas, essa articulação entre equipamentos foi ressaltada como especialmente importante no atual momento de pandemia, em que a crise sanitária e econômica afetou diretamente as famílias dos estudantes, tornando ainda mais urgentes as questões de saúde e de assistência para garantir a permanência e engajamento dos alunos na escola, ainda

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida em abril de 2021.



que à distância. A escola, nesse sentido, foi apresentada como um espaço de referência e apoio às famílias, cuja atuação vai muito além da educação, como seria seu dever à princípio. Como colocou Luís (informação verbal)<sup>7</sup>:

Especialmente nesse momento, né, do ano passado pra cá, a escola fez de tudo menos, por vezes, desenvolver aquilo que é pertinente à princípio que é a educação formal. A escola foi uma instituição, uma referência, enquanto assistência social, enquanto um equipamento de saúde. Então, assim, a escola entregou cestas básicas, a escola é o local onde eles vieram buscar os cartões de alimentação, a escola é o local em que eles vieram fazer testes sorológicos, né. Então a escola desenvolveu, há dois anos praticamente, vem desenvolvendo um trabalho de assistência social. É lógico, é uma excepcionalidade, é o momento que a gente tá vivendo, diferente, mas ela tem essa característica que ficou muito marcada nesse último período.

#### 4.5 Professores utilizam estratégias diversas para atender às diferenças de aprendizagem dos estudantes

A quarta, e última, dimensão-chave para estabelecer sistemas educacionais inclusivos e equitativos segundo o manual da UNESCO (2019a) é a dimensão das práticas adotadas pelos professores no contexto da sala de aula. Tendo em vista a definição pluralista, é preciso garantir equidade no acesso aos processos escolares que afetam o desempenho dos alunos, nesse caso as práticas pedagógicas, e também nos resultados dos mesmos e, portanto, na aprendizagem.

Ao serem perguntados quanto às estratégias adotadas pelo seu corpo docente para alcançar esse objetivo, os diretores de escola apresentaram soluções diferentes, destacando diferentes aspectos da equidade na aprendizagem. Os diretores Márcio e Luís trouxeram em suas respostas a necessidade de atenção aos aspectos pessoais e internos dos alunos, como ritmo e forma de aprendizagem. Já a diretora Carolina ressaltou os aspectos externos aos alunos, e mesmo à escola, como dificuldades econômicas das famílias que impactam o desempenho dos estudantes.

O diretor Márcio mencionou o uso de metodologias de ensino diferentes, como livros didáticos, lousa e meios midiáticos, ressaltando as diferenças entre os formatos de aprendizagem dos alunos. O diretor Luís ressaltou que algumas crianças possuem mais

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida em abril de 2021.

dificuldade do que outras e, por isso, requerem mais tempo e atenção do professor. Assim, o diretor mencionou que, em sua escola, é oferecido um reforço aos alunos com dificuldade no contraturno escolar, pelos próprios professores.

Já a diretora Carolina, ao ser indagada quanto às práticas dos professores para garantir a aprendizagem de todos, afirmou que os professores conversam com as famílias, verificando se estas precisam de algum apoio. Na pandemia, por exemplo, foi mencionada a mobilização de professores para a arrecadação de cestas básicas e mesmo o pagamento de contas de luz de famílias de alunos que não conseguiam arcar com os custos.

À diretora de DRE foi perguntado, em nível sistêmico, se os professores da diretoria possuíam espaços de compartilhamento de experiências e boas práticas. A diretora ressaltou a importância dos espaços de formação coletiva, que já haviam sido ressaltados nas falas dos diretores Márcio e Carolina, e afirmou que, além desses momentos internos à escola, a divisão pedagógica da diretoria também organiza encontros de professores por segmentos, permitindo trocas dos corpos docentes entre as escolas.

#### 4.6 Racismo e machismo são apontados como principais causas de discriminação

Na última pergunta da entrevista, os diretores de escola foram perguntados quanto à existência de práticas discriminatórias, e por parte de quem elas se dariam. Os três diretores apontaram causas externas à escola, da própria sociedade. No entanto, apresentaram visões bem diferentes quanto a essas causas e, novamente, a identidade dos diretores de escola revelou-se importante para essa identificação.

O diretor Luís, único dos três que se autodeclarou pardo, além de ser homem, afirmou que as práticas discriminatórias devem-se a preconceitos inerentes à sociedade, mas que não são de forma alguma institucionalizados. Ele reforçou que a escola, enquanto instituição, busca justamente combater esses preconceitos, aos quais também não nomeou.

Já os diretores Márcio e Carolina, ambos pretos autodeclarados, apresentaram uma visão diametralmente oposta, reforçando o aspecto estrutural do machismo e do racismo que, dessa forma, reflete-se na escola, sendo inconscientemente reproduzido. Segundo Almeida (2020), a concepção estruturalista consiste em compreender que o racismo – o que também é válido para o machismo – é inerente à sociedade e que, portanto, é reproduzido por todas as

instituições. Para o autor, é preciso assumir uma postura combativa a essa ideologia de modo a evitar sua reprodução inconsciente. Dito de outra forma, é preciso que a instituição adote práticas intencionalmente antirracistas e antimachistas.

Ambos os diretores trouxeram, em suas falas, relatos pessoais de vivência da discriminação. Márcio, que conquistou o cargo de diretor após o primeiro concurso da Prefeitura com a política de cotas raciais, relatou a discriminação vivida no início de seu exercício (informação verbal)<sup>8</sup>:

(...) era muito comum as crianças perguntarem se a gente era mesmo diretor. "Ah, mas você não é diretor", "sou sim, por que que você acha que eu não sou diretor?". (...) Explicava: "ah, não, não sei, mas você não é diretor", "ah, ta, mas eu sou o quê então?", "ah, sei lá, você é professor ou você é o inspetor". (...) Mas por que que as crianças faziam essa pergunta? É lógico, que que ela ta associando, o poder, quem é que tem autoridade dentro de uma escola, é constituído esse imaginário pra gente, né, do negro. Os diretores todos, da minha vida toda, era o que, um senhor, ou uma senhora, o senhor sempre um pouco baixo, carequinha ou não, branco, de óculos, e meio bonachão (...).

A diretora Carolina, além da identidade racial, ainda trouxe uma vivência de discriminação a partir da interseccionalidade com sua identidade de gênero (informação verbal)<sup>9</sup>: " 'Além de ser negra, é mulher, tá num cargo de chefia', então a gente sente por olhares, por gestos, por falas, ou até mesmo pelo silenciamento. Por que que fulano não se reporta a mim?".

Como coloca Almeida (2020):

Uma vez que a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, mesmo nos sistemas de ensino públicos e universalizados, o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude, masculinidade e heterossexualidade e cishnormatividade.

ALMEIDA, 2020, p.81

Dessa forma, é possível perceber que a própria existência de Carolina e Márcio enquanto diretores de escola é já um exercício diário de combate ao machismo e ao racismo.

---

<sup>8</sup> Entrevista concedida em maio de 2021.

<sup>9</sup> Entrevista concedida em abril de 2021.

Através da representatividade, ambos combatem esse imaginário de poder e mostram aos seus alunos, a maioria deles negros, como ambos colocaram, que também podem ocupar esse espaço.

Além da representatividade, ambos citaram como fundamental para a prática antirracista a aplicação da leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que versam sobre a obrigatoriedade do ensino da temática "História e Cultura Afrobrasileira e Indígena" (BRASIL, 2003; BRASIL, 2008). A diretora Carolina citou relatos da dificuldade desses grupos identitários de assumirem-se como tal. Relatou que alunos negros preferiam autodeclarar-se pardos do que pretos, e que indígenas da etnia Pankararu, que também estão presentes em sua escola, tinham vergonha de contarem sua origem. A diretora ressaltou a importância de trazer esses conteúdos para a sala de aula de modo a ensinar os alunos a valorizarem sua cultura.

## 5. CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo identificar, sob a ótica de gestores de uma Diretoria Regional de Educação, os esforços que estão sendo promovidos para alcançar o objetivo de desenvolvimento sustentável 4 – Educação de Qualidade – da Agenda 2030 da ONU, da qual o Brasil é signatário. Este objetivo determina que, até 2030, todos os países signatários deverão ter alcançado uma educação inclusiva e equitativa de qualidade.

Com o enfoque da equidade, foram analisados os principais teóricos acerca do tema na educação, e adotou-se uma visão pluralista do conceito, incorporando tanto o acesso aos recursos como os resultados de aprendizagem. O Manual para garantir a inclusão e equidade na educação (UNESCO, 2019a) foi utilizado como guia da pesquisa, sendo, portanto, a definição do conceito utilizada pela organização adotada. Segundo a UNESCO, equidade significa que "o acesso à educação e os resultados da aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas, como gênero, local de nascimento, etnia, religião, língua, renda, riqueza ou deficiência" (UNESCO, 2019b).

Uma Diretoria Regional de Educação da cidade de São Paulo foi adotada como estudo de caso e foram entrevistados a diretora da DRE, bem como três diretores de escola. A pesquisa tinha como objetivo analisar se o sistema educacional era entendido como promotor de equidade e de que forma isso era feito, pela perspectiva dos gestores entrevistados. Foi achado da pesquisa que os diretores entendem o sistema como promotor de equidade e que, para eles, isso é realizado através de práticas pedagógicas de apoio e acompanhamento dos estudantes, bem como suporte para além da escola em parceria com serviços de saúde e assistência social, assim como o combate a preconceitos inerentes à sociedade no âmbito escolar.

Não foram notadas diferenças entre as atuações para a promoção da equidade vinculadas ao resultado do Ideb das escolas. A diferença mais acentuada entre os diretores de escola com menores Ideb, Carolina e Márcio, e o diretor de escola com maior Ideb, Luís, foi quanto à preocupação com práticas antirracistas e antimachistas. Em ambos os casos, relatos de discriminação pessoal sofrida foram trazidos a título de ilustração, indicando maior vinculação com a identidade dos diretores do que com o desempenho educacional da escola.

A partir da análise das entrevistas, pôde-se perceber que o princípio da equidade já norteia todos os planos e políticas educacionais, mas ainda não é uma realidade na prática. Isso

relaciona-se, inclusive, com as diferenças entre a compreensão do conceito apresentadas pelos gestores, que refletem a própria ausência de consenso entre a academia (VOLCKMAR, 2018; KELLY, 2014; ESPINOZA, 2007; DEMEUSE, 2004; CHU, 2019). Percebe-se que há um reconhecimento da importância de se promover a equidade, mas não há clareza quanto à sua definição, o que influencia sua prática cotidiana, como também demonstrou Chu (2019) nos Estados Unidos.

Os gestores apresentaram visões positivas tanto da estruturação dos sistemas educacionais quanto da atuação dos professores para a promoção da equidade. Segundo os entrevistados, os sistemas são eficazes na identificação de estudantes vulneráveis e no apoio dado a eles, e os professores adotam diversas práticas para garantir a equidade de aprendizagem dos estudantes. Em ambos os casos, fatores externos à escola foram ressaltados como dificultadores desse processo, relativos à situação socioeconômica de vulnerabilidade que influencia o desempenho dos alunos na escola. Assim, a atuação em rede de equipamentos de saúde e, especialmente, de assistência social, foram apontados como fundamentais para garantir a equidade dentro da escola, ainda mais relevante no atual momento de pandemia em que as situações de vulnerabilidade foram agravadas.

Por fim, quanto à atuação dos diretores escolares para a promoção da equidade, foi achado relevante da pesquisa, em consonância com o observado na literatura estrangeira sobre o tema (BROOKS; JEAN-MARIE, 2007; SANTAMARÍA; SANTAMARÍA, 2015; SANTAMARÍA; JEAN-MARIE, 2014; MARSH; KNAUS, 2015), a influência da identidade racial e de gênero dos diretores em sua atuação. Tratar de gênero e raça foi identificado como fundamental para a promoção da equidade, visto que o machismo e o racismo foram apontados como as maiores fontes de discriminação. Dessa forma, a exploração mais aprofundada da influência desses temas e da identidade de diretores de escola para a promoção da equidade apresenta-se como relevante possibilidade de extensão e aprofundamento para futuras pesquisas.

Como coloca Almeida (2020, p. 195): "Em países como o Brasil, não se poderia pensar em desenvolvimento sem um projeto nacional que atacasse o racismo como fundamento da desigualdade e da desintegração do país". Uma vez que o racismo e o machismo são estruturais, as escolas, enquanto instituições sociais, reproduzem esses discursos enquanto reflexo da sociedade em que estão inseridas. É preciso, portanto, e com urgência, que políticas públicas sejam adotadas para garantir que as escolas sejam antirracistas e antimachistas, de

modo a combater esses discursos, ao invés de os reproduzirem. Como colocou Márcio (informação verbal)<sup>10</sup>: "Quem tem fome tem pressa, quem sofre racismo tem pressa, quem sofre homofobia tem pressa. Qual é essa pressa? Pressa que as coisas também mudem."

As políticas educacionais, enquanto instrumentos de fomento e construção de um pensamento social crítico, são fundamentais para o combate ao machismo e ao racismo. É preciso levar essa discussão à sala de aula e garantir que esses temas sejam trabalhados e postos em prática. Além disso, como se mostrou relevante através da pesquisa, é preciso que mulheres e negros ocupem cargos de liderança no sistema educacional, para pautarem esses temas e, também, promoverem a equidade pelo exemplo e pela representatividade.

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida em maio de 2021.

## 6. REFERÊNCIAS (10 A 30 REFERÊNCIAS, 500 PALAVRAS)

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. 5. ed. São Paulo: Jandaíra, 2020. Coleção: Feminismos Plurais; Coordenação: Djamila Ribeiro.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BROOKS, Jeffrey S; JEAN-MARIE, Gaetane. Black Leadership, White Leadership: race and race relations in an urban high school. **Journal Of Education Administration**, [s. l], v. 6, n. 45, p. 765-768, 2007.

CHU, Yiting. What are they talking about when they talk about equity? A content analysis of equity principles and provisions in state Every Student Succeeds Act plans. **Education Policy Analysis Archives**, [S.L.], v. 27, n. 158, p. 1-30, 16 dez. 2019. Education Policy Analysis Archives.

COLEMAN, J.S. et al. **Equality of Educational Opportunity**. Washington, U.S. Government Printing Office, 1966.

CRESWELL, John W.. **Research Design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches**. 4. ed. University Of Nebraska, Lincoln: Sage, 2014.

DEMEUSE, Marc. A Set of Equity Indicators of the European Education Systems. **Educational Policies: Implications for Equity, Equality and Equivalence**, Örebro, p. 44-57, 2004.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021. 223 p. Coleção: Feminismos Plurais; Coordenação: Djamila Ribeiro.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, p. 539-555, set./dez, 2004.

ELDRIDGE, Cynthia Marie. **Principals Leading for Educational Equity: social justice in action**. 2012. 179 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculty Of The Graduate School Of The University Of Maryland, College Park, 2012.



ESPINOZA, Oscar. Solving the equity–equality conceptual dilemma: a new model for analysis of the educational process. **Educational Research**, [S.L.], v. 49, n. 4, p. 343-363, dez. 2007. Informa UK Limited.

EUA. **Civil Rights Act of 1964**. Washington: Congresso, [1964]. Disponível em: < <https://www.govinfo.gov/content/pkg/STATUTE-78/pdf/STATUTE-78-Pg241.pdf> >. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

EUA. **No Child Left Behind Act of 2001**. Washington: Congresso, [2002]. Disponível em: < <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf> >. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

FERREIRA, Elisabete; LOPES, Adélia; CORREIA, José Alberto. Repensar as Lideranças Escolares em Questões de Aprendizagem e Equidade. **Revista Lusófona de Educação**, [s. l], v. 30, p. 59-72, 2015.

GALLOWAY, Mollie K.; ISHIMARU, Ann M.; LARSON, Rob. When Aspirations Exceed Actions. **Journal Of School Leadership**, [S.L.], v. 25, n. 5, p. 838-875, set. 2015. SAGE Publications.

GORSKI, Paul. Avoiding Racial Equity Detours. **Educational Leadership**, [s. l], v. 76, n. 7, p. 56-61, abr. 2019.

JACOBS, Lesley A. Equality, adequacy, and stakes fairness: retrieving the equal opportunities in education approach. **Theory And Research In Education**, [S.L.], v. 8, n. 3, p. 249-268, nov. 2010. SAGE Publications.

KELLY, Anthony. Measuring equity in educational effectiveness research: the properties and possibilities of quantitative indicators. **International Journal Of Research & Method In Education**, [S.L.], v. 38, n. 2, p. 115-136, 19 maio 2014. Informa UK Limited.

KUNDU, Anindya. Fighting the Normalization of Failure. **Educational Leadership**, [s. l], v. 75, n. 6, p. 34-38, mar. 2018.

LIMA, Márcia. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: MIRANDA, Danilo Santos de; ALONSO, Angela (ed.). **Método de Pesquisa em Ciências Sociais: bloco qualitativo**. São Paulo: Sesc São Paulo/ Cebrap, 2016. p. 24-41.

MARSH, Tyson E. J.; KNAUS, Christopher B.. Fostering Movements or Silencing Voices: learning from egypt and south africa, leading against racism. **International Journal Of Multicultural Education**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 188-210, 28 jan. 2015. Eastern University.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: < <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs> >. Acesso em 19 de dezembro de 2020.

RAWLS, J. **A Theory of justice**. 2. ed. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1971.

RALWS, J. **Justice as fairness**: a restatement. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001.

ROEMER, John E. Equality of opportunity: a progress report. **Social Choice And Welfare**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 455-471, abr. 2002. Springer Science and Business Media LLC.

SANTAMARÍA, Lorri J.; JEAN-MARIE, Gaëtane. Cross-cultural dimensions of applied, critical, and transformational leadership: women principals advancing social justice and educational equity. **Cambridge Journal Of Education**, [S.L.], v. 44, n. 3, p. 333-360, 3 jul. 2014. Informa UK Limited.

SANTAMARÍA, Lorri J.; SANTAMARÍA, Andrés P.. Counteracting Educational Injustice with Applied Critical Leadership: culturally responsive practices promoting sustainable change. **International Journal Of Multicultural Education**, [S.L.], v. 17, n. 1, p. 22-41, 25 jan. 2015. Eastern University.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 233 p.

SCHLANGER, Phoebe. EXPLORING EQUITY ISSUES: culturally responsive leaders. **MAEC**, [s. l], p. 1-8, 2018.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. 464 p.

SIMIELLI, L.E. **Equidade educacional no Brasil**: Análise das oportunidades educacionais em 2001 e 2011. 2015. 133f. Tese de Doutorado – Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015.

SINGLETON, Glenn. Beyond Random Acts of Equity: courageous conversation about transforming systemic culture. **Learning Professional**, [s. l], v. 39, n. 5, p. 28-33, out. 2018.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília, 2019a.

UNESCO. **Manual para a medição da equidade na educação**. Brasília, 2019 b.

VOLCKMAR, Nina. The Enduring Quest for Equity in Education: comparing Norway and Australia. **Scandinavian Journal Of Educational Research**, [S.L.], v. 63, n. 4, p. 617-631, 25 jan. 2018. Informa UK Limited.

WALKER, Melanie. Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. **Journal Of Education Policy**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 163-185, mar. 2006. Informa UK Limited.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1 - ROTEIROS DE ENTREVISTA

Para Diretor de DRE:

1. O que você entende por equidade?
2. Até que ponto o princípio de equidade é entendido e definido nas políticas educacionais?
3. Até que ponto as Diretorias Regionais de Educação mostram liderança clara e sustentável para promover os princípios de equidade? E a sua Diretoria?
4. Quão eficazes são os sistemas para identificar estudantes vulneráveis? E em que medida há oferta para garantir o suporte a esses quando necessário?
5. Até que ponto os professores têm oportunidade de se encontrar para compartilhar ideias e práticas? Isso acontece entre os professores da sua DRE?
6. Percebe-se uma grande diferença nos resultados entre as escolas da sua DRE. Como essa desigualdade é endereçada? Há alguma medida sendo tomada para reduzi-la?

Para Diretores de Escola:

1. O que você entende por equidade?
2. Até que ponto o princípio de equidade é entendido e definido nas políticas educacionais?
3. Até que ponto os diretores das escolas tomam medidas para incentivar o desenvolvimento de práticas equitativas? E você, quais práticas toma com esse objetivo?
4. Até que ponto as escolas colaboram com outros setores relevantes, como a saúde e o trabalho social? E a sua escola, colabora com quais setores?
5. Até que ponto os professores usam estratégias pedagógicas extensivas para atender às diferenças de aprendizagem dos estudantes? Na sua escola, quais as práticas adotadas?
6. Há medidas discriminatórias e desiguais? Por parte de quem?