



INSTITUTO  
UNIBANCO

EM DEBATE – ED. 2

# ERER E EQUIDADE RACIAL: PRINCÍPIOS E PERSPECTIVAS

LUCIANA ALVES

2024



# EXPEDIENTE

## REALIZAÇÃO

Instituto Unibanco

### Superintendente Executivo

Ricardo Henriques

### Gerentes

João Marcelo Borges

Mirela de Carvalho

Núbia Freitas Silva Souza

Ricardo Madeira

Tiago Borba

### Coordenação de Pesquisa e Avaliação

Raquel Souza dos Santos (coord.)

Fabiana Bento

Fabiana Souza

Fábio Rocha

Fernando Marques

Victoria Jaeger

## ELABORAÇÃO

### Autoria

Luciana Alves

### Leitura crítica

Fabiana Bento

Raquel Souza dos Santos

## PRODUÇÃO EDITORIAL

### Coordenação de Comunicação

André Souza Corrêa

### Coordenação editorial

Fabiana Hiromi

### Revisão

Carmen Nascimento

### Projeto gráfico

Fernanda Aoki

### Diagramação

RAF Editoria

ISBN Nº 978-65-87509-16-7

# APRESENTAÇÃO

No livro *Números da discriminação racial*, os pesquisadores Michael França e Alysson Portela problematizam a persistência de assimetrias entre brancos(as) e negros(as) na sociedade brasileira, mobilizando estatísticas nacionais de diferentes domínios da vida social. A publicação destina um capítulo específico para a análise de indicadores educacionais, evidenciando que os avanços, observados nos últimos 30 anos, para garantir o acesso e a permanência do conjunto da população em idade escolar ao sistema educacional não foram suficientes para superar desigualdades históricas que seguem influenciando as trajetórias escolares de estudantes brancos(as) e negros(as).

Em linhas muito gerais, os dados mobilizados pelos autores sinalizam como a população negra, notadamente os mais jovens, se beneficiou da quase universalização do acesso à educação básica. No entanto, indicadores de permanência e aprendizagem explicitam como esse grupo depara-se com constrangimentos para acessar plenamente o direito à educação. No que diz respeito à desigualdade na proficiência de estudantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os autores destacam que “no caso de brancos e pardos, essa diferença era de apenas 5 pontos em 2007 em Matemática, passando para 8 pontos em 2019. A situação piorou ainda mais em relação aos alunos pretos, que passaram de cerca de 17 pontos a menos em 2007 para 27 pontos a menos em 2019, em ambas as disciplinas” (BARBOSA et. al., 2023, p. 260-261).

Considerando essa problemática, parece evidente a necessidade de se construir políticas públicas comprometidas com a promoção de maior equidade na educação, capazes de assegurar trajetórias escolares de sucesso para crianças e jovens negros(as). Quais os atributos dessas políticas? O que elas devem promover e garantir? Essas são questões que permeiam o segundo número da coleção **Em Debate**, publicação do Instituto Unibanco que tem como finalidade disponibilizar uma visão panorâmica sobre princípios da educação e suas consequências para as políticas públicas educacionais.

Nesta edição, convidamos Luciana Alves, doutoranda em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP) e ex-pró-reitora adjunta

de assuntos estudantis e políticas afirmativas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) para compartilhar com os(as) leitores(as) seus conhecimentos e reflexões sobre o tema.

O ponto de partida da reflexão empreendida por ela consiste em re-visitatar a literatura que trata conceitualmente as noções de justiça e equidade, com destaque para as dimensões de redistribuição, reconhecimento e paridade de participação postuladas pela filósofa americana Nancy Fraser. A partir de então, ela realiza uma transposição desses conceitos para o campo da educação, com destaque para aspectos relacionados ao direito de todos(as) à escolarização básica, tais como acesso, permanência, aprendizagem etc.

A segunda seção do texto está dedicada a um mapeamento do que já sabemos sobre os processos de produção e reprodução das desigualdades raciais na educação brasileira, destacando como um conjunto heterogêneo de pesquisas explícita, com evidências robustas, as consequências do racismo sobre as trajetórias escolares de crianças, adolescentes e jovens negros(as). Nesse quadro, destaca como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana representaram avanços na construção de marcos normativos assentados num compromisso com uma agenda de equidade que, no entanto, seguem tendo pouca aderência na realidade dos sistemas educacionais e das unidades escolares.

No mês da consciência negra – momento de reconhecimento e reflexão sobre a história de luta contra a escravidão e o racismo, protagonizada por homens e mulheres negros(as), articulados em torno de ações coletivas e movimentos – o Instituto Unibanco espera contribuir com o debate público e fortalecimento de uma agenda de ações afirmativas que promovam os direitos de todos(as) a escolarização e aprendizagem, sobretudo de crianças, adolescentes e jovens negros(as).

Boa leitura!

# SUMÁRIO

<b>PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO</b>	<b>07</b>
<b>OS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL E EQUIDADE NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL</b>	<b>14</b>
<b>A GÊNESE DA IDEIA DE ERER E SUA RELAÇÃO COM A EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO</b>	<b>22</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>31</b>



# PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA E A EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

*Equidade educacional é o recipiente que preenchemos com nossas esperanças e sonhos para crianças, famílias, educadores, escolas, comunidades e para o futuro. Mas, quando usamos o termo “equidade” sem especificar com mais clareza o que queremos dizer dentro de determinado contexto, momento e propósito, corremos o risco de enganar a nós mesmos e aos outros sobre os valores que defendemos. (LEVISSON; GERON; BRIGHOUSE, 2022, p. 9).*

O que é justiça? Para muitos de nós, a ideia abstrata de justiça se materializa objetivamente nos normativos jurídicos de uma sociedade que determinam direitos e deveres dos cidadãos, muitas vezes sem distinguir-lhes propriedades sociais, como raça, sexo ou região geográfica de origem. Uma sociedade justa seria, portanto, regida pelo princípio de **justiça como igualdade**.

No entanto, ao analisarmos as consequências sociais da aplicação desse princípio, é possível observar que cidadãos não gozam exatamente das mesmas condições de vida, ou seja, a igualdade absoluta não existe. Talvez ela não seja sequer desejável ou factível se pensarmos, por exemplo, que gostos individuais e hábitos da cultura interferem nos modos como os sujeitos se relacionam com os recursos materiais e entre si na vida cotidiana. O que suscita a questão: igualdade de quê?

O mais correto, então, seria falar em igualdade de oportunidades de acesso a direitos sociais básicos – alimentação, moradia, saúde e educação – como efetivação desse princípio de justiça, admitindo diferenças nas maneiras como moramos, comemos, cuidamos da saúde ou nos educamos, desde que garantidas as condições dignas de vida. Ressalta-se também que as formas como a dignidade é definida podem variar muito e são alvo de disputas intensas no delineamento de políticas que visam a construção desse modelo de igualdade.

Assim, sendo a igualdade insuficiente como princípio de justiça, o conceito de equidade vem sendo comumente empregado para ampliá-lo. Enquanto aquele é embasamento para políticas universais, a adoção do princípio de equidade permite diferenciar grupos signatários específicos para serem alvo de políticas também específicas. Isso se dá, geralmente, a partir da identificação de desigualdades sociais históricas que limitam acesso a recursos materiais e direitos, dos sujeitos e grupos sobre os quais estas pesam e do

delineamento de políticas e estratégias para mitigar o problema, objetivando que as propriedades sociais dos indivíduos não sejam entraves ao gozo de seus direitos como cidadãos/cidadãs (RAWLS, 1993). Além dessas estratégias, a equidade tem seu sentido ampliado de modo a englobar também a distribuição desigual de respeito e a necessária desconstrução de visões depreciadas que marcam certas identidades sociais (HONNETH, 1992).

Há, portanto, uma multiplicidade de sentidos atrelados aos conceitos de justiça e equidade, sendo estes alvos de disputas teóricas, dissensos e contradições. Há também diferentes estratégias que elegem e articulam certos aspectos políticos, econômicos e sociais com vistas à construção de políticas de equidade nas sociedades contemporâneas. Essas políticas assumem desenhos tão variados quanto as próprias acepções de equidade. Assim, falar em equidade e justiça social é sempre fazer escolhas.

Dentre os vários modelos teóricos existentes, aquele elaborado por Fraser (1996) é um dos mais difundidos e será tomado como base para as considerações ora propostas no que concerne à ideia de justiça. Já os escritos de Dubet (2004) terão o mesmo papel em se tratando do conceito de equidade na educação.

## OS TRÊS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA DE FRASER

Começemos por Fraser. A autora postula a existência de três princípios de justiça interdependentes: redistribuição, reconhecimento e paridade de participação. O princípio da **redistribuição** está ligado à estrutura econômica e se refere à distribuição dos recursos sociais, como a renda ou os direitos de cidadania, cujo acesso é marcado por desigualdades entre grupos sociais diversos, organizados a partir do conceito de classes sociais ou modos de aferi-la, como o nível socioeconômico ou quintis de renda. Esse princípio também pode considerar diferenças de outras ordens que não se originam na classe social, como é o caso das desigualdades raciais e de gênero no mercado de trabalho.

Dentre as políticas redistributivas, o imposto de renda é um bom exemplo. A taxação é do tipo progressiva, incidindo proporcionalmente mais sobre as maiores rendas, ainda que, no Brasil, vários economistas apontem que a proporcionalidade está longe de desfazer injustiças sociais. Tal arrecadação é posteriormente revertida no custeio de políticas públicas que beneficiam (ou deveriam beneficiar) os desfavorecidos. São outros exemplos de políticas redistributivas o programa Bolsa Família, o benefício de prestação continuada, a reserva de vagas para negros em concursos públicos, entre outros.

O princípio do **reconhecimento** se refere a lutas de grupos identitários que superaram a divisão da sociedade em classes sociais, considerando especificidades de raça, gênero, etnia, sexualidade, entre outras, na construção de hierarquias sociais baseadas na cultura. Tais hierarquias estão ligadas ao status social de sujeitos e grupos e ensejam reivindicações pelo direito à

diferença que não fazem referência à estrutura econômica, embora possam incidir sobre as maneiras como as instituições estão organizadas.

No Brasil, as lutas em torno da resignificação da categoria negro, dos direitos das mulheres e das comunidades LGBTQIA+<sup>1</sup> e o combate aos sistemas de opressão correlatos (discriminação racial, de gênero e homofobia) são ilustrativas de demandas por reconhecimento e por mudanças culturais que alterem a percepção social sobre tais grupos.

Como é possível apreender, a divisão entre princípios de justiça baseados em políticas redistributivas e de reconhecimento é mais uma ferramenta analítica que evidencia a complexidade das ideias que embasam a promoção da justiça. Por tal complexidade, Fraser (1996, p. 30) reivindica uma perspectiva que integre ambas as dimensões num mesmo quadro teórico-analítico, considerando questões filosófico-normativas e teórico-sociais, que possibilitem relacionar de forma mais apropriada cultura e economia, numa “concepção bivalente de justiça”, que “trata a distribuição e o reconhecimento como perspectivas distintas e dimensionais da justiça, ao mesmo tempo que as engloba em uma estrutura ampla e abrangente”.

A integração teórico-analítica entre distribuição e reconhecimento é especialmente interessante para pensar a questão racial, foco deste texto, uma vez que as desigualdades raciais se originam tanto na estrutura econômica, haja vista nosso passado escravista, quanto nas estruturas de status e prestígio social, considerando o preconceito e a discriminação contra negros. As demandas por justiça nessa área combinam, portanto, estratégias políticas redistributivas e de reconhecimento.<sup>2</sup> Por isso, a luta negra no Brasil se organiza, desde o princípio, em torno da denúncia das relações entre capitalismo e escravidão, que fizeram coincidir classes sociais e grupos raciais, culminando numa maioria de negros entre os mais pobres, bem como na denúncia da existência de preconceito e discriminação racial, cujas expressões se dão nas relações cotidianas e nas instituições.

Tal concepção bivalente de justiça tem como *core* a noção de **paridade de participação**, terceiro princípio listado por Fraser (1996), caracterizado como uma situação ideal alcançada quando cidadãos adultos têm a oportunidade de interagir entre si como **pares** nos diferentes espaços sociais. Tal possibilidade é altamente dependente da adequada distribuição de recursos e de reconhecimento.

Em resumo, para Fraser, a justiça se refere à garantia de igualdade jurídica combinada a desconstrução das desigualdades econômicas e de acesso a direitos e resignificação e institucionalização de padrões culturais de interpretação e atribuição de valores aos sujeitos e grupos que os retratem com

---

<sup>1</sup> A sigla faz referência a lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexuais, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero.

<sup>2</sup> Sobre as relações entre classe social, raça e gênero na construção de hierarquias estruturais de ordem econômica e simbólica, ver Alves (2020).

respeito, dando-lhes iguais oportunidades para alcançar estima e participação sociais.

## A “ESCOLA JUSTA” DE DUBET

No campo da educação, a resposta à questão “o que é uma escola justa?” (DUBET, 2004) mobiliza essas diferentes acepções de justiça. Dubet destaca que, em se tratando da escola, o modelo de igualdade de oportunidades tem limites quando o consideramos apenas a partir do acesso (matrícula), pois, nessa concepção, possíveis conquistas e fracassos dos estudantes são interpretados como resultantes de seu mérito. Uma vez que a igualdade de ingresso no sistema educacional tenha sido garantida, o que indivíduos fazem com essa oportunidade supostamente depende de seus esforços individuais.

Tais limites são evidentes quando consideramos que estudantes chegam à escola em condições desiguais para aproveitar as situações de aprendizagem que lhes apresentam, em função de situações que fogem a seu controle, por exemplo, a pouca escolarização de seus pais. Para ser justa no modelo meritocrático, a oferta educacional precisaria levar em consideração as desigualdades de condições supracitadas, que demandam tratamento diferenciado e maior investimento pedagógico (tempo, recursos, materiais) aos que têm menos. Desse modo, a construção de uma escola justa depende da adoção da perspectiva da justiça distributiva, ultrapassando a “igualdade pura” e implementando mecanismos compensatórios (DUBET, 2004, p. 456).

Para Dubet (2004), o sucesso na adoção de políticas distributivas seria alcançado mediante a garantia de patamares mínimos de aprendizagem abaixo dos quais ninguém deveria ficar. Contraditoriamente, na educação esses patamares são geralmente fixados visando a excelência acadêmica, mas, na prática, a excelência é alcançada por uma parcela ínfima de estudantes. Por isso, na perspectiva do autor, fixar mínimos protegeria os desfavorecidos e permitiria a construção de desigualdades escolares justas:

*Essa concepção da justiça implica, então, uma mudança de perspectiva: os programas da escolaridade comum e obrigatória devem ser definidos a partir das exigências comuns garantidas a todos, os melhores alunos podendo, evidentemente, aproveitá-los muito melhor e progredir mais depressa. Mas a qualidade do percurso dos melhores não levaria os outros a serem totalmente abandonados. [...] Uma escola menos ligada à formação de castas de excelência e um pouco menos estigmatizante para os alunos fracos teria sem dúvida efeitos sociais menos injustos. (DUBET, 2004, p. 547 e 551).*

Para além da ideia de mínimos curriculares, Dubet não explicita as maneiras como esse princípio de justiça distributiva poderia se efetivar como política educacional. Essas ideias têm sua explicitação nos debates e no desenho de políticas atuais sobre a construção da equidade na educação, não apenas no Brasil, mas mundo afora.

Em relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicado em 2018, equidade é definida como:

*Equidade na educação significa que todas as escolas e sistemas educacionais oferecem oportunidades de aprendizado iguais para todos os estudantes. Consequentemente, alunos que não partilham das mesmas condições socioeconômicas, gêneros, origens imigrantes e antecedentes familiares alcançam níveis semelhantes de desempenho acadêmico em áreas cognitivas básicas, como leitura, matemática e ciências, além de níveis semelhantes de bem-estar social e emocional em aspectos como satisfação com a vida, autoconfiança e integração social, durante a educação. Equidade não significa que todos os alunos atingem os mesmos resultados educacionais, mas que as diferenças nos resultados dos alunos não estão relacionadas à sua origem ou circunstâncias econômicas e sociais que não estão sob o controle desses estudantes. A equidade na educação também exige que alunos de diferentes origens tenham a mesma probabilidade de alcançar uma formação desejável após o Ensino Médio, como diplomas universitários, que facilitarão seu êxito no mercado de trabalho e o alcance de seus objetivos como membros adultos da sociedade. (OCDE, 2018).*

Cotejada às ideias de Dubet, tal definição de equidade educacional corrobora um elemento importante sobre as desigualdades justas: as variações nos resultados acadêmicos são esperadas em qualquer comunidade, porém não podem corresponder às propriedades sociais dos estudantes. Ou seja, não é justo, partindo dos princípios ora discutidos, que estudantes negros apresentem desempenho acadêmico inferior ao desempenho de estudantes brancos; ou que meninas tenham resultados acadêmicos em Matemática inferiores aos apresentados por meninos; ou ainda que estudantes estrangeiros tenham desempenho pior em linguagem escrita se comparados aos estudantes que aprendem em sua língua materna.

As discussões do excerto retirado do relatório da OCDE e dos escritos de Dubet permitem inferir um ponto importante no debate sobre equidade educacional: os resultados de aprendizagem e as maneiras como eles estão distribuídos entre os diferentes grupos de crianças e jovens que frequentam a escola são o principal indicador de equidade nos sistemas educacionais.

## **O DEBATE SOBRE EQUIDADE E JUSTIÇA NA EDUCAÇÃO**

A construção de equidade na educação depende, pois, da combinação da performance dos estudantes e do quão justo e inclusivo é o sistema educacional. Nesse sentido, determinada turma, escola ou rede de ensino pode apresentar altíssimo desempenho, mas este pode estar relacionado à alta performance de alguns estudantes, que “puxam” as notas de toda a turma, escola ou rede para cima. Mas, se nesses mesmos contextos houver um grupo homogêneo de estudantes cujos resultados são aquém dos mínimos esperados, o sistema não é equânime, portanto, não suficientemente justo: a alta

performance de uns se dá em detrimento da restrição das oportunidades de aprendizagem de outros.

Assim, ao tratar de equidade na educação, o sentido de qualidade se verifica não apenas pelo desempenho acadêmico, mas especialmente pela análise de como esse desempenho está distribuído entre estudantes de diferentes grupos, considerando *background*, gênero, origem nacional/cultural, raça etc. De acordo com o relatório mencionado, “equidade na educação significa que todos os estudantes, independentemente de seu *background*, estão recebendo a chance de atingir seu potencial máximo.” (OCDE, 2022, p. 44).

Portanto, considerando as definições ora discutidas, observamos que a equidade educacional se refere a dois fatores complementares: oportunidades iguais para que todos aprendam e cheguem a níveis básicos de conhecimento e incentivo para que estudantes se destaquem nas áreas em que são potencialmente melhores. Estamos, pois, no terreno das desigualdades escolares justas, tal como preconizado por Dubet (2004).

Operacionalizar essa noção de equidade em políticas educacionais não tem sido tarefa fácil. As estratégias para a construção desse modelo podem ser bastante diversificadas, a depender dos contextos sociais em que se efetivam. Para Levinson et. al. (2022), equidade como princípio de justiça envolve:

- Distribuição igualitária de resultados entre as populações (ex.: mesma porcentagem de graduados universitários ou de pessoas vivendo vidas plenas entre diferentes grupos raciais, gêneros, status socioeconômicos, populações neuroatípicas e neurotípicas, nações etc.).
- Recursos iguais alocados para a educação entre estudantes, escolas, distritos, estados ou nações (medidos em dinheiro ou por critérios como proporção aluno-professor, número de enfermeiros ou bibliotecas por escola, disponibilidade de tecnologia, número de cursos avançados etc.).
- Experiências iguais para todas as crianças (ex.: serem respeitadas ou desafiadas, oportunidades de brincadeira, inclusão social).
- Níveis iguais de crescimento ou desenvolvimento para cada aprendiz.
- Resultados iguais para cada aprendiz (acadêmicos, socioemocionais ou outros). (LEVINSON et. al., 2022).

Interessante notar o princípio de justiça ambivalente que se depreende dessas premissas, pois a alocação de recursos está ligada à redistribuição e, ao mesmo tempo, à possibilidade de ser respeitado, desafiado e incluído no reconhecimento.

Outro ponto de destaque é que os resultados são tratados por Levinson et. al. (2022) não apenas como desempenho acadêmico, mas também como resultados sociais e emocionais. Os autores citam projetos como o Coura-

geous Conversations about Race,<sup>3</sup> realizado nos Estados Unidos, para argumentar como o antirracismo pode ser considerado um resultado advindo da escolarização pautada pela equidade: “[S]e sua escola é realmente equitativa... [os estudantes] são tratados com respeito e dignidade. Acima de tudo, espera-se que alcancem grandes objetivos e tenham sucesso com frequência.” (SINGLETON, 2014 apud LEVINSON et. al., 2022).

Num contexto em que resultados são medidos por desempenho em avaliações externas, parece-nos promissor considerar outros benefícios advindos da escolarização pautada nas medidas de equidade, ampliando os sentidos sociais da educação. Nessa perspectiva, Levinson et. al. (2022) descrevem seis capacidades como benefícios da escolarização (*educational goods*): ser economicamente produtivo, ter autonomia pessoal, desenvolver competências democráticas, manter relações interpessoais saudáveis, **tratar os outros como iguais** e experimentar a realização pessoal. Naqueles benefícios não objetivamente mensuráveis, repousam as políticas de equidade educacional voltadas às questões de reconhecimento. O trecho em negrito, inclusive, atualiza o princípio da paridade de participação enfatizado por Fraser (1996).

Nenhuma avaliação de larga escala é capaz de aferir esses benefícios, o que abre flancos para que se problematizem as maneiras como o debate sobre equidade educacional tem se alinhado às políticas excessivamente calcadas em competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho e que ignoram o papel da educação na construção de subjetividades e modos de sociabilidade baseados nos princípios da convivência democrática e igualitária.

Mesmo envoltas em críticas quanto à forma de mensuração, políticas educacionais voltadas à construção da equidade são verificadas em todo o mundo desde a década de 1990. Na América Latina e no Caribe, “eficiência e promoção da equidade” são termos presentes em “todos os discursos, fazem parte do processo de legitimação de todas as políticas públicas modernas” (PAUL; BARBOSA, 2008).

---

<sup>3</sup> O projeto *Courageous Conversations About Race* (Conversas Corajosas sobre Raça) é uma iniciativa desenvolvida para abordar as questões raciais de maneira aberta e construtiva. Foi criado para ajudar indivíduos e grupos a enfrentarem a complexa e muitas vezes sensível discussão sobre raça e suas implicações na sociedade. A iniciativa é marcada pelo foco em resultados, pois não visa apenas à promoção de discussões mediadas por facilitadores, mas também à construção de justiça social.

# OS PRINCÍPIOS DE JUSTIÇA SOCIAL E EQUIDADE NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

A efetivação do direito constitucional à educação no Brasil se deu historicamente a partir de três estratégias: democratização do acesso à escola, garantia de permanência e garantia de aprendizagem. O acesso diz respeito ao atendimento à demanda por escolarização obrigatória pelos sistemas de ensino, sendo as taxas brutas e líquidas de matrícula os principais indicadores para monitoramento e avaliação do cumprimento desse dever de Estado (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Ao tratarem de acesso à Educação Básica, as políticas assentadas sobre o princípio da igualdade são as mais comuns, uma vez que o objetivo sempre foi o de garantir 100% das crianças e jovens na escola.<sup>4</sup> Já no nível superior, adotamos, mais recentemente, políticas focalizadas com vistas à reparação de desigualdades sociais na ocupação das vagas existentes. São reservadas vagas a egressos do Ensino Médio público, negros, indígenas e pessoas com deficiência nas instituições federais e na maioria das universidades estaduais por meio da política de cotas, como ficou conhecida essa medida.

Como anteriormente mencionado, trata-se de políticas redistributivas, especialmente porque estamos longe de garantir que todo egresso do Ensino Médio tenha vaga assegurada no Ensino Superior público, o que seria desejável. A solução para diversificar as propriedades sociais dos estudantes de nível superior, garantindo precariamente a igualdade de oportunidades a diferentes grupos, foi reservar vagas para segmentos até então sub-representados nesse nível de ensino. Precariamente porque o ingresso se dá mediante rígidos processos seletivos (vestibulares, Exame Nacional do Ensino Médio, provas ao longo desse nível de ensino etc.) cuja imparcialidade se discute, uma vez que favorecem a permanência de desigualdades intragrupos ao distribuir o direito à vaga àqueles com melhores condições competitivas, que geralmente estão relacionadas às famílias de origem e às desigualdades socioeconômicas.

Já a permanência se refere ao tempo gasto pelos estudantes para integralizar a escolarização básica, às taxas de frequência e ao comportamento

---

<sup>4</sup> Ainda não alcançamos esse objetivo. Dados do Inep de 2017 indicam que ainda temos 1,5 milhão de crianças e jovens com idade entre 4 e 17 anos fora da escola. Entre estes, os mais pobres estão sobrerrepresentados (SIMÕES, 2019).

do fluxo escolar, afetados comumente por indicadores de evasão, distorção idade-série e reprovação. A permanência ainda configura grande desafio à consecução do direito à educação em nosso país, especialmente em se tratando das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio como um todo. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2017 apontavam que no 9º ano, por exemplo, a taxa de matrícula era de 88,6%, longe dos 99,8% que caracterizavam o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental. Essas taxas vão caindo ainda mais, culminando em apenas 67,5% de estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Médio (SIMÕES, 2019, p. 33).

Além desses problemas no acesso e na permanência, políticas educacionais mais recentes têm dado ênfase aos resultados de aprendizagem insatisfatórios ou inadequados dos estudantes brasileiros quando comparados ao desempenho acadêmico de estudantes de outras partes do mundo.

Nesse sentido, os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)<sup>5</sup> 2022 revelam que a aprendizagem dos jovens brasileiros está abaixo da média esperada definida pela OCDE, responsável pela prova. O desempenho adequado, segundo o relatório do Pisa 2022, se verificaria em linhas gerais pelas habilidades para usar operações matemáticas básicas, ler e interpretar textos simples.

A política educacional brasileira não consolidou a distribuição igualitária do direito à educação, haja vista o debate sobre a integralização da Educação Básica, que demonstra que a oportunidade de acesso não se traduz em término de escolarização, já que muitos estudantes ficam pelo caminho. Tampouco construiu um sistema inclusivo que permita a todos que dele se beneficiam atingirem patamares adequados de aprendizagem.

A distribuição do desempenho acadêmico dos estudantes por níveis de proficiência revela desigualdades injustas em relação às condições socioeconômicas, à pertença racial e ao sexo dos estudantes.

Em todos os níveis de ensino, boa parte dos estudantes ainda não apresenta aprendizagem adequada, sendo que esse índice é distinto dependendo do nível socioeconômico (NSE). Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2019 mostram que, no 5º ano do Ensino Fundamental, 80,6% dos estudantes com NSE alto apresentavam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa, e, entre os de NSE baixo, apenas 38,2%. Em Matemática, o índice de estudantes com aprendizagem adequada era de 73,9% entre os alunos com NSE alto e 29,7% entre os com NSE baixo. Isso significa que as desigualdades socioeconômicas são transformadas em desigualdades escolares.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, esses índices são mais baixos nas duas áreas e entre os dois grupos sociais: no 9º ano,

---

<sup>5</sup> O Pisa é realizado a cada três anos pela OCDE com amostra de estudantes com idade de 15 anos, contemplando as áreas de Matemática, Leitura e Ciências.

apenas 58,9% dos estudantes com NSE alto e 26,2% dos com NSE baixo apresentavam aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. Em Matemática, os índices eram 39,4% e 13,5% respectivamente. Já no 3º ano do Ensino Médio, apenas 57,6% dos estudantes com NSE alto e 28,2% dos com NSE baixo apresentavam níveis adequados de aprendizagem em Língua Portuguesa. Em Matemática, os índices eram de 19,2% e 4,9% (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2021).

Ao analisarmos as três dimensões do direito à educação, desagregando os dados por sexo e raça/cor, as desigualdades são também bastante expressivas. Érnica, Rodrigues e Soares (2020) demonstram que meninos pretos apresentam resultados piores em todos os níveis socioeconômicos (os autores dividiram a amostra em cinco níveis) quando comparados aos resultados obtidos por outros grupos sociais.

Da mesma forma, as maiores taxas de evasão e repetência são verificadas entre crianças e jovens negros (VALVERDE; STOCCO, 2009; CARVALHO, 2005; FERRARO; ROSS, 2017).

Tais desigualdades suscitaram lutas de movimentos sociais organizados ao longo do século 20, entre os quais o movimento negro, que inicialmente dirigiu demandas ao Estado para garantir o acesso e a permanência de crianças e jovens negros à/na escola e agregou à lista de reivindicações denúncias da existência de racismo no ambiente escolar, verificado em materiais didáticos carregados de estereótipos, relações de depreciação das identidades negras e inexistência de conteúdos curriculares que dialogassem com a história negra para além da perspectiva da escravidão e do processo colonial (ALVES; SANTOS; TEIXEIRA, 2022).

Essas reivindicações materializam a um só tempo demandas por redistribuição, especialmente no que concerne ao acesso, e de reconhecimento, no que tange à permanência, uma vez que o racismo e a invisibilidade negra no currículo são apontados como fatores que diminuem as possibilidades de identificação de crianças e jovens negros com a escola. A luta antirracista e de promoção da diversidade racial é, em seu cerne, uma luta construída a partir do princípio ambivalente de justiça defendido por Fraser (1996).

O movimento negro brasileiro, ao incorporar a perspectiva do reconhecimento, reposicionou o debate sobre equidade educacional, adicionando a ele dimensões da experiência escolar, enfatizando especialmente as relações cotidianas que ocorrem na escola e problematizando a concepção de qualidade exclusivamente como expressão do resultado acadêmico. Enquanto crianças negras sofrem as consequências do racismo na escola, não há como falar em qualidade na educação.

Como visto na seção anterior, as políticas curriculares são bons exemplos dessa ampliação dos princípios de justiça aplicados à educação, não apenas no Brasil. Aqui, em se tratando da Educação Básica, essas medidas tiveram seu ápice com a promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a homologação das Di-

retrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) que a complementam (BRASIL, 2004).

Essas conquistas se referem especialmente às demandas identitárias pautadas pelo direito à narrativa escolar. Em conjunto, o resultado dessas políticas pode ser traduzido a partir da ideia de Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), projeto educativo baseado na valorização das diferenças raciais e no combate do racismo no ambiente escolar (ALVES, 2023). Não raro, ERER e equidade racial na educação são tomados como sinônimos e utilizados de maneira intercambiável, o que revela um empobrecimento do princípio ambivalente de justiça preconizado por Fraser, pois toma o reconhecimento como perspectiva única de justiça.

## **PARA ALÉM DO ACESSO: O DEBATE SOBRE EQUIDADE E HIPÓTESES EXPLICATIVAS SOBRE DESIGUALDADES RACIAIS**

O debate sobre equidade racial na perspectiva da justiça distributiva assumiu novas feições para além da reivindicação de acesso e permanência apenas mais recentemente, em especial pela análise de resultados em avaliações externas, como acima exposto (ÉRNICA; RODRIGUES; SOARES, 2023).

Não havendo fator explicativo que condicione as capacidades intelectuais à identidade racial dos sujeitos, uma vez que superamos explicações calcadas no racismo científico, há algo na própria oferta educacional que reproduz as desigualdades raciais socialmente verificadas, diferenciando as oportunidades de aprendizagem entre estudantes negros e brancos.

Infelizmente, há poucas pesquisas que demonstram as maneiras como a per-tença racial negra enseja a diminuição das oportunidades de aprendizagem. Estamos, pois, no terreno das hipóteses. Estas dividem-se basicamente em quatro perspectivas.

A primeira se refere à **transmissão intergeracional de desvantagens acadêmicas**. É de conhecimento comum que um dos principais efeitos da escravização negra foi a limitação do acesso à educação. Se quanto maior a escolaridade dos pais, maior a escolaridade dos filhos, uma das reminiscências da escravidão é, por consequência, a menor oportunidade educacional para filhos de pessoas negras, mesmo após a abolição.

Porém, as reminiscências de um passado escravista estão longe de ser uma variável explicativa absoluta. Isso porque, como alerta Santos (2023, p. 39), o peso que a escolarização dos pais tem sobre as oportunidades educacionais dos filhos varia muito a depender do grupo racial considerado: mesmo quando os pais têm os mesmos anos de escolarização, o fato de serem brancos ou negros diferencia os resultados dos filhos, em desfavor dos negros.

Nesse sentido, tomando por base os dados da Pnad 2014, Mahlmeister et.al. (2019, p. 160) afirmam que há maior probabilidade de que negros com pais sem escolaridade permaneçam sem escolaridade: “Enquanto a probabilidade de um filho negro de um pai sem escolaridade permanecer na categoria de educação do pai é cerca de 23%, a probabilidade análoga para brancos é pouco abaixo de 11%.” Ao mesmo tempo, entre os que possuem pais com maior escolaridade, a persistência de alta escolaridade é menor entre os negros (62%) do que entre os brancos (74%). Os autores apontam que:

*A probabilidade de um indivíduo que reportou ser negro 'herdar' a escolaridade zero do pai é consideravelmente maior (22,8%) do que a probabilidade análoga para brancos (10,6%), indicando uma persistência de baixa escolaridade elevada entre os negros. Para balancear essa discrepância, a persistência de alta escolaridade é mais elevada para brancos – o que explica que os coeficientes de persistência média entre as raças sejam próximos entre si. Em particular, a probabilidade de o filho de um pai com ensino superior completo também completar seus estudos universitários é de 62% se o indivíduo reportar ser negro, e de 73,7% para brancos. (MAHLMEISTER et al., 2019, p. 166).*

Mahlmeister et.al. (2019, p. 169) comparam os dados da Pnad 2014 com os de 1996 e afirmam que alguns padrões se repetem: “De um modo geral, a probabilidade de indivíduos de cor branca terem a mesma educação dos pais é inferior à dos negros para todas as categorias educacionais, exceto para a mais alta.” Entretanto, os autores afirmam que:

*As diferenças entre negros e brancos, que nos extremos chegavam a cerca de 20 pontos percentuais (pp), se reduziram para cerca de 10 pp. No grupo de pais com 13 anos de estudo, que em 1996 tinha proporção quase nula entre negros, em 2014 apresenta percentual significativamente maior de negros. (MAHLMEISTER et al., 2019, p. 169).*

Esses dados endossam apenas parcialmente a hipótese de que os resultados acadêmicos de negros na atualidade são reminiscência do passado escravista, tendo em vista as limitadas oportunidades educacionais vividas pelas gerações anteriores e seu peso na configuração do *background* familiar. Porém, esse peso precisa ser relativizado, pois a maior escolarização paterna e materna tem influência também entrecortada pela raça, o que exige um quadro explicativo que se assente em outras hipóteses.

Um segundo conjunto de explicações sobre as disparidades acadêmicas entre negros e brancos se refere à sobreposição entre desigualdades espaciais e raciais, especialmente nos grandes centros urbanos, e sua relação com a **distribuição de recursos educacionais**. Tais recursos estão ligados à frequência em escolas privadas ou públicas, à distribuição/alocação de profissionais da educação, ao financiamento educacional, aos problemas sociais que as instituições precisam gerenciar em comunidades mais pobres, enfim, se referem às condições estruturais dos sistemas de ensino.

O princípio da equidade aparece no texto da Constituição somente a partir de 2009, com a Emenda Constitucional nº59, que aborda justamente a distribuição dos recursos públicos para a garantia da universalização do ensino.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), assim como seu antecessor Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef),<sup>6</sup> é uma política de redistribuição das verbas, com repasses de complementação para que estados e municípios tenham disponível o custo mínimo por aluno. É um exemplo de política universalista baseada no princípio de igualdade: o número de estudantes atendidos. Mas, de acordo com Tripodi, Delgado e Januário (2022, p. 7), as políticas universalistas “em que pese sua enorme contribuição para a educação, não são suficientes para lidar com as desigualdades educacionais raciais”.

O critério exclusivamente numérico enseja críticas (TRIPODI; DELGADO; JANUÁRIO, 2022) pois uma escola localizada num território altamente vulnerável, que concentra uma maioria de alunos economicamente desfavorecidos lida com questões cotidianas muito diferentes daquelas que se apresentam em escolas situadas em regiões de baixa vulnerabilidade social (ÉRNICA; BATISTA, 2012).

As mudanças ocorridas no Fundeb em 2020 são frutos de debates, com importante participação do movimento negro, em busca do reconhecimento da existência das desigualdades raciais no sistema de ensino, sendo estas consideradas no Valor-Aluno-Ano-Resultado (VAAR), mecanismo introduzido no Fundeb após sua reformulação, que amplia o subsídio encaminhado pelo governo federal em 2,5% para aquelas redes que demonstrem “melhoria de indicadores de gestão, acesso e aprendizagem com redução de desigualdades socioeconômicas e raciais” (BASÍLIO, 2023, p. 17).

Essa medida tem suscitado novos estudos sugerindo a criação de índices que permitam analisar a aplicação do VAAR e suas contribuições para a equidade racial no sistema brasileiro, como o Índice de Desigualdades Educacionais Raciais (Ider) apresentado por Tripodi, Delgado e Januário (2022).

Em relação aos professores, na maioria das redes de ensino brasileiras, sua alocação é realizada conforme seu desejo: eles são classificados mediante critérios como tempo e investimento em formação, e aqueles mais bem posicionados no ranking têm prioridade na escolha de estabelecimentos de ensino. Embora haja poucas pesquisas sobre esse tema em interface com as desigualdades raciais, há indícios de que escolas situadas em territórios

---

<sup>6</sup> O Fundeb é um mecanismo de financiamento composto por contribuições de diversos impostos e, em sua redistribuição, busca promover a equidade entre os municípios, pois baseia-se no número de estudantes matriculados em cada rede. O Fundeb é essencial para a valorização dos profissionais da educação e para o financiamento de infraestrutura e programas educacionais, contribuindo para a melhoria do ensino no país. Na prática, se um município arrecada menos impostos do que seria suficiente para custear a Educação Básica, é o recurso distribuído pelo Fundo que garantirá o financiamento.

mais pobres têm mais dificuldades para atrair e manter professores (ALVES et. al, 2015; CUNHA, 2019). Dada a segregação racial, que marca sobretudo as grandes metrópoles, a população negra está concentrada justamente nesses territórios (FRANÇA, 2022).

Há poucas evidências sobre se e como a qualificação profissional dos docentes impacta o desempenho acadêmico dos estudantes (PAUL; BARBOSA, 2008). Mesmo assim, para economistas e formuladores de políticas educacionais, há tendências a associar o avanço dos resultados à melhoria da formação dos docentes (RIVKIN; HANUSHEK; KAIN, 2005) e à permanência destes nas escolas por mais tempo, crenças que, inclusive, embasam políticas de responsabilização de professores (BROOKE, 2006).

Ainda na perspectiva estrutural, as escolas situadas em regiões mais pobres e mais negras também apresentam desvantagens em sua infraestrutura e no acesso a insumos (GOMES; MELO, 2021, p.6). De acordo com dados do Censo Escolar 2021, apresentados na plataforma QEdu, 3,78% das escolas brasileiras não possuíam banheiro, 18,1% não tinham acesso à internet banda larga, 26,6% não dispunham de coleta de esgoto, 52% não apresentavam as adaptações necessárias para atender estudantes com deficiência e em 65% não havia quadra para a prática de esportes.

A terceira hipótese está fartamente documentada na literatura acadêmica sobre relações raciais e educação e se refere ao tratamento desigual dispensado a negros e brancos no ambiente escolar desde a Educação Infantil. As **relações marcadas pelo racismo** dificultam a identificação de estudantes negros com a escola, transformando a instituição numa das principais fontes de violência racial, especialmente no caso das crianças (OLIVEIRA, 2019; ALMEIDA, 2013).

Tais relações evidenciam os impactos institucionais do racismo, caracterizados pela baixa representatividade negra, seja nos materiais didáticos ou nas discussões curriculares, bem como os efeitos subjetivos do racismo, verificados nos conflitos cotidianos e nas situações de depreciação da identidade negra. O trabalho pioneiro de Eliane Cavalleiro (1998) sobre as interações entre professoras de Educação Infantil e crianças atravessadas por estereótipos raciais é emblemático nesse sentido e segue sendo corroborado por pesquisas mais de 20 anos após sua publicação.

Embora seja extremamente difícil estabelecer uma relação de causa e efeito entre o racismo em suas dimensões institucionais e subjetivas com as menores oportunidades de aprendizagem de crianças e jovens negros, há avanços interessantes nessa hipótese, que associam o campo de estudos sobre relações raciais ao das neurociências. Recentemente, pesquisadores ligados ao Centro de Desenvolvimento da Criança, da Universidade de Harvard, publicaram um artigo argumentando que a vivência do racismo pode ser uma fonte de estresse tóxico, que prejudica a formação do cérebro infantil (SHONKOF; SLOPEN; WILLIAMS, 2021).

A hipótese parece promissora, uma vez que estudos demonstram como, diante de situações adversas ligadas ao estresse, há uma menor capacidade responsiva do cérebro aos desafios de aprendizagem apresentados, ainda que tais estudos não comprovem diferenças nos resultados entre negros e brancos (KULSHRESHTHA, 2023). Por isso, é preciso aprofundar esse tipo de pesquisa de modo a generalizar seus resultados com segurança.

A quarta e última hipótese se refere ao **investimento pedagógico desigual por parte dos professores**. Trata-se de um desdobramento da anterior, mas com foco na relação professor-aluno, considerada fundamental para a aprendizagem.

Crianças negras recebem punições disciplinares mais severas, são consideradas mais agressivas (FEITOSA, 2012), são embranquecidas por seus professores ao tirar melhores notas em avaliações (CARVALHO, 2005), e as expectativas destes são reduzidas quanto à possibilidade de alunos negros concluírem o Ensino Fundamental (VIEIRA, 2018). Se as expectativas são reduzidas, o investimento também o é, tendo em vista os debates já antigos a respeito do papel das profecias autorrealizadoras no campo educacional.

Em seu conjunto, essas quatro hipóteses ainda carecem de muito investimento científico para que sejam empiricamente descritas de modo mais apropriado. Talvez seja impossível estabelecer relações precisas de causa e efeito entre racismo e baixo desempenho acadêmico de crianças negras, diante de fenômeno tão complexo e seus desdobramentos. Mas há indícios suficientes para sustentar a afirmação de que o racismo, em suas dimensões estruturais, institucionais e subjetivas, limita oportunidades educacionais para crianças e jovens negros.

Nessa perspectiva, ERE e equidade racial estão relacionadas, mas não são sinônimos. Tomando como válida a relação entre desigualdades educacionais e o racismo no ambiente escolar, a desconstrução das primeiras depende da desconstrução deste. Assim considerada, a ERE configura uma estratégia política para alcançar um fim: a equidade racial na educação. Mas, afinal, o que são ERE e equidade racial na educação?

# A GÊNESE DA IDEIA DE EREER E SUA RELAÇÃO COM A EQUIDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO

É possível definir equidade racial na educação como uma **situação ideal de escolarização em que oportunidades de aprendizagem e de construção de identidade e interações positivas estão igualmente disponíveis a estudantes independentemente de sua pertença racial.**

Tal definição é baseada na concepção ambivalente de justiça reivindicada por Fraser (1996), e sua efetiva construção depende, por um lado, da garantia de experiências escolares respeitadas, que combatam o racismo e promovam o reconhecimento da diversidade racial e do direito à diferença. Por outro, depende do monitoramento contínuo das aprendizagens de crianças e jovens negros, acompanhado de estratégias de recomposição quando necessário. Nessa perspectiva, a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) é central.

A EREER tem seu embrião em projetos educativos elaborados por entidades ligadas ao movimento negro, aqui entendido como “conjunto de ações de mobilização política, de protesto antirracista, de movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo” (SANTOS apud GOMES, 2019). Na área de educação, as “ações de mobilização política” desse movimento social inicialmente não configuram demandas encaminhadas ao poder público. Eram iniciativas voltadas para si, que tinham como cerne a conscientização das famílias negras a respeito da importância da alfabetização das crianças e as possíveis oportunidades de inserção social via trabalho dela decorrentes (PINTO, 1999). Pinto destaca que:

*Essa posição iria se modificar paulatinamente à medida que esses grupos passam a reivindicar com mais veemência a necessidade de o sistema educacional encarar a diversidade étnico-racial do seu alunado, seja sugerindo a introdução, nas disciplinas já existentes, de conteúdos que contemplem o segmento negro, sua origem e especificidade cultural, sua contribuição para a sociedade brasileira, seja preconizando novas disciplinas, ou ainda defendendo uma postura pedagógica que valorize a diversidade e combata os preconceitos. (PINTO, 1999, p. 202).*

A luta desse grupo por educação pública pode ser dividida em três perspectivas que mostram que a educação era:

*[...] ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 337).*

A respeito deste último aspecto, educação como instrumento de conscientização e direito à diferença, encontramos alguns fragmentos de informação sobre a atuação do movimento em 1950. Isso não significa que tal atuação não tenha ocorrido antes, talvez estejamos diante da postura acadêmica a que Santos (2004) denominou ausência intencionalmente produzida, que invisibiliza a atuação política de setores oprimidos.

Entre os fragmentos, encontra-se o manifesto oriundo do I Congresso do Negro Brasileiro, que contém reivindicação de reserva de vagas para negros em estabelecimentos particulares de ensino secundário, enquanto o Estado não ofertasse matrículas gratuitas em escolas públicas. O documento foi encaminhado a Arthur Ramos<sup>7</sup> como fechamento da convenção e, posteriormente, foi levado ao Congresso Nacional pelo senador Hamilton Nogueira, do partido União Democrática Nacional, mas suas sugestões foram rechaçadas, inclusive pelo Partido Comunista, cuja tendência era subsumir a questão racial à social (BIBLIOTECA NACIONAL, 2021).

As pesquisas apontam que, apenas no final da década de 1970, o movimento negro passou a se organizar no sentido de reivindicar mudanças na instituição escolar quanto aos seus padrões e comportamentos discriminatórios. Exemplo dessa organização são os encontros estaduais e nacionais denominados O Negro e a Constituinte, cujo objetivo era organizar a pauta negra para incidir sobre o processo de elaboração da nova Constituição Federal. O primeiro desses encontros ocorreu na Assembleia Legislativa de Minas Gerais e deu origem a um documento entregue ao então presidente José Sarney em audiência pública realizada em dezembro de 1986, apresentando uma lista de reivindicações ao novo governo. O segundo, organizado como convenção nacional, deu origem à síntese dos resultados das discussões realizadas nos encontros estaduais (GOMES; RODRIGUES, 2018).

---

<sup>7</sup> Faltam estudos sobre a trajetória de Ramos para além da acusação de ter sido um dos principais representantes do pensamento brasileiro ligado ao racismo científico. Isso porque Ramos tinha profícua interlocução com lideranças negras e, quando diretor da área de pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), modificou os rumos dos estudos das relações raciais brasileiras, deslocando o eixo da pesquisa, então circunscrito ao Nordeste, em especial à Bahia, para o Sul e o Sudeste do Brasil. Assim, inaugurou importante fase de estudos que documentaram fartamente o racismo no país, encabeçados, entre outros, por Florestan Fernandes, orientador de Fernando Henrique Cardoso. Este, como visto no capítulo 1, uma vez presidente, reconheceu a existência do racismo e abriu caminho para uma ampla agenda de mudanças no cenário político efetivada anos depois, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva.

Desse modo, quando da emergência da Assembleia Nacional Constituinte (ANC), a pauta negra já estava bem definida e os participantes do movimento dividiram-se para marcar posição nos diferentes fóruns de discussão a respeito dos direitos sociais que então tomaram a cena pública entre 1987-1988, entre eles a educação (GOMES; RODRIGUES, 2018). Essa estratégia foi fundamental para que o movimento pudesse driblar os limites impostos pelo modo como a ANC havia organizado os grupos de discussão, relegando a questão negra somente à Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, na qual foi debatido um amplo leque de temas, que iam dos hansenianos aos alcoólatras (como se definiam os alcoólicos à época), tangenciando a pauta negra em um dos sete dias definidos para o grande espectro de debates a respeito das então consideradas minorias (RODRIGUES, 2005).

O grupo responsável por incidir no delineamento das políticas educacionais na ANC pode ser considerado responsável pelo que seria o embrião daquilo que anos mais tarde foi denominado EREER. Entre as reivindicações encaminhadas à Comissão Constituinte em forma de artigos, encontravam-se:

*Art. 5º – A Educação dará ênfase à igualdade dos sexos, à luta contra o racismo e todas as formas de discriminação, afirmando as características multiculturais e pluriétnicas do povo brasileiro.*

*Art. 6º – O ensino de “História das Populações Negras do Brasil” será obrigatório em todos os níveis da educação brasileira, na forma que a lei dispuser. (RODRIGUES, 2005).*

No entanto, após as subcomissões, o texto passou por outras instâncias que retiraram esses artigos de sua versão final, após a deliberação dos participantes, entendendo-os como pauta específica que dizia respeito não à Constituição, mas à nova Lei de Diretrizes e Bases que começara a ser discutida. A menção à história africana chegou a ser interpretada por alguns parlamentares como discriminatória, inclusive (RODRIGUES, 2005).

Essa discussão voltou a ser pautada no Ministério da Educação nos anos 1990, quando dos debates acerca do primeiro Plano Nacional de Educação para Todos, elaborado em 1993 e vigente até 2003, que contou com a participação de representantes do movimento negro (PINTO, 1999). O documento surpreendentemente trazia discussões que norteiam atualmente os estudos sobre diversidade e educação, mencionando em seu artigo 3º a promoção da equidade e destacando demandas étnico-raciais oriundas da sociedade. No Plano se lê:

*A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle. As relações mais abertas e transparentes em uma sociedade mais democrática têm permitido que a diversidade étnica e cultural do País se manifeste, apresentando exigências educacionais*

*específicas para grupos e setores que ainda não conquistaram o devido espaço no campo educacional. (BRASIL, 1993, p. 75).*

Caminhávamos, pois, rumo à discussão das primeiras ações afirmativas para a população negra, tipo de política pública surgida no contexto norte-americano na década de 1960, marcado por intensas lutas por direitos civis e protestos pelo fim do sistema segregacionista vivenciado no sul dos Estados Unidos, bem como por reivindicações em torno de políticas que visassem a melhoria das condições de vida dessa população (MOEHLECKE, 2002).

No Brasil, os debates em torno do tema estavam calcados na ideia de discriminação positiva, ou seja, eram baseados na implementação de projetos tanto nas organizações públicas quanto nas privadas com o objetivo de ofertar possibilidades de inserção a grupos sub-representados em certos lugares sociais, caso do Ensino Superior, de empresas e dos partidos políticos (MOEHLECKE, 2002).

Após as primeiras discussões que visavam a definição de quem seriam os beneficiários das políticas de ação afirmativa de cunho racial, chegou-se à conclusão de que esses seriam o resultado do somatório dos indivíduos auto-classificados pardos e pretos nos censos raciais.<sup>8</sup>

Estratégias como as acima citadas levaram a um alargamento do conceito de ações afirmativas, uma vez que as demandas da população negra não se deram apenas em função da inserção social por meio da ocupação de lugares sociais antes fechados a ela, mas também da disputa dos sentidos atribuídos à diversidade racial a partir do currículo escolar e do questionamento às bases ideológicas do racismo, bem como demandando a construção de um sistema de proteção a partir da criação de aparato jurídico que o tipificou como crime, em 1989. Assim, preferimos a definição que abre a página do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas (GEMAA):

***Ações afirmativas*** são políticas ***focais*** que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos ***discriminados*** e vitimados pela

---

<sup>8</sup> Nosso país tem grande tradição na aplicação de recenseamentos que buscaram caracterizar a população em termos de raça/cor. O primeiro censo demográfico a tratar desse dado tem 150 anos (Censo de 1872) e já empregava as categorias de cor branca, preta e parda (OSÓRIO, 2013). A junção de pretos e pardos para dar origem a uma categoria não mais calcada exclusivamente na cor da pele dos sujeitos, mas que assumiu contornos político-identitários, é atribuída a dois aspectos, um teórico e outro político. O primeiro deles surge em 1970 e se refere às escolhas metodológicas de pesquisadores que usavam os dados do censo e ao comportamento estatístico das categorias de cor. A proximidade dos indicadores sociais de indivíduos classificados como pretos e pardos não se diferenciava a ponto de sugerir tratar-se de dois grupos em separado, pelo contrário, a similaridade das condições de vida sugeria tratá-los de forma conjugada. Tal tendência pode ser notada nos primeiros estudos de Hasenbalg (1979), por exemplo, em que os dados são desagregados por raça em dois grandes grupos, brancos e não brancos, já evidenciando a opção por uma relação binária baseada na exclusão da branquitude e, conseqüentemente, dos direitos sociais travestidos em privilégio, pois acessados quase que exclusivamente por brancos. Já o segundo aspecto, o político-identitário, observado mais consistentemente também a partir da década de 1970, é resultado da nova faceta do movimento negro, agora nacionalmente organizado, e de suas estratégias para esvaziar a categoria negro dos sentidos pejorativos que lhe eram atribuídos, aspectos que dialogam diretamente com os movimentos negros norte-americano e francês.

*exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações **étnicas, raciais, religiosas, de gênero, de classe ou de casta**, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (GEMAA, s.d.).*

A mudança na agenda do movimento negro verificada nas últimas décadas, especialmente as demandas por políticas de ação afirmativas, revelam uma ordenação mais ampla dos discursos sobre raça e a consolidação dos negros como sujeitos de direitos, não mais como grupo que, por meios próprios, precisaria inserir-se socialmente e responsabilizar-se exclusivamente por sua escolarização, mas como grupo demandante de políticas públicas entendidas como dever do Estado.

Tal reordenação se deve a mudanças estruturais no cenário político e social brasileiro e internacional, notadamente às pressões para o fim da ditadura militar em países sul-americanos, os movimentos pelo fim do apartheid na África do Sul e da colonização europeia ainda vigente em alguns países africanos, bem como à efervescência de movimentos sociais cujos laços não se resumiam à solidariedade de classe (RIOS, 2009). Esses coletivos serão responsáveis pela superação da perspectiva única da igualdade verificada nas políticas de Estado até então, fenômeno observado em relação a grupos sociais que se afirmaram mundo afora e pressionaram governos pela adoção de políticas específicas, estabelecidas em torno das diferenças, como as relativas à sexualidade, às mulheres, às pessoas com deficiência e à diversidade racial, cerne deste texto.

## **ERER COMO PERSPECTIVA FORMATIVA DO ANTIRRACISMO**

O combate à discriminação e o reconhecimento da cultura são as bases para a consolidação de demandas relacionadas à Educação Básica: a escola é então considerada como instituição responsável pelo fortalecimento de novas referências sobre a diversidade humana. O antirracismo, portanto, assumirá, além das estratégias de punição, uma perspectiva formativa: não se trata apenas de se apropriar de parte dos conhecimentos construídos pela humanidade, incluindo aí os provenientes da África, excluídos do currículo oficial, mas também de desconstruir aqueles que permitiram hierarquizar grupos humanos; não se reivindica somente a igualdade, pelo contrário, reforça-se o direito à diferença.

Essa estratégia, que tem como ponto focal o currículo e as interações estabelecidas na escola, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva nomeou Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER).

Não encontramos informações a respeito da primeira vez que a expressão ERER foi utilizada. A menção mais antiga que relaciona “educação” às “re-

lações étnico-raciais” é o trabalho de Pinto (1999), que trata da formação de professores em nível médio (o antigo curso Magistério). Ainda assim, a autora não usa a expressão ERER em sua totalidade.

Aparentemente, trata-se da tradução para o campo educacional do termo **relações raciais**, amplamente empregado nas Ciências Sociais, inclusive na consolidação da Sociologia no Brasil. A expressão, tão utilizada no debate atual sobre educação, racismo e antirracismo, funciona como taquigrafia acadêmica para as ações afirmativas de base cultural, que abordam mudanças de costumes e posturas e não necessariamente a redistribuição de bens e direitos sociais, como as vagas no Ensino Superior, por exemplo.

A principal política educacional ligada à ERER é a Lei nº 10.639/2003, que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tornando obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio. O texto legal em muito se aproxima das reivindicações acima descritas concernentes ao primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), acrescentando a descrição dos componentes curriculares sobre os quais repousa a principal responsabilidade de abordar a temática: Arte, Literatura e História.

Toda a discussão de ERER ora apresentada foi mais bem debatida na política educacional brasileira a partir da promulgação da referida Lei, especialmente após a publicação do parecer de relatoria da professora Petronilha, supracitado, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Da leitura das diretrizes se depreende que, para além do texto legal, ambos os níveis de escolarização, básico e superior, devem implementar mudanças curriculares com vistas à ERER, incluindo a Educação Infantil e, especialmente, as licenciaturas, mas não apenas.

São três as ações básicas demandadas pelas diretrizes: **reconhecer** e **valorizar** “a cultura, a identidade e a história dos negros brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 130), bem como **reparar**, por meio de ações afirmativas e compensatórias, as desigualdades raciais e os danos psicológicos, políticos, educacionais, materiais e sociais impostos pela escravização do povo negro (ibidem, p. 11). Aproximando conceitualmente o documento às concepções de Fraser (1996), é possível associar a ERER às políticas de reconhecimento (valorizar e reconhecer) e de redistribuição (reparar).

Esses três objetivos devem, segundo as diretrizes, ser desenvolvidos em torno de três princípios, resumidos a seguir.

- Consciência política e histórica da diversidade: relativo a compreensão da diversidade como um valor; desconstrução de preconceitos; superação da indiferença diante das consequências do racismo; busca de subsídios e informações sobre relações raciais; reconhecimento da igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos (BRASIL, op. cit., p. 18-19).

- Fortalecimento de identidades e direitos: consiste em afirmação de identidades; ruptura com imagens estereotipadas em relação a negros e indígenas; ampliação do acesso a informações sobre diversidade (ibidem, p.19).
- Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações: valorização das aprendizagens vinculadas às relações com pessoas negras; análise crítica de livros didáticos e outros materiais que levem em consideração a representação de negros; promoção de reflexão para que docentes assumam sua responsabilidade na construção de relações raciais positivas e na superação de conflitos de cunho racial; participação do movimento negro e grupos culturais negros na elaboração do projeto político-pedagógico das escolas (ibidem, p.20).

Como é possível depreender do resumo acima, os três princípios estão organizados em ações que podem ser agrupadas em duas chaves de interpretação: uma voltada ao combate ao racismo e outra voltada à promoção da diversidade racial. Na primeira, as diferentes dimensões do racismo e as variadas formas por meio das quais elas se apresentam no cotidiano escolar são o foco – este é o campo que atualmente chamamos de educação antirracista. Já a segunda carrega em si a aposta do movimento negro na construção de novos sentidos de mundo e diversidade, tal como argumentado anteriormente.

Efetivar essa proposta de educação é um desafio. Em 2012, pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) demonstrou que não há uniformidade nos processos de implementação da Lei nº 10.639/2003 nas redes de ensino e escolas. A maioria sequer havia começado a implementá-la. Em 2023, mais de dez anos após a pesquisa da Unesco, uma investigação feita pelos institutos Alana e Geledés em parceria com a Imaginable Futures, revelou que, dos 1.187 municípios que responderam ao questionário, apenas 5% possuíam uma área técnica específica para tratar do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 39% haviam empenhado algum recurso para a consecução da Lei, somente 8% apresentavam dotação orçamentária específica para esse fim e 20% possuíam regulamentação específica concernente à temática.

No entanto, ao falar em ERER, o debate sobre equidade não está automaticamente resolvido. É preciso traçar os objetivos a serem alcançados pelos estudantes, com especial atenção aos negros, e considerar que eles não precisam ser estritamente iguais para sujeitos diferentes. Não se trata, pois, de almejar que alunos negros e brancos tirem as mesmas notas ou apresentem níveis de proficiência iguais. Salientamos, mais uma vez, que equidade não se constrói com todos os estudantes demonstrando exatamente o mesmo desempenho, e isso sequer é desejável, pois nossas variações humanas podem e devem traduzir-se também em variações nos modos como aprendemos.

## AMPLIANDO O SENTIDO DE ERER

Como pretendemos ter auxiliado as pessoas a compreender, o objetivo do debate sobre equidade racial é que as propriedades sociais dos estudantes não sejam transformadas em desigualdades escolares. Isso significa, em termos práticos, que:

1. é inadmissível que um grupo de estudantes, seja qual for, aprenda menos do que o adequado – como visto, Dubet (2004) fala em “mínimos” de aprendizagem;
2. a partir do mínimo, haja diversificação de desempenho, mas que, uma vez analisados os resultados de aprendizagem, estes sejam tão dispersos quanto são os indivíduos, não apresentando concentração de estudantes negros entre aqueles com pior rendimento.

Se essas duas premissas fossem garantidas, seria de se esperar que variações de desempenho correspondessem à composição racial de nossa população. Dito de outra forma: uma vez garantidos patamares de desempenho mínimos e inegociáveis para a consecução do direito de aprender, é preciso, ao analisar os diferentes níveis de proficiência ou domínio conceitual, ver espelhada a composição racial e de gênero brasileira. Se somos pouco mais de 50% de negros, em todas as faixas de desempenho essa porcentagem deveria estar presente, o mesmo sendo válido para homens e mulheres.

Assim, o debate sobre relações raciais e educação, quando feito da perspectiva da equidade, abre caminho para pensarmos **outro tipo de relação: a dos estudantes com os objetos de aprendizagem**. Esta se dá não apenas nos aspectos cognitivos, mas, ao que parece, envolve também as questões relacionais presentes no currículo e entre as pessoas que frequentam a escola. É na figura triangular dessa relação (pessoas, objetos de aprendizagem e currículo escolar) que, aparentemente, repousa o princípio de uma educação antirracista, racialmente equânime e que valoriza a diversidade humana. Estamos propondo uma ampliação do sentido de ERER; as relações, portanto, não são apenas com conteúdos e entre sujeitos do processo escolar.

Para que a ERER de fato seja uma estratégia de construção da equidade educacional, é preciso considerar como crianças e jovens negros estão se apropriando dos conhecimentos que circulam na escola. Obviamente, não é possível renunciar ao desejo de construção de um ambiente racialmente seguro em que os conflitos raciais sejam cuidados, assim como não basta que crianças negras vivam sua racialidade de maneira positiva na escola, mas não aprendam adequadamente; o oposto tampouco é desejável: que elas aprendam adequadamente, mas sejam vítimas de violência racial.

Essa é a perspectiva que o Estado brasileiro adotou durante a primeira década de implementação da Lei nº 10.639/2003, cuja continuidade foi comprometida tendo em vista processos sucessórios de governo. Em 2008, por exemplo, ao criar o grupo de trabalho interministerial incumbido de pensar

caminhos para a implementação da lei, a perspectiva defendida pelo Estado foi a mesma que vimos argumentando neste texto:

*Visando tratar a diversidade étnico-racial como um valor que deve estar presente no processo de ensino-aprendizagem e avançar no enfrentamento das desigualdades existentes no espaço escolar, a Secad vem trabalhando em duas linhas de ação: 1) “ações com o objetivo de elaborar e implementar programas educacionais em prol do acesso e permanência de negros e negras na educação escolar em todos os níveis”; 2) “ações que possibilitem a toda a sociedade a reflexão e o conhecimento consistente para que sejam construídas relações baseadas no respeito e na valorização da diversidade brasileira.” (BRASIL, 2008).*

Em 2024, estamos ainda caminhando para a consecução de ambas as ações, dadas as desigualdades educacionais entre negros e brancos e as vivências de situações de racismo persistentes em nossa sociedade. A almejada construção da equidade racial depende da efetivação desse processo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, C. M. C. de. **Racismo na escola**: um estudo da linguagem racista e de suas implicações no contexto escolar da UEB. Gonçalves Dias de Açailândia-MA. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013. Disponível em: <<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/260?mode=full>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ALVES, L. Da homologia entre sexo e raça: esboço de uma aproximação conceitual. In: CARVALHO, M. P. de; VIANA, C. P. (Org.). **Gênero e Educação**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

\_\_\_\_\_. Educação para as relações étnico-raciais: gênese, princípios e práticas. In: FAVERO, E. T.; VILA NOVA, A. (Org.). **Racismos, infâncias e juventudes: entre a (des)proteção, o extermínio e a educação**. 1. ed. São Paulo: EDUC, 2023. v. 1, p. 1-196.

ALVES, L. et al. Remoção de professores e desigualdades em territórios vulneráveis. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, jun. 2015. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/292>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ALVES, L.; SANTOS, W. N. dos; TEIXEIRA, D. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei nº 10.639/2003 na percepção de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, n. 264, 22 ago. 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.4897>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BIBLIOTECA NACIONAL. **Memória**: Convenção Nacional do Negro Brasileiro de 1945. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/memoria-convencao-nacional-do-negro-brasileiro-de-1945/>>. Acesso em: 12 set. 2024.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial Instituído por Meio da Portaria Interministerial MEC/MJ/SEPPIR nº 605, de 20 de maio de 2008. **Proposta de Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/contribuicoes.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em 15 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28, p.77-95, abr. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PHZCR8tTdbgDtFCbT-Q7dL8z/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

CUNHA, M. B. Rotatividade docente na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. **Educação e Pesquisa**, v. 45, p. e192989, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192989>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300002>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 640-666, maio 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200016>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

ÉRNICA, M.; RODRIGUES, E. Desigualdades educacionais em metrópoles: território, nível socioeconômico, raça e gênero. **Educação e Sociedade**, n. 41, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GVtXJSMqhnxtcpMkz-69Vqk/?lang=pt>>. Acesso em: 12/09/2024.

ÉRNICA, M.; RODRIGUES, E. C.; SOARES, J. F. Educational Inequalities in Contemporary Brazil: definition, measurement and results. **SciELO Preprints**, 2023. Disponível em: <<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6112>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

FEITOSA, C. F. J. **Aqui tem racismo!:** um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

- FERRARO, A. R.; ROSS, S. D. Diagnóstico da escolarização no Brasil na perspectiva da exclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, p. e227164, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227164>>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- FRANÇA, D. Segregação Residencial por Raça e Classe em Fortaleza, Salvador e São Paulo. **Caderno CRH**, v. 35, p. e022045, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/42018>>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- FRANÇA, M.; PORTELLA, A. (Orgs.). **Números da discriminação racial: desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas**. São Paulo: Jandaíra, 2023. 429 p.
- FRASER, N. **Social Justice in the age of identity politics: redistribution, recognition and participation**. Stanford: Stanford University, 1996. Disponível em: <[tannerlectures.utah.edu](http://tannerlectures.utah.edu)>. Acesso em: 12 set. 2024.
- GEMAA. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **O que são ações afirmativas?** s.d. Disponível em: <<https://gema.iesp.uerj.br/o-que-sao-aco-es-afirmativas/>>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- GOMES, N. L. RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educação e Sociedade**, v. 39, n. 145, out./nov. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/LF9R5KRdpmDkCSRvD-jmWyfL/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- GOMES, S.; MELO, F. Y. M. Por uma abordagem espacial da gestão de políticas educacionais: equidade para superar desigualdades. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 42, 2021.
- GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. E. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 134-158, set. 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv#>>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- HONNETH, A. **Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange**. New York; London: Verso, 2003.
- KULSHRESHTHA, A. et. al. Association of stress with cognitive function among older black and white US adults. **Jama New Open**, v. 6, n. 3, 1 mar. 2023. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36881411/>>. Acesso em: 12 set. 2024.

LEVINSON, M.; GERON, T.; BRIGHOUSE, H. Conceptions of Educacional Equity. **American Educational Research Association**, set. 2022. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584221121344>>. Acesso em: 12 set. 2024.

MAHLMEISTER, R. et al. Revisitando a Mobilidade Intergeracional de Educação no Brasil. **Revista Brasileira de Economia**, v. 73, n. 2, p. 159-180, abr. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5935/0034-7140.20190008>>. Acesso em: 16 dez. 2023.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 117, nov. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/NcP-qxNQ6DmmQ6c8h4ngfMVx/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 12 set. 2024.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility**, PISA. Paris: OECD Publishing, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

\_\_\_\_\_. **PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education**. Paris: OECD Publishing, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1787/53f23881-en>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

OLIVEIRA, P. da S. **Significações constituídas por professoras e alunos do ensino fundamental sobre o racismo na escola**. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22713>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, jan. 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

OSÓRIO, R. G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características Étnico-Raciais da População: Classificações e Identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>. Acesso em: 12 set. 2024.

PAUL, J.; BARBOSA, M. L. de O. Qualidade docente e eficácia escolar. **Tempo Social**, v. 20, n. 1, p. 119-133, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702008000100006>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

PINTO, R. P.. Diferenças étnico-raciais e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, nov. 1999. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300009>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Presença, 1993.

RIOS, F. **Institucionalização do movimento negro no Brasil contemporâneo**. 168 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-29102009-170307/publico/FLAVIA\\_MATEUS\\_RIOS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-29102009-170307/publico/FLAVIA_MATEUS_RIOS.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2024.

RIVKIN, S. G.; HANUSHEK, E. A.; KAIN, J. F. Teachers, Schools, and Academic Achievement. **Econometrica – Journal of the Econometric Society**, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

RODRIGUES, T. C. **Movimento negro no cenário brasileiro**: embates e contribuições à política educacional das décadas de 1980-1990. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. Sociologia das ausências e das emergências. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821.

SANTOS, J. A. F. Interações entre origem de classe, raça e gênero no acesso ao topo social no Brasil. **Tempo Social**, v. 35, n. 2, p. 37-61, maio 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2023.206600>>. Acesso em: 16 dez. 2023.

SHONKOFF, J. P.; SLOPEN, N.; WILLIAMS, D. R. Early Childhood Adversity, Toxic Stress, and the Impacts of Racism on the Foundations of Health. **Annu Rev Public Health**, v. 42, p. 115-134, 1 abr. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1146/annurev-publhealth-090419-101940>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SIMÕES, A. A. Acesso à educação básica e sua universalização. **Caderno de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 2, 2019. Disponível em: <<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/3974>>. Acesso em: 12 set. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo: Moderna, 2021. Disponível em: <[https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario\\_21final.pdf](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2024.

TRIPODI, Z. F.; DELGADO, V. M. S.; JANUÁRIO, E. Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do FUNDEB. **Educação & Sociedade**, v. 43, p. e254823\_pt, 2022. Disponível em: <[https://doi.org/10.1590/ES.254823\\_pt](https://doi.org/10.1590/ES.254823_pt)>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VALVERDE, D. O.; STOCCO, L. Notas para a interpretação das desigualdades raciais na educação. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 3, p. 909-920, set.

2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-026X2009000300019>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VIEIRA, A. Expectativas dos professores e *mismatch* racial na escola pública brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 412-445, abr. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053144766>>. Acesso em: 15 jan. 2024.



