

DOOS

SIA

das_
desigualdades

DOS

Sis

TE

das_
desigualdades

Reitor

José Daniel Diniz Melo

Vice-Reitor

Henio Ferreira de Miranda

Diretoria Administrativa da EDUFRN

Maria da Penha Casado Alves (Diretora)

Helton Rubiano de Macedo (Diretor Adjunto)

Bruno Francisco Xavier (Secretário)

Conselho Editorial

Maria da Penha Casado Alves (Presidente)

Judithe da Costa Leite Albuquerque (Secretária)

Adriana Rosa Carvalho

Alexandro Teixeira Gomes

Elaine Cristina Gavioli

Everton Rodrigues Barbosa

Fabrcio Germano Alves

Francisco Wildson Confessor

Gilberto Corso

Gleydson Pinheiro Albano

Gustavo Zampier dos Santos Lima

Izabel Souza do Nascimento

Josenildo Soares Bezerra

Ligia Rejane Siqueira Garcia

Lucélio Dantas de Aquino

Marcelo de Sousa da Silva

Márcia Maria de Cruz Castro

Márcio Dias Pereira

Martin Pablo Cammarota

Nereida Soares Martins

Roberval Edson Pinheiro de Lima

Tatyana Mabel Nobre Barbosa

Tercia Maria Souza de Moura Marques

Secretária de Educação a Distância

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância

Ione Rodrigues Diniz Moraes

Coordenadora de Produção de Materiais Didáticos

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenadora de Revisão

Aline Pinho Dias

Coordenador Editorial

Kaline Sampaio

Gestão do Fluxo de Revisão

Rosilene Paiva

Conselho Técnico-Científico – SEDIS

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo –
SEDIS (Presidente)

Aline de Pinho Dias – SEDIS

André Moraes Gurgel – CCSA

Antônio de Pádua dos Santos – CS

Célia Maria de Araújo – SEDIS

Eugênia Maria Dantas – CCHLA

Ione Rodrigues Diniz Moraes – SEDIS

Isabel Dillmann Nunes – IMD

Ivan Max Freire de Lacerda – EAJ

Jefferson Fernandes Alves – SEDIS

José Querginaldo Bezerra – CCET

Capa e diagramação

Brisa Gil

Ana Tereza Fonseca

Catálogo da publicação na fonte.
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Secretaria de Educação a Distância

Dossiê das Desigualdades [recurso eletrônico] / organizado por Ana Raquel Cavalcante de Lima, Clara Carolina Cândido de Nascimento e Mariana Mazzini Marcondes. – 1. ed. – Natal: SEDIS-UFRN, 2022.

88 p; 5000 KB; 1 PDF

ISBN nº 978-65-5569-220-4

1. Políticas Públicas. 2. Políticas Públicas – Desigualdades. 3. Políticas Públicas – Direitos Humanos. I. Lima, Ana Raquel Cavalcante de. II. Nascimento, Clara Carolina Cândido do. III. Marcondes, Mariana Mazzini.

CDU 32.37
D724

Elaborada por Edineide da Silva Marques CRB-15/488.

Organização

Mariana Mazzini Marcondes
Clara Carolina Cândido de Nascimento
Ana Raquel Cavalcante de Lima

Autorias (em ordem alfabética)

Alexandre Barbosa
Aline Santana Franco de Siqueira
Anabelle Carrilho
Bruno Lazzarotti Diniz Costa
Jailma Fernandes da Silva
Jose Cassio da Costa Junior
Lilia Asuca Sumiya
Lucelia Bassalo
Renato Emerson dos Santos
Sandra Cristina Gomes
Silvia Cristina Yannoulas
Sophia Afonso

Projeto Gráfico

Brisa Gil
Ana Tereza Fonseca

Fotografia da capa

MChe Lee em Unsplash

Sumário

DOSSIÊ DAS DESIGUALDADES

08 Apresentação

13 Capítulo 1

Educação e Desigualdades: uma introdução

34 Capítulo 2

Educação básica e desigualdades em tempos de pandemia: um diagnóstico

46 Capítulo 3

Como corrigir as desigualdades educacionais? Aparentamentos a partir do caso do Rio Grande do Norte

62 Capítulo 4

Educação básica e gênero: políticas educacionais e a falácia da “ideologia de gênero”

76 Capítulo 5

As cotas e a presença negra nas universidades brasileiras

Apresentação

A 1ª EDIÇÃO DO DOSSIÊ DAS DESIGUALDADES

Mariana Mazzini Marcondes

Professora de Administração Pública e Gestão Social - UFRN e coordenadora do Observatório das Desigualdades - UFRN

Clara Carolina Cândido de Nascimento

Graduanda em Administração pela UFRN e integrante do Observatório das Desigualdades - UFRN

Ana Raquel Cavalcante de Lima

Graduanda em Administração pela UFRN e integrante do Observatório das Desigualdades - UFRN

PARA COMEÇO DE CONVERSA...

O Observatório das Desigualdades é um projeto de extensão criado em 2020, no Departamento de Administração Pública e Gestão Social do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) da UFRN. A partir da extensão, suas atividades articulam-se com o ensino e com a pesquisa, para promover e divulgar conhecimentos sobre desigualdades e ações públicas para seu enfrentamento.

Para cumprir com sua missão, o Observatório atua por meio de um amplo leque de parcerias, dentro e fora da UFRN, realizando cursos e eventos, produzindo pesquisas, concursos e publicações, além de outras iniciativas de divulgação de conhecimento. As publicações do Observatório são produzidas por discentes e docentes que fazem parte do projeto, em parceria com pessoas da academia, governo e sociedade civil. São três tipos de publicações: **Relatório Anual**, **Boletim ObservaDesigualdades** e Dossiê das Desigualdades.

O Dossiê das Desigualdades tem periodicidade anual e enfoca um tema importante para conhecer e enfrentar as desigualdades, por meio da articulação de diferentes abordagens e perspectivas, produzidas por autoras e autores com histórias de vida e conhecimentos distintos e

complementares. O uso do futuro neste parágrafo já deve sugerir a você, leitora e leitor, que estamos falando de uma novidade. E é isso mesmo. Esta edição é a primeira desta série de publicações tão especial!

Nesta primeira edição o tema escolhido foi “Educação e Desigualdades”. Os textos foram desenvolvidos e organizados por discentes do curso de graduação em Administração, por meio de uma atividade de extensão integrada ao ensino, em parceria com especialistas no tema de diferentes estados, instituições e trajetórias.

Aqui já é possível destacar algumas características muito especiais desta 1ª edição do Dossiê. Primeiro, sua construção foi marcada pelo intercâmbio de experiência entre discentes da graduação, de um lado, e docentes e/ou pesquisadoras e pesquisadores experientes e especialistas, do outro. Para isso, valorizamos o protagonismo de alunos e alunas na concepção, sugestões e revisões, tendo em vista que este grupo também representa um de nossos principais públicos alvos. Mas também reconhecemos a importância da trajetória de quem pesquisa e atua nas respectivas áreas, aprendendo com este importante conhecimento acumulado.

Em segundo lugar, nossa construção buscou incorporar a interdisciplinaridade, combinando conhecimentos da Administração Pública, Gestão de Políticas Públicas, Planejamento Urbano, Serviço Social e Educação, além de Estudos de Gênero e Raça. Pessoas que percorrem caminhos distintos e que estão enraizadas no Nordeste, no Sudeste, no Centro-Oeste e no Norte do país.

A diversidade de olhares, contudo, não se limitou ao campo de conhecimento e de práticas, mas nas diferentes abordagens. Diagnósticos estruturados ou reflexões problematizadoras apontam para a pluralidade de visões e concepções, tendo como denominador comum o compromisso teórico e político de enfrentar desigualdades.

É a partir destas convergências que surgiu esta 1ª edição, que passamos a apresentar a você.

Este Dossiê é composto por cinco capítulos, que analisam diversos aspectos relativos à educação e desigualdades. Iniciamos com o texto “**Educação e Desigualdades: uma introdução**”, produzido por **Lilia Asuca Sumiya** e **José Cássio da Costa Junior**, que introduz o debate conceitual e descritivo para entender a educação e as desigualdades na sociedade brasileira. O segundo texto é intitulado “**Educação básica e desigualdades em tempos de pandemia: um diagnóstico**”. Nele, **Bruno Lazzarotti Diniz Costa** e **Jailma Fernandes da Silva** traçam um panorama de como a pandemia – e a forma como se lidou com ela – afetou as (já) graves desigualdades educacionais no Brasil. Em seguida, **Sandra Cristina Gomes** e **Aline Santana Franco de Siqueira** apresentam os dados sobre a educação básica no Rio Grande do Norte (RN), por meio do texto “**Como corrigir as desigualdades educacionais? Apontamentos a partir do caso do Rio Grande do Norte**”.

No quarto texto, “**Educação básica e gênero: políticas educacionais e a falácia da ‘ideologia de gênero’**”, Anabelle Carrilho, Lucelia Bassalo, Silvia Cristina Yannoulas, Sophia Afonso e Alexandre Barbosa refletem sobre o efeito do crescente neoconservadorismo na educação brasileira, especialmente no que diz respeito às relações de gênero e sexualidades. No quinto texto, um tema central para a discussão sobre educação e desigualdades no ensino superior é discutido por Renato Emerson dos Santos, em “**As cotas e a presença negra nas universidades brasileiras**”, que recupera o histórico das ações afirmativas nas universidades no Brasil e apresenta uma análise crítica sobre o papel das nas mudanças vivenciadas nas universidades nestes últimos dez anos, apontando, ainda, desafios que permanecem no horizonte futuro.

Esperamos que vocês aprendam muito com esta publicação e que entenderam ela como um convite para lutar contra as desigualdades!

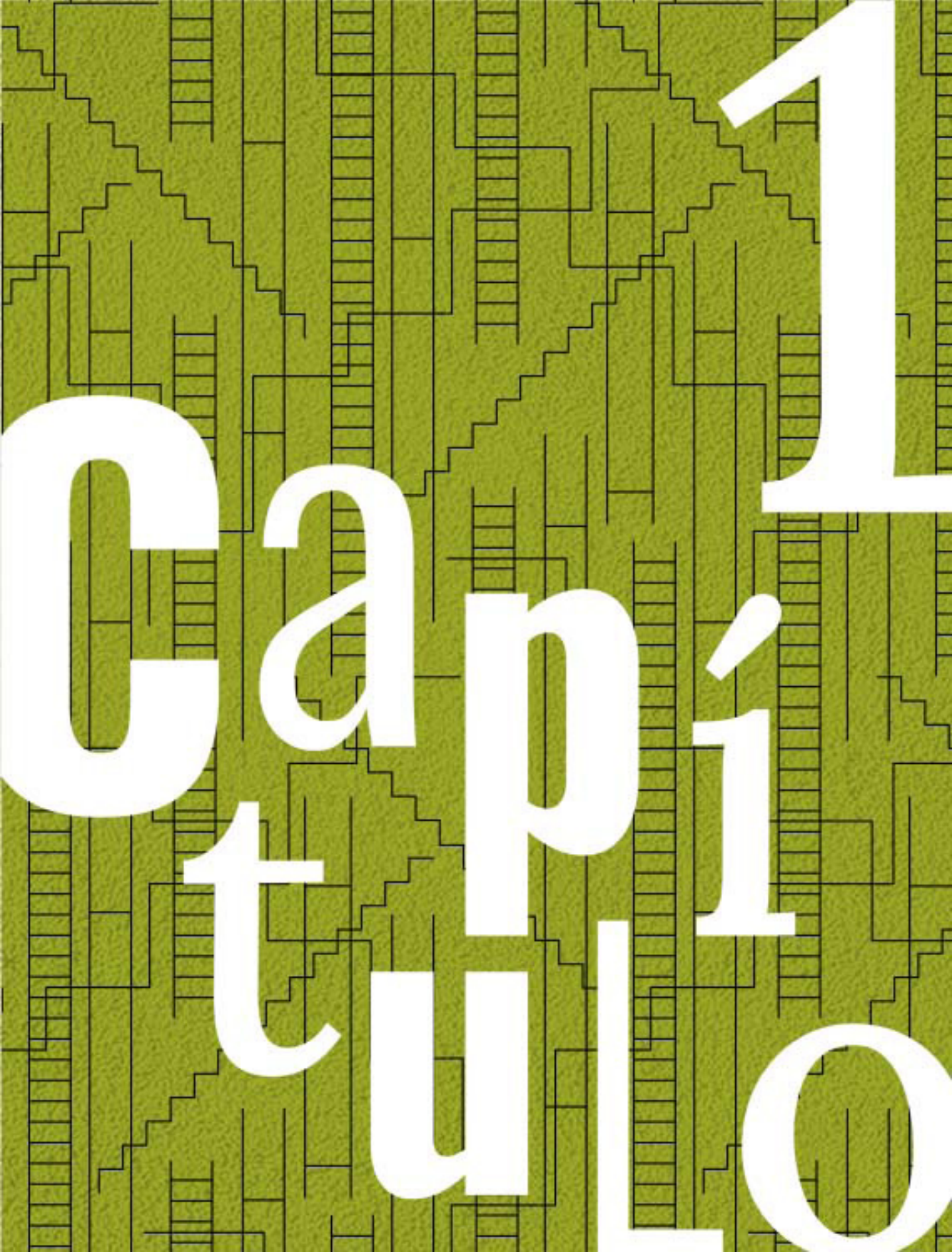
Para finalizar... Uma observação importante! Para deixar o texto mais fluido e facilitar o acesso à informação, muitas das referências estão “linkadas” ao longo do texto. Assim, quando você encontrar uma sinalização de link (exemplo: **Observatório das Desigualdades**), é só clicar nela. Ao final de cada texto, também há um quadro com os

materiais linkados, indicação de outros conteúdos de interesse (“Para saber mais!”), além de referências consultadas. Ao longo do texto, também apresentamos informações complementares sobre os temas, por meio de boxes (“Do que estamos falando?” e “Fique de Olho!”).

Boa leitura!

clique nos ícones para acessar nossos canais de conteúdo e contato:





Capítulo 1

Introducción

EDUCAÇÃO E DESIGUALDADES: UMA INTRODUÇÃO

Lilia Asuca Sumiya

Professora do DAPGS e do PPGP da UFRN e integrante do projeto “Diagnóstico das Desigualdades Educacionais na Educação Básica do Rio Grande do Norte”.

José Cássio da Costa Junior

Graduando em Administração pela UFRN e integrante do Observatório das Desigualdades – UFRN

**EDUCAÇÃO E
DESIGUALDADES:
POR QUE ESTA
DISCUSSÃO É
IMPORTANTE?**

A educação é um direito universal e tratado como prioridade nos mais diversos países e, em período mais recente, o debate em torno de sua qualidade tornou-se um tema de importância global. A Educação carrega em si a essência do próprio conhecimento – aprender a ler e a escrever, adquirir competências básicas de raciocínio lógico matemático – e os parâmetros da vida em sociedade. São conhecimentos fundamentais para que os indivíduos possam se desenvolver como cidadãos, para conhecer e agir sobre o mundo à sua volta, possibilitando a abertura de novos caminhos para a equidade social.

Apesar de melhorias consideráveis nas últimas décadas, a realidade brasileira mostra que ainda temos muito o que avançar para superar as desigualdades, tanto educacionais como sociais. O desafio é ainda maior quando verificamos que condições adversas de vida e relacionadas à pobreza, geram diferentes formas de vulnerabilidade social, e afetam na oportunidade de usufruir de todos os direitos e deveres da cidadania.

Neste texto, temos como objetivo central apresentar um breve panorama sobre a educação e as desigualdades encontradas na sociedade brasileira. Iniciamos com um debate mais geral a partir de questões básicas como “o que é educação?” e “o que são desigualdades?” para, assim, partirmos para o entendimento de como se configuram as **desigualdades na educação**, mais especificamente, na

etapa obrigatória para todas as pessoas, que é a educação básica. E aprofundaremos alguns pontos que foram apresentados no glossário das desigualdades, do Observatório das Desigualdades.

As **desigualdades** são multidimensionais, sendo mais apropriado falarmos em “desigualdades”, no plural. E na educação não é diferente. Pretendemos, com isso, discutir as desigualdades de oportunidades educacionais, bem como as desigualdades nos resultados, trazendo os elementos essenciais que impactam na capacidade de aprendizagem das crianças. Esperamos que, com o entendimento das problemáticas que permeiam o pano de fundo das desigualdades na educação brasileira, a sociedade possa demandar ações públicas para o enfrentamento da temática.

Este texto do Dossiê das Desigualdades está estruturado em cinco partes, além da introdução. Na segunda parte, apresentamos uma breve contextualização sobre o direito à educação e a busca pela equidade e pela garantia de aprendizagem para todas as pessoas. Na terceira parte, seguimos com reflexões acerca das desigualdades enfrentadas neste processo, incluindo a relação das desigualdades educacionais com a sociedade na qual vivemos. Na quarta, refletimos sobre quais instrumentos temos para enfrentar as desigualdades na educação, por meio de políticas públicas. Ao final, elencamos os principais desafios que temos no cenário da educação básica brasileira, considerando os objetivos de promover igualdade de oportunidades, **equidade** e garantia de aprendizagem para todas as pessoas.

EDUCAÇÃO E DIREITOS

A importância da educação no mundo contemporâneo tem seu marco após a Segunda Guerra Mundial, com a inclusão da educação na **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, em 1948. A ONU também estabeleceu o compromisso **Agenda 2030 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável** (ODS) –, do qual o Brasil é signatário, e que tem entre os seus 17 objetivos o ODS-4 sobre a educação de qualidade para todas as pessoas: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida.

Mas, afinal, por que a educação deve ser vista como um

direito? E por que público e gratuito para todas as pessoas? Ela é importante e necessária para quem? Para responder a essas perguntas, precisamos inicialmente compreender a finalidade da educação para cada uma das pessoas e para a sociedade como um todo.

A educação básica, desde a primeira infância até o ensino médio, é entendida como etapa essencial da vida humana para ser desenvolvida em um espaço escolar. É na escola que se tem a oportunidade de aprender conteúdos relevantes para a vida. Para além do desenvolvimento cognitivo, a escola é um espaço decisivo para as pessoas aprenderem a lidar com o outro e com os limites colocados pela sociedade. **Spiel e Shwartzmann (2018)** destacam que a educação contribui para o progresso social de uma determinada nação, conforme destacado no box abaixo.

Do que estamos falando?

Quatro papéis fundamentais da educação apresentados por Spiel e Shwartzmann

Desenvolvimento das virtudes humanas individuais e coletivas, por meio do conhecimento e competências valorizadas pela sociedade e também no processo da socialização;

Aprimoramento da vida cívica e participação ativa em uma sociedade democrática, processo no qual se visa a formação cidadã, com seus valores e competências necessários para lidar com os direitos e os deveres da vida social;

Aumento da produtividade econômica, demonstrado por estudos

da teoria do capital humano que ressaltam o efeito econômico não somente individual (a pessoa com maior nível educacional alcança maior renda quando adulto), como também tem impacto na produtividade e consequente crescimento econômico de uma determinada região ou mesmo de um país;

Promoção da equidade e justiça social, com o papel fundamental de ajudar a quebrar as barreiras de exclusão e fragmentação das pessoas numa determinada sociedade.

São dimensões que destacam a escola como espaço privilegiado de aprendizagem, incluindo questões relacionadas com a visão ética e moral de uma determinada sociedade. Outros estudos (disponíveis [aqui](#), [aqui](#) e [aqui](#))

também alertam que a educação é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento econômico e mobilidade social das pessoas, não deixando dúvidas quanto ao relevante papel exercido pela educação em uma determinada comunidade. Há pesquisas que relacionam maior nível educacional com melhor nível de democracia da sociedade. Ou seja, uma sociedade com melhores níveis educacionais beneficia não somente um determinado grupo, mas a todos que dela fazem parte.

Ao destacarem por último que a educação tem a finalidade de promover a equidade e justiça social, **Spiel e Schwartzmann (2018)** também alertam que a mesma educação pode acabar contribuindo, ou mesmo reforçando, a reprodução de divisões na sociedade e a manutenção das desigualdades. O estudo clássico de **Bourdieu (1970)** discutiu essa face brilhantemente ao mostrar que o sistema escolar francês estava permeado de relações de poder e dominação da sociedade.

Para que a educação possa ampliar a equidade social, são necessárias políticas para combater seus efeitos discriminatórios, bem como a garantia de igualdade de oportunidades educacionais para reduzir as desigualdades.

No Brasil, a educação é parte dos direitos sociais, que são entendidos como um conjunto de garantias básicas, regidas pela Constituição Federal de 1988 (CF), com o objetivo de assegurar o acesso em condições de igualdade pela sociedade à educação, à cultura, à ciência e à tecnologia.

Além da Constituição, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDB**) que define o acesso ao ensino básico como um “direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (BRASIL, 1996, art. 5º), o que significa que é dever do Estado garantir a educação básica e gratuita para todos, inclusive para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade esperada.

A LDB ainda regula a organização da educação brasileira e estabelece os deveres da União, Estados e Municípios, que devem organizar em regime de colaboração

fique de olho!

Segundo a Constituição Federal de 1988 (**Art. 205**), a educação é: “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

os respectivos sistemas de ensino. Essa mesma legislação manteve a característica de um sistema historicamente descentralizado na educação básica, sendo que os municípios devem ofertar prioritariamente as matrículas na educação infantil e o ensino fundamental é de responsabilidade compartilhada com os Estados, que, por sua vez, têm a oferta do ensino médio como área de atuação prioritária. A responsabilidade da União na educação básica é o de normatizador, indutor e coordenador de políticas educacionais, bem como o de exercer um papel supletivo e redistributivo.

Apesar dos avanços nas últimas três décadas, sabe-se que o Brasil apresenta um quadro histórico de atraso educacional. Enquanto em muitos países ocidentais a universalização do acesso à educação básica já era realidade antes mesmo de iniciar o século 20, o Brasil, nessa mesma época, apresentava índices pífios. Em 1920, tínhamos apenas 20% das crianças na escola e ao final dos anos 1960, elas eram apenas 40% (Romanelli, 1978). O país se aproximou do cenário de universalização da educação fundamental somente na primeira década do século 21. E ainda enfrentamos grandes desafios de acesso para a etapa do Ensino Médio, que se tornou obrigatória apenas a partir da **Emenda Constitucional n. 59/2009**. Atualmente, são 13 anos de escolarização básica obrigatória, englobando a faixa etária que vai dos 4 aos 17 anos, e que denominamos de educação básica.

Incluir massivamente as crianças no sistema escolar, antes privilégio de apenas poucas famílias, é uma conquista a ser celebrada. Mas sabemos que não basta apenas o acesso à escola. Precisamos também garantir a permanência e a aprendizagem relevante para as crianças e jovens brasileiras. E o Brasil não vai nada bem nesses dois quesitos.

Uma trajetória escolar adequada é aquela em que a criança tem seus primeiros contatos com o ambiente escolar aos 4 anos, na pré-escola. Algumas iniciam até antes, na creche, que abrange a faixa de zero a três anos, não sendo obrigatória a matrícula nesse período. Além disso, é alfabetizada entre os 6 e 7 anos, e aos 10 anos conclui o ensino fundamental (anos iniciais). Essa mesma criança segue por mais quatro anos de escolarização fundamental — anos

fique de olho!

Segundo a LDB (art. 21), a educação brasileira está dividida em básica (etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, incluindo as modalidades regular e educação de jovens adultos, educação profissional e tecnológica bem como educação especial) e superior.

finais (11-14 anos) e, entre os 15 e 17 anos frequenta o Ensino Médio. E, aos 18, estaria na universidade rumo a uma qualificação especializada. O quadro a seguir sintetiza o que é a trajetória regular, segundo a LDB.

Trajетória regular esperada da escolarização

Segundo LDB/96

Etapa de escolarização	Ano escolar	Idade
Educação Infantil	Creche	0 a 3 anos
	Pré-escola	4 e 5 anos
Ensino Fundamental anos iniciais	1º ano	6 anos
	2º a 5º ano	7 a 10 anos
Ensino Fundamental anos finais	6º a 9º ano	11 a 14 anos
Ensino Médio	1º a 3º/4º ano	15 a 17/18 anos
Ingresso no Ensino Superior	-	a partir de 18 anos

Tabela 1. Elaboração própria, com dados da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

No entanto, esse caminho educacional previsto na LDB é percorrido, na maioria das vezes, apenas pela classe média, excluindo uma parte da população brasileira. No ritmo atual, o Brasil só baterá a meta de matrículas de jovens na universidade em **2037**. Esta dificuldade de se chegar ao final da educação básica se reflete na próxima etapa: o Censo da Educação Superior do Inep, de 2019, indica que 21,4% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam matriculados na universidade, ainda longe da **meta 12** do Plano Nacional de Educação (PNE, Lei Nº 13.005/2014) de se chegar a 33% de matrícula nessa faixa etária em 2024.

Se analisarmos as pessoas entre 25 e 34 anos, 21% dos brasileiros e das brasileiras possuem diploma do ensino superior, enquanto no Chile é de 34%, Colômbia: 29%, Estados Unidos: 49% e Coreia do Sul: 70%.

Por outro lado, o diploma não é garantia de se obter uma colocação condizente com a formação: no 1º trimestre de 2020, 40% dos jovens com ensino superior completo eram considerados “sobre-educados”, quando trabalham

Distribuição da população de 18 a 24 anos (%)

Por situação da etapa de ensino, Brasil (2019)

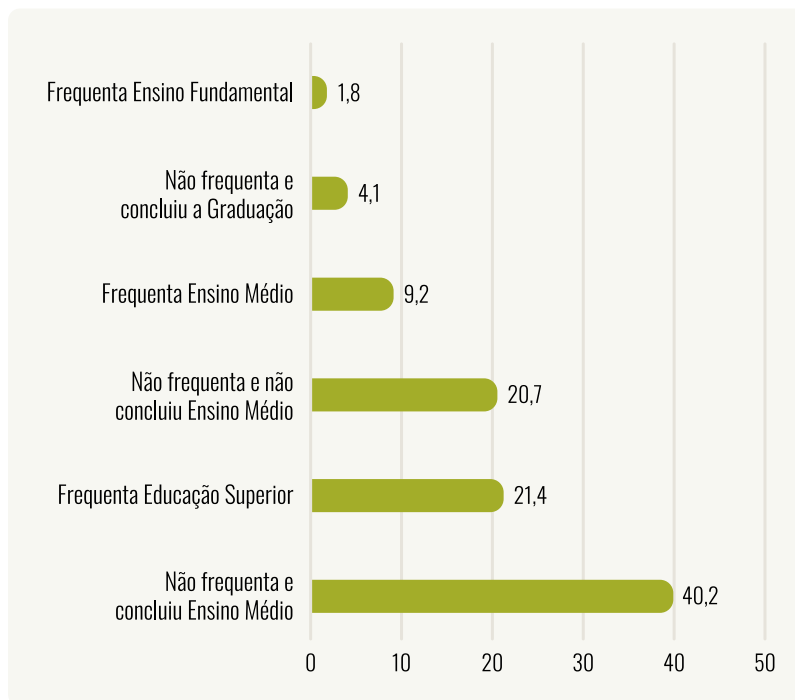


Gráfico 1. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - IBGE, com dados do **Censo da Educação Superior (2019)**.

em funções que não demandam ensino superior, situação que pode ter se agravado com a pandemia da Covid-19. Estes dados indicam a importância de um olhar sistêmico da educação associada à inserção profissional de jovens e, portanto, com políticas de desenvolvimento econômico, industrial e definição de áreas prioritárias para direcionamento dos esforços de políticas públicas e recursos.

Mas para construirmos essa visão sistêmica, é preciso iniciar pela educação básica. Nesta etapa, muitas crianças acabam interrompendo os estudos, seja devido à frequente reprovação de ano escolar, seja por abandono para, por exemplo, trabalhar e auxiliar no sustento de suas famílias.

Para termos uma ideia de ordem de grandeza, em 2019, mais de 1 milhão de estudantes brasileiros que cursavam os anos finais do ensino fundamental (6^a ao 9^o ano) não seguiram sua trajetória escolar regular devido à reprovação ou abandono escolar. No Ensino Médio, foram outros 900 mil, segundo o **INEP**. É como um funil que vai se estreitando

devido à diminuição do número de alunos à medida que se avança na escolaridade, pois as desigualdades acabam se acumulando.

Outro dado que reforça o argumento é de que a cada 100 alunos e alunas dos anos finais do ensino fundamental, 27 apresentam distorção idade-série, ou seja, tem dois ou mais anos de atraso escolar. Esses dados são agravados se considerarmos os dados do RN, onde 42% de estudantes dos anos finais do ensino fundamental e 46% do ensino médio se encontram nessa situação, como apontado em recente publicação, **produzida** pelo projeto “**Diagnóstico das Desigualdades Educacionais na Educação Básica do Rio Grande do Norte**”.

Se garantir a igualdade de condições no acesso e a permanência na escola ainda são objetivos não alcançados, desafio maior ainda é o de garantir a qualidade na aprendizagem de todas as pessoas. Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (**PISA**) mostram que o Brasil sempre está nos últimos colocados entre os países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), atrás, inclusive, de países com menores condições socioeconômicas e nossos vizinhos da América Latina. É urgente e necessário um grande pacto nacional de toda a sociedade brasileira para colocar a educação no topo da agenda de prioridades governamentais.

Do que estamos falando?

Os dados do PISA

O PISA é um programa que realiza estudos comparativos internacionalmente, com o intuito de averiguar o desempenho dos estudantes de 15 anos e se esses estudantes conseguem pôr em prática o conhecimento adquirido na escola. As áreas abordadas são: ciências, leitura e matemática. Seu objetivo principal é revelar se os sistemas educacionais estão se

tornando cada vez mais ou menos eficientes em preparar os estudantes tanto para a caminhada acadêmica, quanto profissional.

—
 Leia mais sobre o PISA no Brasil **aqui** e **aqui**, mas, se preferir, ouça e assista **aqui**. O relatório da última prova PISA aplicada (2018) pode ser lido **aqui**, já os resultados do Brasil estão listados **aqui**.

As desigualdades são múltiplas: **econômica, gênero, cor/raça, territorial**, inserção de pessoas com **deficiência**, escolaridade dos pais, mães e responsáveis, de acesso à cultura, à segurança, à moradia digna, à saúde, entre outros. Todas essas desigualdades já existentes na sociedade afetam a educação e acabam atingindo a escola pública, espaço no qual confluem todas as dificuldades e demandas da comunidade do entorno. E professores/as e gestores/as escolares acabam tendo que lidar com as inúmeras dificuldades sociais de alunos/as.

A desigualdade se materializa inicialmente no acesso à educação, quando nem todas as crianças e jovens têm a oportunidade de frequentar uma boa escola, quando não têm à disposição um bom professor ou uma boa professora, materiais adequados, tempo e local apropriado para estímulo e desenvolvimento cognitivo e integral. Sabemos que há uma oferta educacional mais precária em diferentes territórios, seja na periferia de grandes cidades, seja nas áreas rurais, fazendo com que as oportunidades educacionais das crianças brasileiras sejam diferentes ao longo de sua vida escolar.

A segunda forma de desigualdade envolve as condições de permanência nessa longa caminhada da educação. Uma situação comum encontrada é a dificuldade financeira familiar que afeta no desenvolvimento do/a educando/a, de forma que pode dificultar sua contínua progressão nesse processo. Jovens, especialmente cursando o ensino médio, começam a entender a realidade dura do desemprego de seus pais, suas mães e responsáveis e das condições precárias em que vivem. E isso é um estímulo para largarem os estudos para contribuírem financeiramente com seus lares.

Também não podemos ignorar o trabalho infantil que ainda é realidade no Brasil. Pela falta de estrutura socioeconômica individual e familiar, crianças e jovens são praticamente forçadas a comprometer sua formação educacional em troca de condições melhores de sobrevivência no presente, quando, na verdade, a educação é que representa o caminho para uma melhor condição de vida.

Por último, temos a desigualdade na aprendizagem. Sabemos que, mesmo tendo acesso à mesma escola

pública, nem todos os alunos e as alunas aprendem da mesma forma. Uma das principais causas dessa desigualdade está, novamente, na condição socioeconômica, fator determinante no desempenho das crianças. **Dados de desempenho** escolar em **avaliações** de larga escala, nacionais e internacionais, mostram a distância que separa grupos de escolas com níveis socioeconômicos diferentes.

Outro fator que influencia fortemente na aprendizagem das crianças relaciona-se com a origem das famílias, sendo a baixa escolaridade de pais, mães e responsáveis a principal variável que impacta negativamente nas chances de sucesso escolar das crianças e adolescentes. Crescer em um ambiente que proporcione segurança física e emocional ou receber suporte como o estabelecimento de uma simples rotina de estudos dentro de casa são aspectos que fazem a diferença. É como tentar se concentrar para escrever uma poesia com rimas em meio a um ambiente barulhento: sem as condições ideais, o processo se torna mais penoso e difícil. Além disso, famílias com melhores condições econômicas têm acesso a espaços culturais diversificados que promovem a aprendizagem, tais como museus, cinemas, livros, teatros, músicas, esportes e lazer, o que a literatura denomina de capital cultural da família.

Uma recente **pesquisa** calculou a diferença de horas de aprendizados recebidos por estudantes que chegam ao final do 9º ano do ensino fundamental: são 7.124 horas de aprendizado a menos para jovens de baixa renda em comparação com jovens de famílias com condições socioeconômicas melhores. Nesse cálculo, foram incluídas as diversas oportunidades de aprendizado, tais como: convivência com a família, acesso à internet, atividades extracurriculares. Essa diferença de tempo equivale a 7,9 anos de uma escola regular.

Neste sentido, não se trata somente de investimento em educação, mas da importância de que as políticas públicas garantam a proteção social que as famílias mais vulneráveis necessitam. Os estudos demonstram a necessidade de políticas públicas que contemplem a integridade e integralidade da criança, articulando as políticas de forma intersetorial: garantir nutrição, saúde e assistência social; fomentar a renda das famílias; prover acesso à cultura e

segurança pública das comunidades. São condições para que a aprendizagem aconteça, o que, somado ao engajamento das famílias, denominamos de fatores extraescolares. O desafio para as políticas se amplia em função da complexidade envolvida em cada uma das temáticas e pelo fato delas não serem estanques, ou seja, os temas se entrelaçam e se influenciam, como no caso da pobreza, que se reproduz de geração em geração, pois as trajetórias escolares dos estudantes são muito semelhantes aos de mães, pais e avós.

Mas, se são esses os fatores explicativos da baixa aprendizagem da maioria das crianças inseridas em comunidades vulneráveis, então, qual seria o papel da escola? A escola combate ou aumenta a desigualdade existente? De que forma a escola poderia contribuir como instrumento de ascensão e mobilidade social no Brasil?

O papel da escola, neste contexto, é de fundamental importância. Se a escola recebe uma diversidade de público e a sua aprendizagem varia de acordo com seu repertório cultural e familiar, é preciso, então, considerar as diversidades de pensamento e de experiência de vida de cada um, além de compreender que os alunos não são todos iguais. A construção da igualdade passa pelo respeito às diversidades e um olhar para a **equidade**, considerando as necessidades e especificidades de cada estudante. Um exemplo é a reprovação, fenômeno que atinge mais as pessoas negras, pobres e os meninos, além daquelas que moram nas regiões Norte e Nordeste. Por isso, ela acaba agravando a desigualdade educacional. A escola, junto com toda a equipe pedagógica, pode elaborar programas e estratégias pedagógicas que direcionassem os interesses e olhares diferenciados para este público.

Mas não basta somente uma escola trabalhar em prol da redução das desigualdades. As escolas públicas brasileiras compõem um sistema de ensino, seja no âmbito municipal ou estadual, e é preciso uma forte presença das Secretarias de Educação, atuando na coordenação das suas redes de ensino para que as desigualdades sejam combatidas e não ampliadas. O Brasil possui muitas experiências reais exitosas em proporcionar educação de qualidade para todas as pessoas, mesmo em meio a dificuldades e situações de

vulnerabilidade (veja mais no Box ao lado). Nessas redes de ensino, as desigualdades educacionais foram minimizadas pela **implementação** de políticas educacionais cuidadosamente formuladas com objetivos equitativos. As ações possibilitaram o pleno desenvolvimento educacional, independente das condições socioeconômicas das pessoas e, assim, contribuíram para a quebra do ciclo geracional de pobreza e promoveram o progresso social das comunidades destes alunos e destas alunas.

Do que estamos falando?

O Portal IDEa

O Portal IDEa é uma iniciativa da Fundação Tide Setubal e de pesquisadores conectados em rede, unidos com o mesmo propósito: desenvolver pesquisas sobre Educação e Desigualdades.

Uma dessas pesquisas apresenta o sucesso da política de alfabetização de Sobral, município cearense que se tornou exemplo notável que marca a experiência brasileira no enfrentamento das desigualdades na educação a nível

local. Leia sobre o caso clicando **aqui**.

A sigla 'IDEa' que dá nome ao portal se refere a "Indicador de Desigualdades e Aprendizagens"; e foi concebido para apontar, em cada município brasileiro, o nível de aprendizagem e de desigualdade de aprendizagem entre grupos sociais, definidos por nível socioeconômico, raça ou gênero. Confere mais clicando **aqui!**

Partindo desse raciocínio, há a necessidade da incorporação de um olhar mais crítico sobre a desigualdade no contexto da formulação e implementação de políticas educacionais, em conjunto com outras políticas sociais.

Conforme já discutido, a educação por si só não é capaz de resolver todos os problemas do mundo e garantir o pleno desenvolvimento de uma nação. Mas, certamente, é um dos principais fatores que podem contribuir para a melhoria de uma sociedade. Na próxima seção discutiremos algumas políticas nacionais que vem contribuindo para o enfrentamento das desigualdades na educação.

EDUCAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: QUE INSTRUMENTOS TEMOS PARA ENFRENTAR DESIGUALDADES?

O Brasil é um país de dimensões continentais, extremamente diverso em todos os sentidos, especialmente quando se trata dos aspectos culturais, sociais e econômicos. Além disso, possui um histórico de dificuldades para realizar seu desenvolvimento com inclusão. Esse contexto se agrava nos dias de hoje, em que mergulhamos cada vez mais a fundo na era da informação e da (r)evolução digital. Desta forma, percebe-se que as distorções sociais se acentuam cada vez mais, levando a um aumento na dificuldade de se promover ações públicas para o seu enfrentamento, inclusive na oferta de um ensino público de qualidade.

Para podermos compreender as potencialidades e os limites das políticas públicas para enfrentar o desafio das desigualdades na educação, iniciaremos com a análise de alguns dos instrumentos que organizam a política educacional no país, tendo como recorte a década de 1990, período a partir do qual o governo federal passou a atuar mais fortemente na área de educação, por meio de legislações e formulação de políticas públicas.

Como avanços, podemos citar o **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (IDEB), criado em 2007, e o **Plano Nacional de Educação** (PNE, 2014-2024), que estabelece metas e prioridades em cada dimensão da educação. Além disso, podemos citar o estabelecimento de uma **Base Nacional Comum Curricular** como um avanço positivo em prol da equidade da educação, uma vez que é um documento norteador para uma formação equitativa em todas as regiões do Brasil. O desafio que resta é o da efetiva implementação do documento para que chegue à sala de aula. Nesta mesma linha, não podemos esquecer também do **Marco Legal da Primeira Infância**, criado em 2016, que estabelece diretrizes para as políticas voltadas a promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos de idade. Além disso, há também os clássicos programas suplementares do Ministério da Educação, viabilizados pelo FNDE. No quadro ao lado é possível conhecer alguns deles.

Em termos de financiamento da educação básica, o principal mecanismo que define os recursos que os municípios e estados têm para ofertar vagas na educação básica é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

fique de olho!

Exemplos de Programas para a Educação (MEC/FNDE)
Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (**PNATE**)
Programa Nacional de Alimentação Escolar (**PNAE**)
Programa Nacional do Livro e do Material Didático (**PNLD**)
Programa Dinheiro Direto na Escola (**PDDE**)

Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (**Fundeb**). O Fundo contábil é composto por recursos provenientes do pagamento dos impostos arrecadados no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal e é redistribuído a partir do número de matrículas efetivas que cada rede de ensino oferta. A iniciativa surgiu inicialmente em 1996, como **Fundef**, e é considerado uma inovação radical ao mudar os paradigmas do financiamento educacional e contribuiu para alcançar a universalização do ensino fundamental. Em 2007, o fundo foi ampliado para toda a educação básica e passou a se chamar Fundeb. No final de 2020, foi sancionado o Novo Fundeb, conforme estava previsto desde a sua criação.

O **Novo Fundeb** ampliou a participação da União e incluiu mecanismos que atuam na desigualdade de financiamento, visto que o Fundeb anterior ainda apresentava grande variação de investimento entre os municípios brasileiros: como os **estudos** sobre o tema demonstram, há redes de ensino que tem menos de R\$ 3,6 mil para investir por estudante ao ano, enquanto há redes que investem mais de R\$ 15 mil por estudante/ano. O desenho aprovado do Novo Fundo traz luzes de esperança ao melhorar a forma de distribuição dos recursos para aumentar a equidade, além de ser permanente.

Por fim, não podemos deixar de mencionar as **ações afirmativas** de combate às desigualdades na educação brasileira, mais especificamente por meio das **cotas** de acesso às universidades públicas e instituições de ensino técnico de nível médio, que foram criadas em **2012**, e, em **2016**, incluiu-se também pessoas com deficiência. Trata-se de um esforço público que visa reduzir as desigualdades de acesso devido às condições socioeconômicas e raciais de estudantes, e já há muitos **estudos** que comprovam os impactos positivos nas instituições públicas.

O desafio passa a ser de mudar paradigmas nas práticas do dia a dia das organizações e realizar alterações nos processos institucionais para que, de fato, a inclusão deste público ocorra. Passaremos a discutir esse tópico na última seção.

Apesar de todos os instrumentos e dispositivos legais apresentados, os desafios para uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade ainda permanecem.

Para além das já discutidas políticas públicas intersetoriais de proteção social necessárias para garantir as condições de acesso, permanência e aprendizagem das crianças e jovens, é preciso considerar que o desafio da melhoria da qualidade da educação inclui a adoção de uma visão sistêmica da política educacional, incluindo, portanto, a comunidade no entorno das escolas.

Um exemplo muito interessante é encontrado em uma pesquisa que vem sendo realizada no Reino Unido, com base em um **estudo** longitudinal, que acompanha o mesmo grupo de pessoas (mais de 3.500) desde o seu nascimento em 1970. Esse grupo completou os 50 anos de vida no ano de 2020.

Em uma das frentes de pesquisa com esse grupo, identificou-se que as crianças que liam rotineiramente por prazer (sem imposição da escola ou de pais e mães), aos 10 anos de idade, apresentaram maiores tendências de serem pessoas adultas bem-sucedidas, considerando tanto os aspectos financeiros, quanto socioemocionais. Também se evidenciou menores chances de se perderem no mundo do crime. Esse é mais um estudo em que se confirma a importância de políticas de promoção da leitura, tais como a existência de bibliotecas públicas, feiras literárias e livrarias que possibilitem um amplo acesso a livros literários para toda a comunidade, para além dos muros da escola.

No que se refere às políticas educacionais em si, vários desafios são colocados. Iniciando pela política nacional, vários estudos apontam para problemas de coordenação e colaboração entre os níveis de governo, razão pela qual defendem o estabelecimento de um **Sistema Nacional de Educação**. Além da redefinição do papel de cada ente federativo, essa temática engloba o olhar aos ambientes macro e micro das políticas, desde a gestão das políticas gestadas nas três esferas governamentais até sua chegada no cotidiano do chão da escola. É fundamental compreender a relevância de cada ator no processo, desde gestores e gestoras das secretarias educacionais, passando pelas diretorias regionais e chegando a gestores e gestoras

escolares e docentes.

Ademais, há necessidade de políticas específicas que olhem para as múltiplas desigualdades nas várias dimensões. Citam-se aqui algumas frentes de atuação, aprendidas com casos brasileiros exemplares e que têm um olhar sistêmico dos problemas enfrentados na educação: proporcionar infraestrutura escolar adequada, equipando-os com recursos materiais como jogos pedagógicos, livros literários, laboratórios e outros; garantir a valorização docente, proporcionando devidas condições de trabalho e políticas de atração de professores e professoras com qualificação para escolas mais vulneráveis; estabelecer programas de formação continuada de professores e selecionar gestores escolares experientes, com conhecimento técnico e liderança para atuar com foco na diversidade do público que a escola atende; realizar monitoramento de aprendizagem em todas as etapas.

Enfim, os desafios são muitos. Mas, se há como eleger alguma prioridade, destacamos a etapa da educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, principalmente na fase de alfabetização. O **Brasil** deixa de alfabetizar metade das crianças entre 8 e 9 anos de idade e, se considerarmos apenas os estudantes de nível socioeconômico mais baixo, temos apenas 14% que atingem nível suficiente de alfabetização nessa faixa etária. Esse quadro é, particularmente, agravante no nosso **estado**, bem como em muitos estados nordestinos. Estudo do **Todos pela Educação** estimou que levaremos ainda 76 anos para garantir a alfabetização de todas elas se mantivermos o lento ritmo de avanço.

A **literatura educacional** também nos **ensina** que crianças com mais dificuldades em leitura na etapa de alfabetização tendem a continuar a ter dificuldades ao longo da vida escolar, fenômeno definido como efeito Mateus e que indica o efeito cumulativo do aprendizado.

Sem uma alfabetização consolidada nos anos iniciais da escolaridade formal, as desigualdades de aprendizagem apenas se ampliarão ao longo dos anos, pois as crianças com dificuldades tendem a ler menos, enquanto os bons leitores se sentem motivados a ler cada vez mais, cenário que agrava as desigualdades na trajetória escolar.

Do que estamos falando?

Efeito Mateus

O efeito Mateus é discutido na sociologia, na psicologia e também na educação. O nome vem de uma referência bíblica a São Mateus (25:29): “porque a qualquer que tiver lhe será dado, e terá em abundância; mas ao que não tiver, até o pouco que tem lhe será retirado”.

Na educação ele ajuda a compreender que crianças que desenvolvem mais cedo habilidades fundamentais para a alfabetização tendem a ter mais sucesso no

processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e, ainda, na trajetória escolar como um todo. Em contrapartida, crianças que enfrentam maiores dificuldades na leitura no início do processo de alfabetização tendem a seguir desenvolvendo essa dificuldade ao longo da trajetória escolar. Assim, a leitura vai se tornando mais fácil e prazerosa para quem começa a desenvolver o costume desde cedo.

Saiba mais clicando [aqui](#) e [aqui](#).

Sabemos que a escola está inserida em uma sociedade profundamente desigual, o que coloca ainda mais em evidência o papel fundamental da escola e de professores e professoras como agentes de transformação na vida das pessoas. Sem uma boa escola para todas as pessoas, não conseguiremos combater as desigualdades. A educação brasileira precisa alcançar a equidade visando um país mais justo e menos desigual. Afinal, crianças e adolescentes são capazes de aprender e merecem desenvolver todo o seu potencial.

PARA SABER MAIS

Atualização do Plano Estadual de Educação. Assista na íntegra a Audiência Pública sobre o tema, realizada na Assembléia Legislativa do Rio Grande do Norte, em 29 de novembro de 2021. Disponível aqui.

Cada hora importa. Projeto Itaú Social. Disponível aqui.

CAMPOS, Ana Paula. **Desigualdade racial**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui e aqui.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Unicef. Disponível aqui.

EMERSON, Renato. **Ações afirmativas**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui.

ESTUDO TÉCNICO Nº 24/2017. **Universalização, Qualidade e Equidade na Alocação de Recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)**; Proposta de Aprimoramento para a Implantação do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Câmara dos Deputados. *Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira*. Disponível aqui.

GOMES, Sandra; SUMIYA, Lilia Asuca (orgs.). **Conhecer para transformar**: diagnóstico das desigualdades educacionais no Rio Grande do Norte. Natal: Núcleo Avançado de Políticas Públicas, 2021. Disponível aqui.

LAZZAROTTI, Bruno. **Desigualdades**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui e aqui.

MARQUES, Cassiano. **Desigualdade econômica**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui e aqui.

MAZZINI, Mariana. **Desigualdade de gênero**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui e aqui.

MELO, Yasmim. **Equidade**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui e aqui.

MOURA, Joana Tereza. **Desigualdade territorial**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui e aqui.

SILVA, Alseni. **Capacitismo**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui.

SUMIYA, Lilia Asuca. **Desigualdade educacional**. *Glossário das Desigualdades*. Observatórios das Desigualdades. 2021. Disponível aqui e aqui.

No ritmo atual, o Brasil só baterá a meta de matrículas de jovens na universidade em 2037. Reportagem por Ana Carolina Moreno. G1: Educação. Disponível aqui.

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. Nações Unidas - Brasil. Disponível aqui.

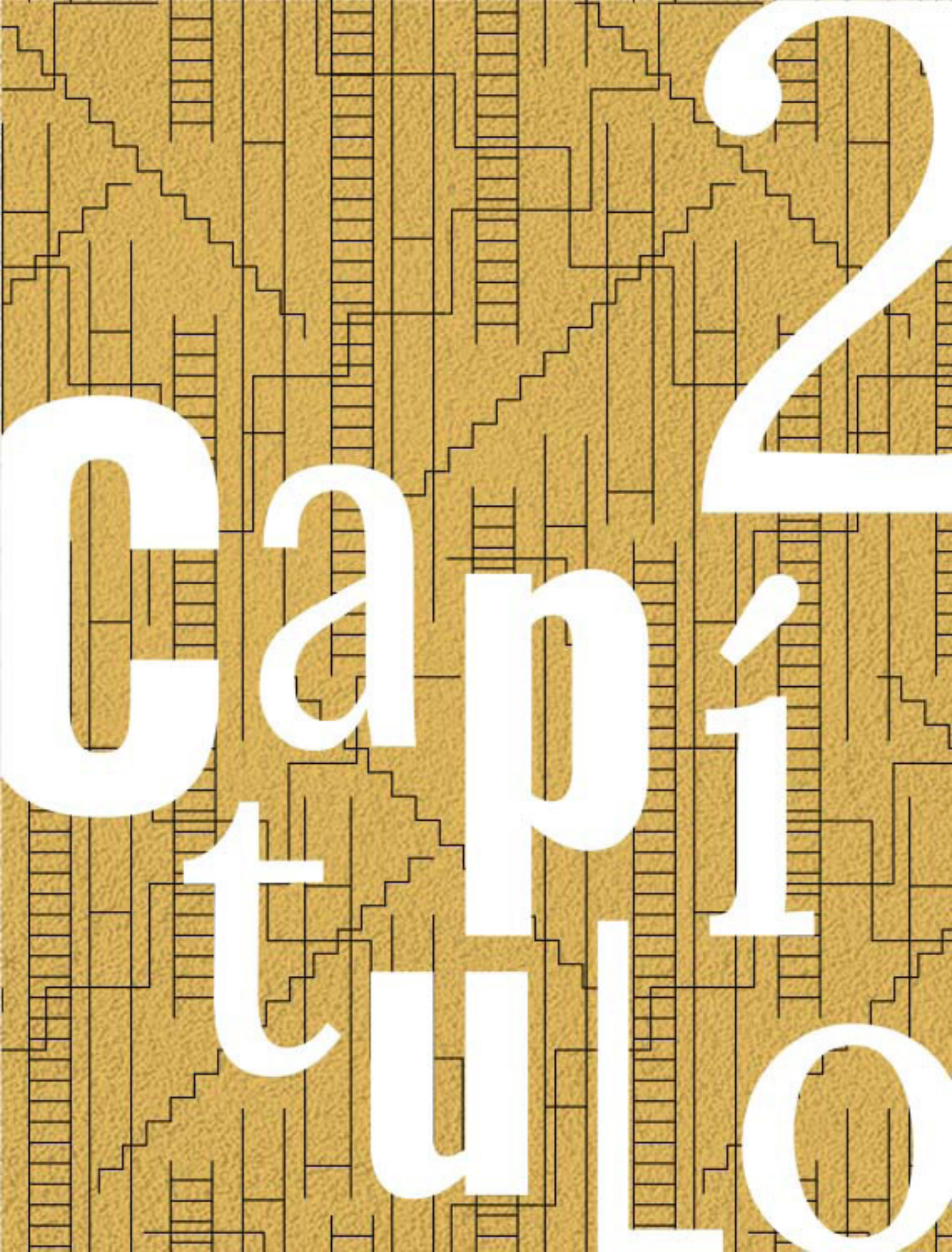
REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível aqui.

BRASIL. **Emenda Constitucional Nº 59/2009**. Disponível aqui.

BRASIL. **Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Disponível aqui.

- BRASIL. **Lei Federal Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Lei de Cotas.** Disponível aqui.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 13.257, de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância.** Disponível aqui.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Alteração da Lei de Cotas.** Disponível aqui.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB.** Disponível aqui.
- CHRISTIANO, Pedro Luiz; CHRISTIANO, Maria Elizabeth Affonso. Efeito Mateus, **Aprendizagem Significativa e Leitura.** Disponível aqui.
- FERRARI, Márcio. **Pierre Bourdieu, o investigador da desigualdade.** Nova Escola, 2008. Disponível aqui.
- FNDE. **Novo FUNDEB garante mais recursos da União para educação básica brasileira.** Notícia FNDE. 30 de dez. 2020. Disponível aqui.
- INEP. **Censo da Educação Superior 2019.** Disponível aqui.
- INEP. **Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).** Disponível aqui.
- INEP. **Educação básica tem alta nas taxas de aprovação em 2020.** Extraído do Censo Escolar 2020. Disponível aqui.
- INEP. **Relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Referente à edição do SAEB 2017. Disponível aqui.
- NAKABASHI, Luciano; SALVATO, Márcio A. **Human Capital Quality in the Brazilian States.** *Revista Economia*, Maio/Agosto 2007. Disponível aqui.
- MAJOR, Lee Elliot. **The Role of Education and Skills in Driving Social Mobility.** In: *Fiscal Studies*, Vol. 33, No. 2, 2012, pp. 155-158. Disponível aqui.
- MAJOR, Lee Elliot.; HIGGINS, Steve. **What Works?** Research and Evidence for Successful Teaching. Bloomsbury, London, 03 de outubro 2019. Disponível aqui.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).** Edição 2016. Disponível aqui.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível aqui.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).** Disponível aqui.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Informações sobre o Programa Internacional de Avaliação de Alunos: PISA.** Disponível aqui.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação – Lei Federal Nº 13.005/2014.** Disponível aqui.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Política Nacional de Alfabetização (PNA).** Disponível aqui.



Capítulo 2

Actualización

EDUCAÇÃO BÁSICA E DESIGUALDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM DIAGNÓSTICO¹

Bruno Lazzarotti Diniz Costa

Professor de Administração Pública da Fundação João Pinheiro de Minas Gerais e coordenador do Observatório das Desigualdades da FJP

Jailma Fernandes da Silva

Graduada em Administração pela UFRN e integrante do Observatório das Desigualdades - UFRN

INTRODUÇÃO

As desigualdades na educação básica no Brasil não começaram em 2020, com a declaração pela Organização Mundial da Saúde (OMS) da pandemia de Covid-19. No entanto, a conjuntura que sucedeu esta declaração teve forte impacto sobre uma realidade que já era marcada por múltiplas formas de desigualdades. As escolas fecharam e, quando as aulas retomaram, isso se deu por meio do ensino remoto (ferramentas e metodologias de ensino adaptadas às plataformas virtuais).

O uso da tecnologia abriu caminhos para tornar viável a continuidade das aulas por meio do ensino remoto, porém, diversos desafios se fazem presentes tanto para docentes, que não estavam preparados para essas medidas, como para os alunos e as alunas. Isso porque esse processo pressupõe acesso a computador e um bom pacote de dados. Já o “ir à aula” sem sair de casa pressupõe um ambiente de estudo adequado, silencioso e com boa iluminação, no próprio domicílio do estudante e da estudante. Quando trazemos essas ideias abstratas para a concretude dos domicílios no Brasil, é possível visualizar múltiplas realidades diferentes. Em todos os níveis socioeconômicos podemos identificar dificuldades, contudo, alunos e alunas de famílias de estratos socioeconômicos de níveis

¹Agradecemos a **Rafaela Freire**, integrante do Observatório das Desigualdades da UFRN, pela contribuição na construção dos gráficos que integram o diagnóstico contido neste trabalho.

mais baixos apresentam desafios maiores a serem vencidos nesse processo, tendo em vista diversas desigualdades que se fazem presentes em seus cotidianos.

O objetivo deste texto é traçar um panorama de como a pandemia – e a forma como se lidou com ela – afetou as (já) graves desigualdades educacionais no Brasil. Assim, a pandemia agravou algumas dimensões da desigualdade educacional e fez com que certas desigualdades em outros aspectos de padrão de vida (exclusão digital, por exemplo), se transformassem em barreiras para a garantia do direito à educação.

O texto foi construído a partir da Nota técnica nº 2 do Observatório das Desigualdades da FJP (“**O acesso e exclusão educacional durante a pandemia Covid-19**”), que utiliza como principal fonte de dados a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Covid-19, produzida pelo **IBGE**.

Esse texto está organizado em quatro seções, incluindo esta introdução. Na segunda parte, discutimos a desigualdade educacional, refletindo sobre essa problemática e evidenciando seu caráter estrutural e ao mesmo tempo relativo, tendo em vista que se torna importante analisar aspectos particulares de cada pessoa. Na terceira, apresentamos um diagnóstico sobre a educação básica e desigualdades em tempo de pandemia. Na quarta e última seção, em caráter de considerações finais, compartilhamos uma breve reflexão sobre ações para enfrentamento à desigualdade educacional no contexto da pandemia, com a participação da sociedade no processo decisório.

DESIGUALDADE EDUCACIONAL

A noção de desigualdade possui um **caráter estrutural**, tendo em vista que ela se refere a uma coletividade, e relativo, pois só pode ser compreendida a partir de parâmetros de comparação, estabelecendo-se critérios de renda, sexo, cor, idade, entre outros que sejam eficazes para medi-la. Três perguntas são importantes quando falamos sobre desigualdades, são elas: **desigualdade de quê? Quanta desigualdade? Desigualdade entre quem?**

As desigualdades “de quê” que abordamos neste texto abrangem o acesso e a permanência na educação básica

em tempos de pandemia. O “quanto” de desigualdade remete a um diagnóstico desta realidade, comparando-se as diferenças entre grupos no acesso a atividades educacionais durante a pandemia. E o “entre quem” essa desigualdade está presente será analisada a partir da dimensão socioeconômica dos estudantes da educação básica.

No Brasil, a **desigualdade educacional** está fortemente relacionada à renda. Esta desigualdade pode ser observada desde os primeiros anos de vida de uma criança, a qual terá até mesmo o desenvolvimento do vocabulário (número de palavras que conhece) atrelado ao nível socioeconômico da família a que pertence. Por ser um fenômeno multidimensional, a desigualdade na educação envolve não apenas o acesso, mas a permanência, a cobertura, a progressão e a qualidade de aprendizagem, entre outros fatores.

Com a eclosão da pandemia de Covid-19 e a suspensão de aulas presenciais por longos períodos, a necessidade de utilizar meios digitais para a continuidade da oferta de educação tem aumentado as desigualdades relacionadas ao acesso e permanência dos alunos na educação, pois números consideráveis de alunos não apresentam condições socioeconômicas para desenvolver suas atividades acadêmicas dentro do ambiente familiar.

Do que estamos falando?

Desigualdades, Desigualdade Educacional e Desigualdade Digital...

Para conhecer mais sobre estes conceitos, você pode consultar o Glossário das Desigualdades do Observatório das Desigualdades da UFRN.

Nele, temos um verbete sobre desigualdades, disponível [aqui](#)

e [aqui](#). Além de um verbete sobre desigualdade educacional, disponível [aqui](#) e [aqui](#). Finalmente, temos um verbete sobre desigualdade digital, disponível [aqui](#) e [aqui](#).

Mas não é apenas a partir da pandemia do Covid-19 que a preocupação com a **desigualdade digital** começa a ser discutida. Desde os anos 1990 os efeitos excludentes do acesso a tecnologias digitais vêm sendo discutidos, em sua complexidade. Isso porque o simples acesso à internet

ou a equipamentos (computador e celular) não resolve o problema da acessibilidade. Há, ainda, questões como: o tipo de interface (telas pequenas de celular ou grandes de computadores de mesa); qualidade e extensão do pacote de dados, número de aparelhos disponíveis para uso (no caso de mais de uma pessoa no mesmo domicílio que compartilha o uso), dificuldades no manuseio, tendo em vista a falta de habilidade, etc.

DIAGNÓSTICO

A discussão sobre as desigualdades educacionais é necessária para compreendermos os impactos que a pandemia vem causando na educação básica, especialmente no acesso e na permanência, a partir da adoção de distintas modalidades de ensino remoto emergencial. Ainda no início de 2020, quando a pandemia do Covid-19 começava a se estender pelo mundo, **duas publicações** do Observatório das Desigualdades da Fundação João Pinheiro já alertavam sobre os impactos negativos que a adoção das novas modalidades de ensino, pelo meio remoto, acarretaria na qualidade, acesso e, principalmente, permanência de estudantes, sobretudo de nível socioeconômico mais baixo. Abordaremos, a seguir, as principais desigualdades que dificultam o acesso e até mesmo influenciam a exclusão educacional.

DESIGUALDADE NO ACESSO AO COMPUTADOR E À INTERNET

O ensino remoto emergencial trouxe uma série de desigualdades, decorrentes da adoção de estratégias não planejadas e sem considerar a realidade dos estudantes brasileiros. Os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), avaliados pelo **Observatório das Desigualdades da FJP**, demonstram que o principal pressuposto para a adoção do ensino remoto, que é o acesso a computadores e internet, apresenta-se desigual entre estudantes de escolas de nível socioeconômico mais baixo comparado às de nível mais alto, sendo o Brasil o país que está entre aqueles que apresentam as disparidades mais altas.

Ao observarmos o Gráfico 2 podemos notar uma disparidade muito alta nas condições de acesso ao ensino remoto entre alunos e alunas de nível socioeconômico mais elevado, comparados àqueles de nível mais baixo.

Acesso a um computador conectado à internet em casa para fazer trabalhos escolares (%)

Por nível socioeconômico da escola, países selecionados (2018)

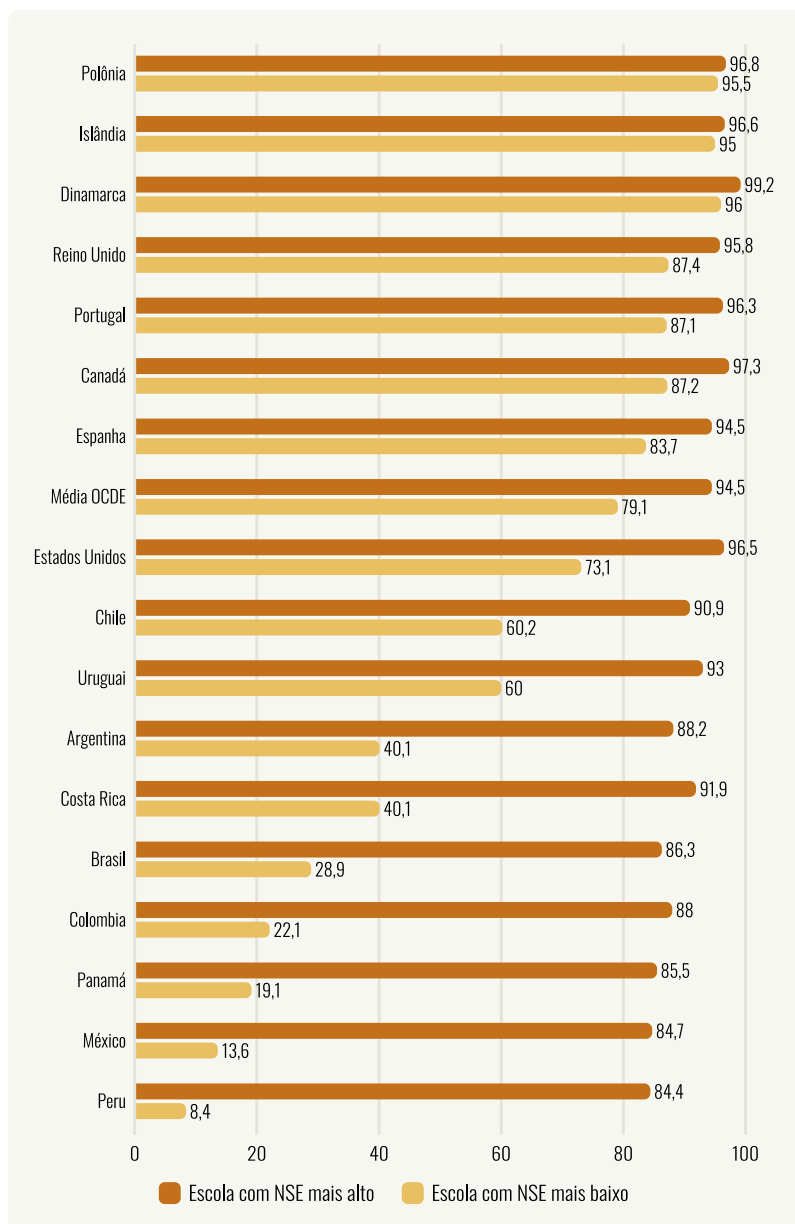


Gráfico 2. Elaboração própria, com base em gráfico da FJP (Nota Técnica n° 2 do Observatório das Desigualdades - FJP, 2020)

Os dados do Gráfico 2 apontam que 86,3% de estudantes de nível socioeconômico mais elevado tinha acesso a computador e internet, enquanto para aqueles de nível socioeconômico mais baixo não chegava nem a 30% o

acesso. Já em países como a Dinamarca, Islândia e Polônia, a diferença entre as escolas com nível socioeconômico mais alto daquela de nível mais baixo é de menos de dois pontos. Isso nos mostra o quanto o Brasil apresenta um nível de desigualdade de educação preocupante, o que requer políticas públicas eficazes que amenizem essas discrepâncias.

A **desigualdade no Brasil** também tem uma **dimensão territorial e regional**, com efeitos negativos sobre estudantes das regiões Norte e Nordeste, mais especificamente sobre pessoas negras e indígenas e provenientes da zona rural, com destaque para aquelas que são pobres e que não contam com pessoas adultas familiarizadas com a cultura escolar e a educação formal. É o que se pode depreender a partir do Gráfico 3.

Discentes que tiveram atividades escolares (%)

Grandes regiões, Brasil (2020)

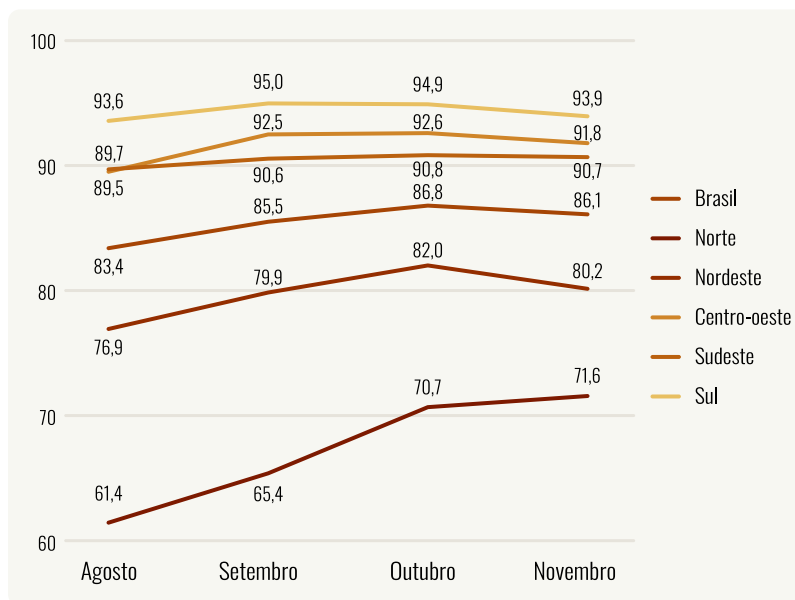


Gráfico 3. Elaboração própria, com base em gráfico da FJP (Nota Técnica n° 2 do Observatório das Desigualdades - FJP, 2020)

O Gráfico 3 mostra o percentual de discentes que tiveram atividades escolares por região, entre os meses de agosto e novembro de 2020. Nas regiões Nordeste e Norte, o mês que apresentou o percentual mais alto para ambas

DESIGUALDADE NA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL E NO SUPORTE DOMICILIAR

foi em outubro, sendo 82,01 % e 70,68 %, respectivamente, o que não chega nem aos menores percentuais de acesso nas demais regiões no mês de agosto.

Além da limitação ao acesso a computador e internet, a **falta de condições de habitação** propícias ao ensino consiste em outro problema, com raízes ainda mais profundas, pois se relacionam tanto a aspectos físicos de espaço e conforto, como as desiguais condições entre os pais, mães e responsáveis que teriam o papel de suporte a alunos e alunas.

Uma variável analisada e que apresenta influência significativa no acesso à educação durante a pandemia é a escolaridade de responsáveis pelo domicílio, pois suas condições socioeconômicas podem ampliar ou limitar as oportunidades educacionais. As causas apontadas são simples: os recursos financeiros para investir na educação das crianças, a pressão para o ingresso no mercado de trabalho ou a necessidade de dedicar-se ao cuidado com a casa e com familiares, condições para arcar com material escolar, transporte, atividades complementares e tantos outros.

Tudo isso influencia no acesso e, principalmente, na permanência das crianças no ambiente escolar, o que tem se tornado ainda mais delicado durante a pandemia, pois muitas famílias passaram a enfrentar problemas financeiros, com o aumento do desemprego, o que impacta diretamente no desempenho escolar do estudante.

Soma-se a isso que, em relação à **capacitação profissional**, tanto no Brasil como em outros países, profissionais da educação não dispunham de recursos e qualificações digitais suficientes para as atividades remotas. Essa precariedade nas condições estava presente com mais força em escolas que atendiam alunos e alunas em condições socioeconômicas piores. Estes dados mostram que as desigualdades educacionais nos tempos de pandemia não se restringiam apenas a acesso a equipamentos e internet, mas alcançam também a capacidade e a qualidade da educação ofertada.

Pesquisas sobre **educação e desigualdades** apontam uma forte relação do insucesso educacional com a origem social de discentes, relacionando a renda familiar ao desempenho escolar. Nas últimas décadas, a investigação sobre o tema vem avançando na comparação de dados entre países e, até mesmo, entre **estados** e **municípios** do Brasil. Isso contribui para demonstrar a possibilidade de reduzir as desigualdades no aprendizado de discentes por meio de políticas educacionais e, ainda, para a importância de **políticas públicas** que, de forma sistêmica, busquem enfrentar esse problema social estratégico para o acesso a direitos e desenvolvimento do país. E isso envolve principalmente o Estado, mas não apenas. A sociedade precisa **participar** deste processo ativamente, tanto na decisão quanto no acompanhamento dos resultados.

Neste sentido, é importante a participação social para garantir alternativas viáveis e que atendam as comunidades em relação às condições para o retorno das aulas presenciais, estratégias que visem construir um processo de recuperação das perdas de aprendizagem, além de socialização e convivência dos alunos e das alunas, de modo a amenizar os impactos decorrentes das desigualdades intensificadas devido a suspensão das aulas presenciais.

A participação da sociedade nesses debates é um diferencial para que as políticas públicas desenvolvidas sejam construídas e aplicadas de modo eficaz, pois podemos discutir visões e vivências de pessoas que estão dentro da realidade analisada, tornando o olhar mais sensível e próximo das desigualdades no acesso a computador e internet e a desigualdade na capacitação profissional e no suporte domiciliar, que foram as principais identificadas a partir do diagnóstico.

Neste contexto, é importante destacar que o Brasil **figura entre os países** cujas escolas permaneceram fechadas por mais tempo, em decorrência da pandemia e, especialmente, por conta da resposta desastrosa que o país, por meio do governo federal, apresentou a esta crise. As consequências deste longo período, como se pode inferir da discussão anteriormente apresentada, são abrangentes e estendem-se do acesso ao aprendizado, além de regressivas, por serem muito mais severas sobre os **grupos mais vulneráveis**.

Com o avanço da vacinação e o conseqüente arrefecimento da pandemia, o retorno completo ou parcial às aulas presenciais da educação básica foi iniciado na grande maioria dos estados e municípios. É, portanto, fundamental planejar este retorno para além das preocupações sanitárias. Como lidar com o muito provável aumento do abandono escolar e enfraquecimento dos vínculos entre estudantes e escolas? Quais estratégias são necessárias para que as perdas em termos de aprendizagem não se tornem permanentes? Como assegurar que as escolas contribuam para amenizar, ao menos entre alunos e alunas, o agravamento da insegurança alimentar e a deterioração das condições socioeconômicas das famílias?

Do governo federal e do MEC não se pode esperar nada, além da omissão, quando não da **sabotagem** que tem caracterizado suas ações na pandemia. Caberia, assim, aos estados e municípios articularem uma estratégia minimamente coordenada de resposta. Mas isso não é uma tarefa trivial. As secretarias estaduais de educação carecem, em sua maioria, de capacidade e instrumentos para desempenhar esta função coordenadora, que seria, em princípio, sua atribuição. O horizonte de sua capacidade institucional, técnica e financeira é, quase sempre, limitado à gestão de suas próprias redes de ensino. Deste ponto de vista, alguma perspectiva viria de articulações horizontais ou coletivas, por meio de entidades como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (**Consed**), União dos Dirigentes Municipais de Educação (**Undime**) ou o **Consórcio de Governos do Nordeste**.

Seja qual for o nível de coordenação intergovernamental possível, é preciso formular planos de intervenção educacional específicos, com diagnóstico e estratégias claras. Algumas situações exigirão inovação e inventividade. Para várias outras, porém, já existe um repertório de ações na própria política educacional, e em outras **políticas sociais** que, se não são totalmente adequadas, são pontos de partida adequados o suficiente. Intervenções típicas da educação, como ampliação da educação integral e reforço na merenda escolar, ou realizadas em parceria com outras políticas e equipamentos, como ações de busca ativa, já funcionariam, ao menos, como instrumentos de redução

de danos.

Mas estas ações requerem senso de prioridade. E recursos. Quem quer os fins, deveria querer os meios. E não é o que vem acontecendo, de maneira geral. **Levantamento recente** mostra que a execução orçamentária em educação dos estados em 2021 esteve 7,3% abaixo daquela registrada em 2019, quadro semelhante ao que ocorre com a maior parte dos municípios no ano corrente. Também a execução orçamentária da função educação, por parte da União, de janeiro a outubro de 2021 representa o menor valor registrado nos últimos 10 anos para os mesmos meses, segundo **Gregório Grisa**. Ou seja, não apenas não se ampliaram os investimentos em educação; eles foram reduzidos.

A recuperação em face da crise aguda na educação exige que governos e sociedade ajam de acordo com o sentido da gravidade e da urgência das circunstâncias. Se não estivermos à altura dos desafios educacionais colocados neste momento para a sociedade brasileira, seremos artífices ou cúmplices da negação deliberada das garantias mínimas de acesso aos direitos educacionais a toda uma geração.

PARA SABER MAIS

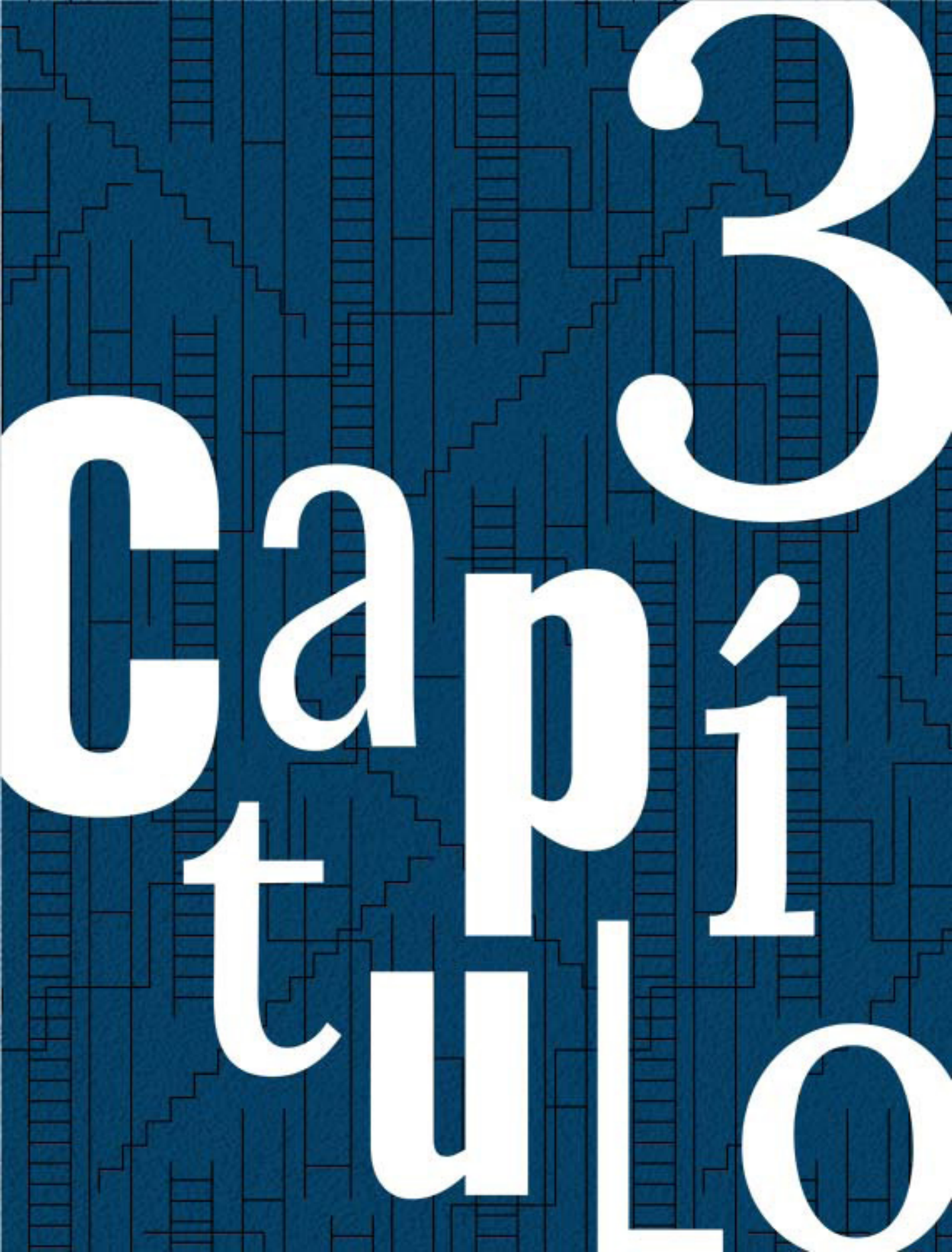
Um Desassossego. Podcast produzido pelo Observatório das Desigualdades da Fundação João Pinheiro. Disponível aqui.

Pro Dia Nascer Feliz. Filme que aborda, através de relatos de alunos e alunas da rede pública e privada, os desafios no ambiente escolar e a desigualdade educacional. Disponível aqui.

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD Covid-19.

Pesquisa produzida pelo IBGE com objetivo de estimar o número de pessoas com sintomas gripais e monitorar os impactos da pandemia da COVID-19 no mercado de trabalho brasileiro. Disponível aqui.

A Hora da Alfabetização no Ceará: O PAIC e suas Múltiplas Dinâmicas. Artigo que analisa como o tema do analfabetismo escolar entrou na agenda do governo do Estado do Ceará, a partir da formulação do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC). Disponível aqui.



Capítulo 3

título

COMO CORRIGIR AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS? APONTAMENTOS A PARTIR DO CASO DO RIO GRANDE DO NORTE

Sandra Cristina Gomes

Professora do DPP e do PPEUR da UFRN e coordenadora do projeto “Diagnóstico das Desigualdades Educacionais na Educação Básica do Rio Grande do Norte”.

Aline Santana Franco de Siqueira

Graduanda em Administração pela UFRN e integrante do Observatório das Desigualdades – UFRN

INTRODUÇÃO

O desempenho das escolas públicas, no Brasil, é visto por uma parte significativa da sociedade e da opinião pública como insuficiente. Para muitos, a razão para isto seria o desinteresse da classe política pela educação da população, o que se refletiria em escolas sucateadas, profissionais da educação com desmotivação e má remuneração e, ao final, alunos e alunas sem oportunidades de desenvolver todo o seu potencial. Essa narrativa, porém, não é totalmente verdadeira. O gasto em educação no Brasil teve crescimento real e sustentado ao longo das últimas décadas; houve grandes avanços, em termos de inclusão social na escola; a remuneração dos professores de escolas públicas aumentou; e as definições (políticas) de gasto mínimo em educação permanecem obrigatórias no marco da Constituição de 1988, isto é, uma mudança significativa em comparação ao passado de alta exclusão e desigualdades educacionais.

A despeito desses avanços hoje há a preocupação com a possibilidade de estagnação dessas melhorias ou até o retrocesso no financiamento da educação. Esse cenário causa inquietude, tendo em vista que o gasto por discente com a educação básica no Brasil ainda é baixo se comparado ao de países desenvolvidos e, portanto, longe de um cenário ideal.

Há iniciativas para superar esse problema, mas elas não têm saído do campo das boas intenções. Por exemplo, há

relativo consenso entre a comunidade educacional de que a meta 20 do **Plano Nacional da Educação** (2014-2024) – de se atingir o gasto de 10% do PIB na educação pública – seria a oportunidade de se alcançar um patamar mínimo de insumos de qualidade que garantisse o direito à educação a totalidade de brasileiros e brasileiras independentemente de sua origem social. Ao que tudo indica, desafortunadamente, essa meta não será alcançada. Para piorar, tal situação foi agravada pela diminuição dos gastos percentuais em educação pelo Ministério da Educação e pelos governos estaduais durante a pandemia (Rede de Pesquisa Solidária, 2021).

A partir disto pode-se fazer a seguinte reflexão: mesmo que o gasto em educação venha a aumentar em futuros governos, uma parte significativa dos problemas educacionais no Brasil não será resolvida se não forem adotadas ações de identificação e correção das **desigualdades educacionais**. Isto porque a educação é também resultado das desigualdades existentes na sociedade em suas diferentes dimensões e, sendo assim, é preciso adotar políticas públicas que corrijam as desigualdades educacionais, priorizando aqueles em situação de maior vulnerabilidade social. Estudos da área há muito tempo já concluíram que as condições socioeconômicas do alunado são o fator mais importante para explicar o baixo desempenho na escola (e da escola), ainda que não o único.

Viver em situações precárias em termos econômicos e sociais implica entrar na escola em clara desvantagem social em comparação a alunos e alunas que advêm de famílias com melhores condições socioeconômicas. É o que os estudos da área chamam de sobreposição ou acúmulo de desvantagens sociais (DURLAUF, 2001), que podem ser vistos não apenas em termos educacionais como também em outras dimensões da vida – como a renda, saúde, condições de moradia etc., – e que afetam o presente e o futuro de crianças, adolescentes e jovens. Já é bastante consensual entre os estudos da área, desde ao menos aos anos 1960 (COLEMAN, 1966; BOURDIEU e PASSERON, 1982), que as condições socioeconômicas (e culturais) do alunado influencia fortemente o desempenho escolar, inclusive as chances de permanência na escola e

fique de olho!

A meta 20 do PNE objetivava atingir um gasto com a educação equivalente a 7% do PIB em 2019 e a 10% em 2024. Contudo, segundo o observatório do PNE que é o ente que faz o acompanhamento dessas metas, os dados mais recentes são de 2017, quando o investimento direto em educação foi de 5,16% e o investimento total foi 6,35%. Para acompanhar essa e outras metas do PNE acesse [aqui](#)

de finalização dos estudos.

Por outro lado, se as desigualdades sociais influenciam tão fortemente as desigualdades educacionais, é possível fazer algo para mudar essa realidade? Os estudos da área afirmam que sim (DUBET, DURU-BELLAT e VERETOUT, 2012; PAYNE e ORTIZ, 2017; CRUZ, FARAH e RIBEIRO, 2020). Há uma série de instrumentos de gestão de políticas educacionais que podem ser utilizados para apoiar, de modo prioritário, as escolas que concentram estudantes mais vulneráveis socialmente e/ou que estão em desvantagem em termos de resultados educacionais.

Dito de outra forma, isto quer dizer que a condição social não é fator determinístico (inevitável) do futuro de crianças, adolescentes e jovens. **A escola pode e consegue fazer a diferença.** O que os estudos do caso brasileiro têm demonstrado é que as desigualdades educacionais podem ser superadas quando na gestão pública são adotadas políticas públicas de apoio à escolas, docentes e discentes com foco na igualdade (“igual para todos”), mas também na equidade (“ação prioritária para os que mais precisam”).

É preciso, portanto, trazer essa questão para o centro do debate público: para melhorar a qualidade da educação nacional e garantir o pleno desenvolvimento de estudantes no Brasil é preciso priorizar os que estão em desvantagem social e educacional. O primeiro passo para isto é conhecer onde estão localizadas as desigualdades educacionais, requisito indispensável para se propor soluções adequadas para os problemas identificados e que só podem ser resolvidos por meio de intervenções ou ações como, por exemplo, políticas públicas.

Para realizar esta discussão, este texto apresenta informações sobre o caso do Rio Grande do Norte (RN), estando ele dividido em 3 seções, incluindo esta introdução. Na segunda seção, apresenta-se o perfil do alunado potiguar, indicando que há diversidade mesmo entre escolas públicas, o que significa dizer que há discentes de diferentes condições socioeconômicas ingressando na escola. Também se destaca a complexa relação entre perfil do alunado e resultado em termos de aprendizagem, mostrando que há forte associação entre essas duas dimensões — como previsto nos estudos da área —, mas que, ao mesmo tempo,

há escolas que conseguem bons resultados a despeito de condições sociais adversas. Por fim, na terceira e última parte constam apontamentos gerais e reflexões finais sobre as desigualdades educacionais.

A discussão aqui apresentada se utiliza das informações compiladas no âmbito do projeto “Diagnóstico das Desigualdades Educacionais na Educação Básica do Rio Grande do Norte” realizada por pesquisadores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Do que estamos falando?

Projeto: Diagnóstico das Desigualdades Educacionais na Educação Básica do RN

Conhecer para Transformar: diagnóstico das Desigualdades Educacionais no Rio Grande do Norte: Disponível aqui .	Formulado pelo grupo de pesquisa Diagnóstico das Desigualdades Educacionais na Educação Básica do Rio Grande do Norte.
--	---

O EXEMPLO DO RIO GRANDE DO NORTE: PERFIL SOCIOECONÔMICO DO ALUNADO, DESIGUALDADES E APRENDIZAGEM

Nesta seção, é apresentada, primeiramente, uma discussão sobre o perfil do alunado das escolas públicas do RN. Se, como apontam os estudos da área, a condição socioeconômica do alunado afeta seu acesso, permanência e aprendizagem, então, o primeiro passo é conhecer essa realidade. Como será observado, mesmo entre estudantes das escolas públicas, há uma diversidade de situações socioeconômicas ou diferentes graus de vulnerabilidade social. Logo após, uma segunda análise é feita sobre a relação entre o perfil socioeconômico do alunado e o resultado em termos de aprendizagem em português, utilizado como outro exemplo de informações que podem gerar importantes aprendizados para a gestão de políticas educacionais.

Para a caracterização do alunado, foi utilizado o Indicador de Nível Socioeconômico (INSE) do INEP/Ministério da Educação. O INSE estima o perfil socioeconômico de estudantes e apresenta os resultados por escola.

Do que estamos falando?

O INSE e o perfil socioeconômico

O INSE estima o perfil socioeconômico com base em um questionário respondido por discentes do 5º e do 9º ano do ensino fundamental e da 3ª e da 4ª série do ensino médio (tradicional e integrado), provenientes de

escolas públicas e particulares e que tenham ao menos 19 estudantes. A partir das respostas as escolas são enquadradas em 1 dos 8 níveis.

Para saber mais acesse o [link](#)

A Tabela 2 resume alguns dados descritivos do alunado por tipo de rede de ensino — escolas federais, estaduais e municipais — no caso do RN.

Nível Socioeconômico do alunado

Dependência administrativa, Rio Grande do Norte (2019)

Dependência Administrativa	Média do INSE	Mínimo do INSE	Máximo do INSE	Escolas (N)
Federal	4,90	4,45	6,29	22
Estadual	4,42	3,57	5,59	534
Municipal	4,39	3,26	5,59	851

Tabela 2. Elaboração própria, com base em INEP/MEC (Indicador de nível socioeconômico e resultados do exame nacional SAEB, 2019).

Como se observa, há relativa homogeneidade no perfil de estudantes das escolas estaduais e municipais do RN quando se leva em conta os valores médios: 4,42 e 4,39, respectivamente.

Há, por outro lado, importante variação no interior de cada rede de ensino (ver valores mínimos e máximos na Tabela 2). Por exemplo, o índice socioeconômico variou, no caso do RN em 2019, de um mínimo de 3,26 (caso da escola municipal Cônego Antônio Antas no município de Pedro Avelino) até um valor máximo de 6,90 (caso do Núcleo de Educação da Infância — NEI —, escola da UFRN no município de Natal).

E o que significam, em termos práticos, esses valores? O valor, que varia entre 3,00 até 4,00 (caso de algumas

escolas estaduais e municipais do RN) no **indicador INSE**, representa estudantes que: “na sua maioria, tem mãe, pai ou responsável com o 5º ano do ensino fundamental incompleto ou completo. A maioria possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão e um banheiro. Mas não possui muitos dos bens e serviços pesquisados”. Em outras palavras, são estudantes que têm mães, pais ou responsáveis de baixíssima escolaridade – isto é, que não tiveram a oportunidade de completar a educação básica – e que raramente têm acesso a bens e serviços como computador, wi-fi, mesa para estudar, carro, garagem, micro-ondas etc.

Trata-se, portanto, de escolas que atendem discentes em situação de elevada vulnerabilidade social e em clara desvantagem social ao ingressarem na escola e que, por isso, deveriam ser objeto de atenção prioritária no planejamento de ações de políticas educacionais. São 117 escolas do RN com valores entre 3,00 e 4,00.

Os valores entre 4,00 e 4,50 (o valor médio das escolas estaduais e municipais do RN conforme Tabela 2) significa um perfil de estudantes em condições socioeconômicas ligeiramente melhores que as do grupo anterior. Neste caso, há maior escolaridade de mães, pais ou responsáveis – com ensino fundamental completo ou incompleto, assim como alguns casos de ensino médio completo. Ou seja, em geral, foram além de apenas ter cursado o 5º ano do ensino fundamental, mas, ainda assim, a maioria desses pais, mães ou responsáveis não completaram a educação básica.

Em termos de acesso a bens e serviços isso significa, segundo o **INEP**, que: a “maioria [desses estudantes] possui uma geladeira, um ou dois quartos, uma televisão, um banheiro, wi-fi e máquina de lavar roupas, mas não possui computador, carro, garagem e aspirador de pó”. Trata-se, portanto, de um grupo social que inclui discentes com baixo acesso a bens e serviços e em situação de vulnerabilidade social, ainda que não em situação tão precária quanto o anterior. São 756 escolas no RN com valores entre 4,00 e 4,50.

Dentre as escolas públicas do RN, as da rede federal têm um alunado com perfil socioeconômico mais elevado. Como se lê na Tabela 2, o valor médio nas escolas federais é de 4,90 (acima das escolas estaduais e municipais),

variando entre um índice mínimo de 4,45 e 6,29, valor máximo. Os valores entre 4,50 e 5,00 **equivalem a dizer** que são estudantes que têm mães, pais ou responsáveis com ensino fundamental incompleto ou completo ou ensino médio completo e maior acesso a bens e serviços, ainda que nem a totalidade desse grupo tenha um computador, carro ou mesa de estudos. São 495 escolas estaduais, municipais e federais no RN com esses valores médios no INSE. Há, ainda, 38 escolas com índice socioeconômico entre 5,00 e 6,00, isto é, um pequeno e restrito grupo de estudantes em melhores condições socioeconômicas.

Por fim, valores entre 6,00 e 7,00 no INSE tem apenas o caso de uma única escola federal, o NEI, escola de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Essa escola atende estudantes com as melhores condições socioeconômicas dentre todas as escolas públicas do RN: a maioria de mães, pais ou responsáveis têm ensino médio ou ensino superior completo, acesso a bens e serviços, inclusive um ou mais carros, garagem, mesa para estudos, computador, *wi-fi* **dentre outros**. Conformam, assim, um perfil de alunado que não está em situação de vulnerabilidade social. Apesar de se tratar de uma escola pública, o acesso é restrito.

Em suma, as escolas públicas do RN atendem, em sua maioria, um alunado em situação de vulnerabilidade social, com mães, pais ou responsáveis que, eles mesmos, tiveram baixa experiência escolar, o que indica dois aspectos centrais: 1) podem ter dificuldades em ajudar seus filhos em suas tarefas escolares (como a escola espera) e 2) podem, eles mesmos, viverem em situação de alta precariedade econômica. Destaque-se, ainda, que o perfil do alunado não é totalmente homogêneo mesmo entre as escolas públicas do RN, existindo uma parte significativa em situação de altíssima vulnerabilidade social. Por outro lado, o alunado das escolas federais advém de situações socioeconômicas melhores em comparação às escolas estaduais e municipais.

Se o nível socioeconômico do alunado afeta a aprendizagem, então, as escolas que atendem os alunos e as alunas mais vulneráveis são as que deveriam ser objeto de atenção e apoio prioritário do poder público. Como se

pode observar no Gráfico 4, tal associação é forte, como prevista pelos estudos da área, mas não é absoluta, nem destino inevitável.

Nível Socioeconômico do Alunado e resultado em português nos anos iniciais do Ensino Fundamental

Escolas Públicas do Rio Grande do Norte (2019)

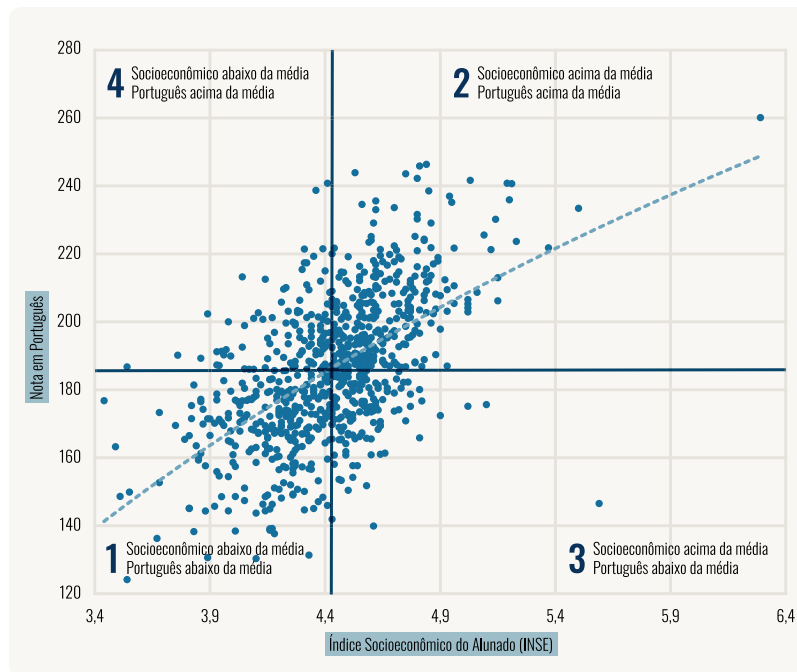


Gráfico 4. Elaboração própria, com base em INEP/MEC (Indicador de nível socioeconômico e resultados do exame nacional SAEB, 2019).

O Gráfico 4 apresenta a relação entre o nível socioeconômico do alunado (INSE) e a nota em português nos anos iniciais do ensino fundamental do RN no ano de 2019 por escola. São 811 escolas públicas (180 estaduais, 630 municipais e 1 federal) que têm informações em ambas as dimensões. Apesar de aqui ter se optado pelos resultados no exame nacional conhecido como Prova Brasil em português, os resultados são muito similares no caso de matemática. A título de ilustração, a associação (estatística) entre o resultado em português e matemática por escola é altíssima, com um R^2 de cerca de 0,85, o que significa dizer que poucas são as escolas que têm notas discrepantes nessas duas disciplinas. Quando se vai bem em

português, normalmente se vai bem em matemática e o contrário também. Isso sugere que há padrões recorrentes em termos de aprendizado nessas escolas.

Do que estamos falando?

O R^2

A Regressão Linear é uma técnica estatística utilizada para determinar uma reta que melhor se ajuste ao conjunto de dados analisados, facilitando assim a análise da relação entre duas ou mais variáveis. Para analisar o quão bem a reta, proposta pelo modelo de regressão, se ajusta aos dados é se mede o r^2 também conhecido como coeficiente de determinação.

Basicamente esse coeficiente é a porcentagem da variação da variável resposta que é explicada por um modelo linear.

Para entender mais sobre regressão acesse esse [link](#).

Para entender mais sobre o coeficiente de determinação acesse [aqui](#).

fique de olho!

A Prova Brasil é uma avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. Os testes aplicados aos estudantes nas quarta e oitava séries (quinto e nono anos) do ensino fundamental, que respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e matemática, com foco na resolução de problemas. Para entender melhor acesse [aqui](#)

A análise do Gráfico 4 foi realizada a partir de quatro quadrantes (indicados como 1 a 4 no Gráfico 4). As escolas do RN foram classificadas de acordo com as duas informações de interesse: 1) nota na Prova Brasil (SAEB) em português em 2019 e 2) o índice socioeconômico do alunado (INSE) nas mesmas escolas. As linhas em azul escuro marcam o valor médio de cada informação: a linha horizontal indica o valor médio de 185,90 pontos em português e a linha vertical, o valor médio de 4,41 no nível socioeconômico dos estudantes – INSE.

Como se observa, o caso das escolas públicas do RN segue o padrão geral apontado pelos estudos da área, mas também contém particularidades. Por um lado, o resultado em português está positivamente associado ao nível socioeconômico do alunado, isto é, em geral, o aumento das condições de bem-estar social e econômico dos alunos tende a aumentar o resultado na prova de Língua Portuguesa. No Gráfico 4, esses casos estão representados nos Quadrantes² 1 e 2.

O **Quadrante 1** concentra escolas com estudantes em

²Agradecemos o professor **Bruno Lazzarotti** pela sugestão de organização dos dados em quadrantes.

maior situação de vulnerabilidade social (estão abaixo da média no INSE 2019 para o RN) e, como esperado, têm resultados em português abaixo da média do RN. São 265 escolas (ou 30% do total), sendo a vasta maioria escolas municipais que, como vimos, atendem um alunado de menor condições socioeconômicas. Não há escolas federais nesse conjunto de escolas. São estudantes que os próprios pais, mães ou responsáveis têm baixíssima escolaridade e que possuem poucos bens, sendo o mais frequente ter uma geladeira e uma televisão e é raro ter, em suas casas, um computador, rede de Internet *wi-fi* ou mesmo uma mesa para estudar, o que reforça a caracterização de ser um conjunto de estudantes que vive situações absolutamente adversas.

Dado o grau de vulnerabilidade observado, essas escolas precisam ser apoiadas com políticas públicas específicas para que possam superar as condições adversas a que estão submetidas. Dito de outro modo, se nada for feito, e partindo do que é conhecido pelos estudos da área, dificilmente tal situação irá se alterar. É possível que iniciativas por parte de escolas específicas possam mudar a situação — a partir de projetos pedagógicos específicos de ação —, mas isso produziria, apenas, bons resultados isolados e dependentes da iniciativa própria de cada escola ou, até mesmo, de docentes.

A solução de larga escala depende de um plano de ação coordenado tanto por parte das Secretarias Municipais de Ensino quanto da Secretaria Estadual, independente da rede de ensino a que a escola pertence.

As escolas que aparecem no **Quadrante 2** do Gráfico 4 também apresentam resultados como os esperados pela literatura: são escolas com discentes com nível socioeconômico acima da média das escolas públicas e, ao mesmo tempo, resultados de aprendizagem em português também acima da média. Esse conjunto é formado por 302 escolas, sendo 68% municipais, 31% estaduais e uma escola federal (totalmente atípica no ponto extremo do Gráfico 4).

Claramente, a escola NEI da UFRN atende um alunado com perfil socioeconômico bastante elevado, como visto anteriormente, e detém condições de infraestrutura, pedagógicas e de valorização docente também elevadas, o que,

conjuntamente, resulta em maiores índices de aprendizagem. Porém, cabe destacar que, no caso dessa escola, não há como saber se o elevado resultado em português resulta das excelentes condições de ensino que a escola detém ou do perfil socioeconômico de seu alunado, ainda que pudesse ser um relevante experimento para testar os efeitos isolados dessas duas dimensões se o NEI passasse a atender um alunado em situação de alta vulnerabilidade social. Em outras palavras, não é possível fazer uma comparação direta desta escola federal com as escolas estaduais e, especialmente, as municipais, pois o perfil do alunado é muito diferente.

Ainda com relação ao Quadrante 2, trata-se de um conjunto de escolas que, apesar de também se beneficiarem de ações de apoio para a melhoria do ensino e da aprendizagem, não estão em situação tão crítica em comparação às escolas do Quadrante 1, apresentadas anteriormente. Por outro lado, são escolas que poderiam ser objeto de mais estudos para se compreender quais ações, do ponto de vista pedagógico, são adotadas para apoiar docentes em sala de aula, produzindo trocas de experiências sobre gestão escolar e coordenação pedagógica.

O restante das escolas está localizado nos Quadrantes que poderíamos chamar de atípicos, isto é, que apresentam resultados contrários ao esperado pelos estudos da área. Esse é o caso das escolas que compõem o **Quadrante 3**. Apesar de terem um alunado com condições socioeconômicas acima da média das escolas públicas, o resultado em termos de aprendizagem em Língua Portuguesa ficou abaixo da média em 2019. São 141 escolas nessa situação ou 16% do total de escolas públicas aqui analisadas, sendo 31 escolas estaduais e 110 municipais. Não há escolas federais nesse Quadrante.

A maioria dessas escolas se localiza ao redor das médias no Gráfico 4. Há, porém, pontos dispersos que chamam a atenção, pois são escolas com um perfil de alunado em condições socioeconômicas mais altas em termos comparativos, mas com resultados, em termos de aprendizagem em português, abaixo do esperado. Nestes casos, é também preciso haver um estudo mais detalhado para se compreender quais poderiam ser as dificuldades que essas escolas

estão enfrentando e, em seguida, propor ações de correção dos problemas identificados.

Mas são as escolas do **Quadrante 4** que despertam maior curiosidade. Apesar de serem escolas que atendem estudantes em condições socioeconômicas mais baixas que a média, elas conseguiram um resultado em português acima da média das escolas públicas em 2019. Em outras palavras, são escolas que parecem estar conseguindo superar as condições adversas em que vivem seus discentes, produzindo resultados acima do esperado. Exemplos são os casos da Escola Municipal Cel. Manoel Emidio de Sousa, no município de Alexandria, e da Escola Municipal Maurício Fernandes de Oliveira, no município de São Gonçalo do Amarante. Ambas atendem discentes em situação de alta vulnerabilidade social — o que sabemos é um grande desafio —, mas têm conseguido produzir um nível de aprendizado acima do esperado.

Esse conjunto de escolas também mereceria um estudo mais aprofundado, pois as ações pedagógicas ou de gestão escolar ou, ainda, da gestão municipal ou regional podem servir como uma importante fonte de aprendizados para outras escolas do RN. No entanto, essas escolas são em menor número: 103 (ou 12% do total), sendo 22 estaduais e 81 municipais. Não há escolas federais nesse Quadrante.

Em suma, o que podemos dizer é que no Rio Grande do Norte, as desigualdades sociais se refletem nos resultados da aprendizagem de modo similar ao que já é conhecido na literatura que estuda essas questões. Escolas que atendem estudantes pobres ou muito pobres tendem a ter maiores desafios em termos de acesso, permanência e aprendizagem. Do ponto de vista da correção das desigualdades educacionais, são essas escolas, com esse perfil de alunado, que deveriam receber atenção prioritária dos responsáveis pela gestão pública, da comunidade escolar e da sociedade em geral. Sem ações de compensação dessas desigualdades educacionais, isto é, sem uma intervenção deliberada que contenha estratégias de apoio pedagógico e financeiro de modo amplo, dificilmente essa condição mudará no presente e no futuro próximo.

Dito de modo mais direto: se tudo permanecer como

O QUE SABEMOS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESIGUALDADES?

APONTAMENTOS
FINAIS PARA
GESTORES,
DIRIGENTES
POLÍTICOS E A
SOCIEDADE

está, muitas escolas continuarão a ser um local que reproduz as desigualdades sociais existentes, ao invés de se tornar, elas mesmas, fonte e oportunidade de superação das desigualdades.

Este texto argumentou que para que a educação seja mais justa é preciso, primeiro, conhecer a realidade social e educacional por meio de levantamento de dados e estudos que interpretem a situação atual; e, em segundo lugar, estabelecer ações prioritárias para aqueles em situação de maior precariedade por meio de diversas intervenções, especialmente de políticas públicas.

É preciso, a partir de estudos da realidade, compreender melhor quais são as dificuldades de ensino e aprendizagem, de acesso e de permanência. Mas também pensar e adotar ações de modo coordenado entre os diversos atores que formam a comunidade escolar, assim como de outros órgãos estatais e organizações da sociedade civil. Para isso, é importante focar políticas públicas com princípios equitativos (MELO, 2020; GOMES e MELO, 2021), isto é, que priorizem a correção das desigualdades para aqueles que estão em situação mais adversa.

A política nacional do novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (**FUNDEB**), pela primeira vez, contém mecanismos que objetivam produzir uma equalização na distribuição de recursos. Ainda que seja uma boa notícia para o financiamento da educação, isto é, caminhar para uma distribuição mais justa dos recursos financeiros, isto não é garantia de melhoria das condições de acesso, permanência e de aprendizagem. É preciso adotar ações voltadas especificamente para estas dimensões.

Nesse sentido, formas de colaboração entre o governo estadual e os municipais têm sido apontadas como instrumentos para superar as desigualdades educacionais. Isto significa o estabelecimento de estratégias de ações com vistas a alcançar todo o território estadual, independentemente da rede de ensino a que as escolas pertençam. Afinal, a maior parte dos alunos e das alunas do ensino fundamental estuda em escolas municipais hoje (não apenas

no caso do Rio Grande do Norte como também na maioria dos Estados brasileiros). Dito de outra forma, tais políticas não podem se limitar apenas às escolas de sua própria rede, sob o risco de não se mudar a persistente e forte associação entre condições socioeconômicas e resultados educacionais. A Secretaria Estadual de Educação pode se tornar um ator central para pensar em estratégias de superação dessas desigualdades educacionais que são fortemente afetadas pelas condições sociais de origem do alunado.

Em suma, é preciso inverter o debate público: uma política educacional que produza maior justiça educacional é aquela que prioriza escolas e estudantes que estão em maior situação de precariedade e de vulnerabilidade social. Elevar as condições e resultados daqueles que estão no piso da escala social e educacional deve se tornar tarefa urgente de todos os governos, gestores e exigência da própria sociedade. Ao se encontrar formas de superar essas desigualdades, o resultado será a melhoria da escola pública e, quiçá, a valorização desta e de seus profissionais.

Por fim, importante registrar que outras dimensões das desigualdades sociais que afetam o acesso, permanência e resultado educacional são relevantes, apesar de não terem sido tratadas neste texto. As clivagens sociais entre negros, gênero, escolas do campo, indígenas ou quilombolas são exemplos de situações potencialmente prioritárias para a ação pública.

De qualquer forma, a mensagem aqui defendida permanece válida: para se tentar corrigir as desigualdades educacionais e tornar a educação efetivamente mais democrática, é preciso, antes de tudo, conhecer a realidade com estudos e levantamento de dados e informações que possam subsidiar a ação imediata (e urgente) dos poderes públicos na seara educacional.

PARA SABER MAIS

Plano Nacional de Educação: observatório do PNE.

Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB): Qedu academia

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A Reprodução:** Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E.Q.; HOBSON, C.J.; MCPARTLAND, J.; MOOD, A.M.; WEINFELD, F.D.; YORK, R.L. **Equality of Educational Opportunity.** Washington, US Government Printing Office. 1966.

CRUZ, M. C. M. T. ; FARAH, M. F. S. ; RIBEIRO, VANDA MENDES. **Estratégias de Gestão da Educação e Equidade:** o caso do Programa Aprendizagem na Idade certa (mais PAIC). *Política E Gestão Educacional [online]*, p. 1286-1311, 2020.

DUBET, F.; DURU-BELLAT, M.; VERETOUT, A. **As desigualdades escolares antes e depois da escola:** organização escolar e influência dos diplomas. *Sociologias*, Porto Alegre, n° 29, p. 22-70, abril. 2012. Disponível aqui.

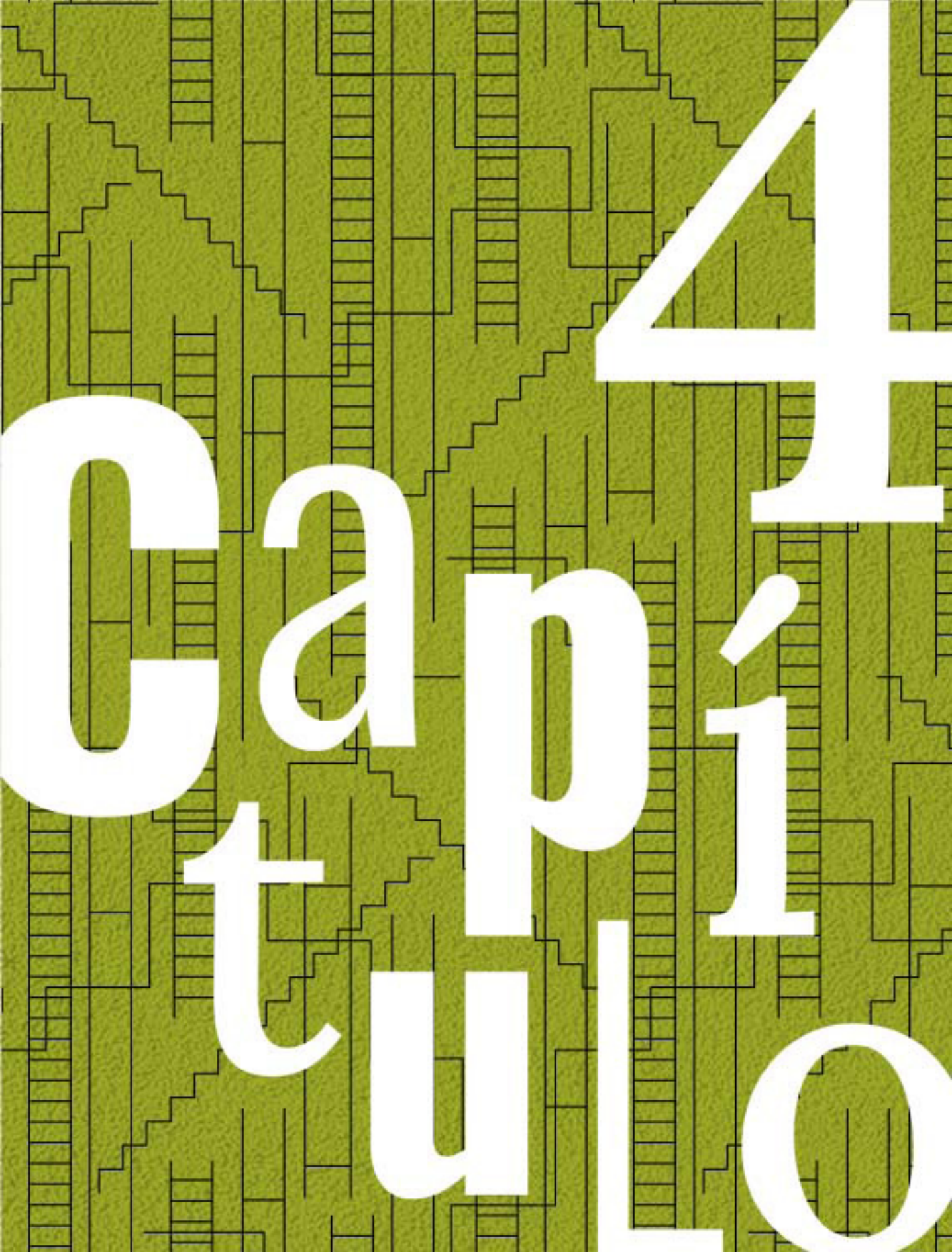
DURLAUF, S. **The membership theory of poverty:** the role of group affiliations in determing socioeconomic outcomes. In: *Danziger, S. H. e Haverman, R.H. Understanding poverty.* New York: Russell Sage. 2001.

GOMES, Sandra; MELO, Francymonni Yasmim Marques de. **Por uma abordagem espacial na gestão de políticas educacionais:** equidade para superar desigualdades. *Educação & Sociedade [online]*. 2021, v. 42. Disponível aqui.

MELO, Francymonni Yasmim Marques de. **Existem princípios de justiça equitativa na educação?** Um estudo de programas educacionais executados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2020. 146f. Dissertação (Mestrado em Estudos Urbanos e Regionais) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

PAYNE, C. M.; ORTIZ, C. M. **Doing the Impossible:** The Limits of Schooling, the Power of Poverty. *ANNALS, AAPSS*, 673. 2017.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. “Boletim N. 27 - Covid-19: Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade”. Coordenação: Úrsula Dias Peres (USP-EACH, CEM) e Fábio Pereira dos Santos (Técnico da Câmara Municipal de São Paulo), 2021.



Capítulo

4

título

EDUCAÇÃO BÁSICA E GÊNERO: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FALÁCIA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Anabelle Carrilho

Professora do Serviço Social - UnB e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação - UnB

Lucelia Bassalo

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UEPA e coordenadora do Grupo de Pesquisa Juventude, Educação e Sociabilidades - UEPA

Silvia Cristina Yannoulas

Professora do Serviço Social - UnB e coordenadora do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação - UnB

Sophia Afonso

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - UnB e pesquisadora Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação - UnB

Alexandre Barbosa

Graduando em Administração pela UFRN e integrante do Observatório das Desigualdades - UFRN

INTRODUÇÃO

A educação é um processo social, coletivo e situado histórica e socialmente. A educação escolar, por sua vez, é alvo de interesse de grupos hegemônicos que disputam projetos de sociedade. Por sua vez, a legislação que orienta as ações de sistemas educativos, escolas e docentes, reflete interesses que resultam de disputas de grupos e concepções. As relações entre educação e gênero tornaram-se um campo de disputa de interesses assimétricos que atravessam as políticas educacionais para a Educação Básica no Brasil.

Especialmente no que se refere às relações entre a Educação Básica e gênero nos defrontamos com termos até pouco tempo inexistentes, que desvirtuam o sentido original de conceitos amplamente discutidos no espaço acadêmico, social e escolar. Isso nos leva a questionar como um kit educativo, criado no bojo de uma ação de combate à violência, ao bullying, à discriminação e de promoção da cidadania nas escolas, passou a ser conhecido

como “Kit Gay”? Como o trabalho pedagógico e a produção acadêmica em torno das Teorias de Gênero, passou a ser chamado de “ideologia de gênero”? Argumentamos neste texto que estes e outros assuntos que atravessam a educação básica e as políticas educacionais, são decorrentes do impacto do neoconservadorismo na educação.

Do que estamos falando?

Estudos de gênero vs. Ideologia de gênero

Estudos de gênero consistem em um campo de estudos e conhecimentos que busca discutir o gênero e as concepções dos papéis de gênero na sociedade (GRIFFIN, 2017)

A ideologia de gênero é um pseudo conceito que se baseia na falácia que as relações de gênero buscam, por meio de argumentos falaciosos, invalidar as lutas por igualdade de gênero e combate à violência contra esses grupos. (REIS e EGGERT, 2017)

fique de olho!

No dia 19 de março de 2021 foram retomadas as Rodas de Conversa Paulo Freire – Fortalecendo Elos entre Serviço Social e Educação (TEDis/Unb), na modalidade remota. Coordenadas pela professora Silvia Cristina Yannoulas, seu objetivo foi comemorar o centenário do nascimento do patrono da educação brasileira.

A quarta roda, realizada no dia 16 de julho, é a base para este artigo. Nela estiveram a professora Lucélia Bassalo, a mestranda em política social Sophia Afonso, com a mediação da professora Anabelle Carrilho.

O objetivo deste texto é refletir sobre o efeito do crescente neoconservadorismo na educação brasileira, especialmente no que diz respeito às relações de gênero e aos feminismos. Ele foi construído como uma síntese das principais discussões ocorridas durante a quarta roda de conversa Paulo Freire promovida pelo **Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação (TEDis)**.

Nossa reflexão está dividida em cinco seções, incluindo esta introdução. Na segunda parte questionamos e definimos o que é o neoconservadorismo e como se manifesta no contexto educacional brasileiro. Na terceira, quarta e quinta partes aprofundamos o debate sobre a relação entre esses efeitos aos ataques direcionados às teorias de gênero, denominados sob o falacioso conceito de “ideologia de gênero” e sua difusão por meio de estratégias de pânico moral, em toda sociedade, mas especialmente nas escolas. Por último, na sexta seção, lançamos reflexões iniciais sobre estratégias de resistência e de construção de escolas e de um país menos violentos e mais justos.

Mas, o que é neoconservadorismo? **Silvia Yannoulas, Sophia Afonso e Lais Pinnelli** afirmam que no Brasil o neoconservadorismo é um posicionamento que se opõe às transformações ocorridas nos últimos 20 anos, nas políticas educacionais, considerando-as como um atentado à responsabilidade da igreja e da família e articulando uma contrarreforma nas políticas e no sistema educacional brasileiro.

Devemos lembrar que conservadorismo não é a mesma coisa que tradicionalismo. Com o sociólogo alemão Karl Mannheim podemos entender que o tradicionalismo se apegua, de modo inconsciente, a modos de vida estabelecidos, temendo os efeitos de alterações em seu funcionamento. O conservadorismo trata-se de uma posição assumida, consciente, intencional, que se opõe radicalmente às mudanças em curso ou propostas pelo movimento progressista em qualquer época ou área, estabelecendo que determinado modo de vida é melhor ou ideal em relação a outro. No caso da Educação Básica e das políticas educacionais, o neoconservadorismo se apresenta na atualidade como uma retórica “antigênero”, antifeminista e de um retorno ao passado, considerado melhor que o tempo presente.

Do que estamos falando?

Conservadorismo, tradicionalismo e a retórica antigênero

Sobre a diferença entre conservadorismo e tradicionalismo, pode-se consultar o texto de Karl Mannheim, intitulado “O significado do conservantismo”, publicado no livro organizado por Maria Alice Foracchi, com o título “Karl Mannheim: Sociologia”, publicado em 1982, pela Ática.

Sobre a retórica “antigênero”, a frase de Michel Temer no debate da TV Cultura, **Programa Roda Viva sobre a reforma do Ensino Médio** em novembro de 2016, já apontava esse elemento. Justificando a posição do governo ele afirma sobre a reforma: “Nós estamos voltando a um passado que foi muito útil, extremamente útil”.

Neoconservadores têm solidificado um saudosismo com um funcionamento da sociedade em moldes em que só os mais abastados têm acesso ao consumo e serviços de qualidade em detrimento das classes populares, algo presente

em outras épocas na história brasileira. A busca por esse passado que se disfarça por uma melhoria da qualidade da educação, na verdade significa uma (re)elitização do acesso e da qualidade, principalmente ao ensino superior, que foi objeto de diversas políticas afirmativas e de democratização do acesso.

As reações podem ser contumazes como a sofrida por Judith Butler, quando veio ao Brasil em 2017. Houve uma mobilização contra a sua presença em uma palestra no SES-C-Pompéia que incluiu uma **petição assinada por mais de 88 mil pessoas pedindo o cancelamento do evento**, já que a identificavam como “promotora dessa ideologia nefasta”, **manifestações na porta da instituição** e **perseguição no aeroporto**.

Os ataques não ocorrem apenas no Brasil, visto que os movimentos neoconservadores não são fenômenos exclusivamente brasileiros. Os grupos usam de maneira muito acentuada as crianças, que simbolizam as grandes vítimas, relacionando inclusive as discussões de gênero ao abuso infantil. No campo educacional, essas ideias se manifestam com um simbolismo muito forte de uma suposta proteção das crianças do grande mal que se materializa nas ações de educação no campo de gênero denominada pelos neoconservadores como “ideologia de gênero”.

No Brasil, o campo de ação do discurso neoconservador na educação brasileira se materializou em retrocessos desde 2016, com o intuito de alinhar a escola aos interesses neoconservadores e neoliberais, representados na reforma do ensino médio e nas ações de reformulação ou revisão textual das políticas educacionais que atendiam a perspectiva de construção da igualdade de gênero na escola e reconhecimento da diversidade.

No caso do ensino médio, os neoconservadores entendem que as ações afirmativas em curso no Brasil promovem um desalinhamento na estrutura social por favorecer para estudantes dos setores populares. É o caso do acesso ao Ensino Superior, à universidade pública ou a cursos com privilégio social. Ou seja, o sistema educacional estaria promovendo alta escolaridade para as camadas mais pobres da população, quando esta deveria estar sendo direcionada para o mercado de trabalho e para ocupar posições médias e baixas.

EFEITOS DO NEOCONSERVADORISMO SOBRE AS QUESTÕES DE GÊNERO NAS ESCOLAS

fique de olho!

Conheça melhor o contexto da tentativa de implementação e o posterior veto do Programa Brasil sem Homofobia neste [link](#) e acesse o material que teria sido distribuído [aqui](#).

O movimento neoconservador tem um impacto direto quando tratamos da perspectiva de gênero e feminismo na educação, dando origem a uma cruzada contra os avanços ocorridos nos anos anteriores. Esse processo culmina na ação mais atacada pelos neoconservadores, que foi a elaboração de um *kit de material educativo (combate à homofobia)* para auxiliar professoras e professores a desenvolverem uma ação pedagógica de enfrentamento ao *bullying* na escola, no bojo do **Programa Brasil sem Homofobia**.

Como estratégia de desqualificação do Kit educativo, grupos de conservadores o apelidaram de “kit gay”, como forma de deslegitimar as ações de eliminação da discriminação por orientação sexual e identidade de gênero na escola. Políticos neoconservadores alegavam que a distribuição do Kit Educativo seria parte de um projeto esquerdista que tinha como intenção atentar contra os valores das famílias brasileiras.

Neste momento iniciou-se no Brasil uma extensa batalha contra as políticas públicas educacionais voltadas para a população LGBTQIA+, popularizando e naturalizando o termo “Ideologia de gênero” a partir da instalação do pânico moral desenvolvido como estratégia de marketing, muito bem-sucedida na esteira da ascensão neoconservadora. Neste sentido, a mais conhecida ferramenta de propaganda talvez sejam as chamadas *fake news*, que tanto atingem pessoas mais jovens, ainda em formação e muito familiarizados com as linguagens das redes sociais, quanto

Do que estamos falando?

LGBTQIA+

A sigla LGBTQIA+ ainda pode causar muita confusão. na **segunda edição do Boletim Observa**

Desigualdades trazemos um texto para explicar o tema!

Você também pode consultar o Glossário das Desigualdades do Observatório das Desigualdades da UFRN. Nele, temos um verbete

sobre movimento LGBTQIA+, disponível [aqui](#) e [aqui](#).

Finalmente, você também pode assistir as aulas da 2ª Edição Descomplicando Gênero – A contribuição dos movimentos LGBTQIA+, do Observatório das Desigualdades, disponível [aqui](#).

pessoas mais velhas, que muitas vezes encontram maiores dificuldades em lidar com as tecnologias e acessar instrumentos de checagem das informações.

Além do componente geracional, uma questão de classe social também pode ser observada, uma vez que a população mais pobre, quando tem acesso à internet, geralmente o faz pelo telefone celular e com pacotes de dados que oferecem redes sociais específicas de forma ilimitada, bloqueando possibilidades de livre acesso à informação.

A substituição da palavra educativo pela palavra gay e a naturalização do termo “ideologia de gênero” associaram-se então, neste processo, a sentimentos de aversão a todas as pessoas que desenvolviam trabalhos educativos ou pesquisas no campo de gênero. De acordo com **Toni Reis e Edla Eggert**, o termo “ideologia de gênero” é uma falácia, pois leva as pessoas a acreditarem em algo que não tem sustentação teórica ou científica, apresentado como verdade inquestionável por meio da repetição aleatória nas redes sociais ou pelo exercício do negacionismo, rejeitando estatísticas oficiais e estudos científicos.

Desse modo se estabelece uma retórica “antigênero” que posiciona aqueles que se debruçam sobre os estudos de gênero em lados opostos à família tradicional e aos considerados valores brasileiros. A retórica “antigênero” também nega as discriminações e violências contra as mulheres e a população LGBTQIA+, afirmando que os dados oficiais sobre violência contra mulheres e pessoas com orientação sexual e identidade de gênero não normativa, são falsos e fruto dos exageros dos militantes dos movimentos.

Os efeitos dessa retórica podem ser observados em um apagamento das discussões de gênero no âmbito da educação básica, através da suspensão da distribuição do **kit de material educativo (combate à homofobia)** nas escolas públicas, exclusão das questões de gênero e orientação sexual do **Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)**, da **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, a extinção do curso gênero e diversidade, entre outras, possibilitando o fortalecimento de uma racionalidade cisheteronormativa, especialmente na escola.

Do que estamos falando?

Cisheteronormatividade

A cisheteronormatividade é um termo composto pela palavra cis-gênero que se refere à pessoa em que o gênero corresponde ao seu sexo de nascimento. Heteronormatividade se refere à compreensão de que a heterossexualidade é a única orientação da sexualidade considerada válida, natural e passível de respeito na sociedade. Assim, a racionalidade cisheteronormativa considera que homens e mulheres cis e heterossexuais

são superiores a todos os outros, como Rogério Diniz Junqueira (2013) afirma que “A heteronormatividade está na ordem das coisas e no cerne das concepções curriculares; e a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos(as)” (p.483).

O neoconservadorismo tem sido hábeis em empregar termos e conceitos equivocados, que atrapalham as discussões no debate público. É o caso da ideologia de gênero, sendo necessário primeiramente desmistificar o termo para só então debater questões de gênero da maneira adequada.

A FALÁCIA DA “IDEOLOGIA DE GÊNERO”

Para se compreender a falácia da “ideologia de gênero”, é importante partir do conceito de gênero, que surge a partir dos movimentos feministas e de mulheres, por meio de uma tomada de consciência sobre o trabalho invisível e sobre as restrições impostas às mulheres, tanto na esfera doméstica quanto na esfera pública. Academicamente, gênero consolidou-se como categoria de análise ao permitir desvelar as opressões, mas foi além: tornou-se uma categoria de luta para os movimentos feministas e LGBTQIA+.

O conceito de gênero tem como marco de consolidação na agenda internacional a **IV Conferência Mundial Sobre a Mulher**, que aconteceu em Beijing em 1995 e resultou na Declaração e Plataforma de Ação Mundial (PAM), adotada em consenso por 189 estados-membros

Do que estamos falando?

Gênero...

“Quando falamos de gênero, estamos nos referindo às construções e às expectativas sociais sustentadas em relação aos homens e as mulheres. Em outras palavras, gênero diz respeito ao modo como nossa sociedade constrói representações sobre ser homem e ser mulher e pressupõe que sejam naturalmente estabelecidas” (HEILBORN; ARAUJO; BARRETO, 2010.)

Desigualdade de gênero

Você também pode consultar o Glossário das Desigualdades do Observatório das Desigualdades da UFRN. Nele, temos um verbete sobre desigualdade de gênero disponível [aqui](#) e [aqui](#).

Finalmente, você também pode assistir às aulas da 1ª Edição Descomplicando Gênero do Observatório das Desigualdades, disponível [aqui](#).

da Organização das Nações Unidas (ONU). As propostas da PAM abarcam 12 áreas críticas que perpassam pobreza, violência, desigualdade em diversos âmbitos e discriminação. Além disso, consolidou a definição do conceito de gênero para a agenda internacional, assim como defendeu a transversalidade de gênero nas políticas públicas. Além da repercussão em âmbito internacional, as propostas provenientes da IV Conferência também foram incorporadas nas legislações nacionais.

Como reação a esse movimento de expansão das discussões e avanços no campo dos estudos de gênero, a Nova Direita, segundo a reflexão da **Comissão Editorial da Revista Ser Social**, configura-se por meio de uma aliança político-econômica entre neoconservadorismo e neoliberalismo. Trata-se de um fenômeno que possui escala global e que se iniciou na década de 1970. Na América Latina, a ‘Nova Direita’ assume especificidades, efeitos de uma forte oposição a governos populares e movimentos progressistas que se difundiram na região na virada do milênio.

Em 1990, a partir de uma estratégia deliberada de grupos reacionários, surge o “pseudoconceito” de “ideologia de gênero”, como parte de proposta do Vaticano, que buscava

retomar a naturalização dos sexos e desacreditar a construção social. A invenção desse novo termo é útil para deslegitimar os estudos de gênero. Com apoio de pensadores “neodireitistas” dos Estados Unidos, foram lançados livros e documentos para combater a suposta “ideologia feminista” e difundir os “perigos” da “ideologia de gênero”.

Na América Latina, a primeira menção à “ideologia de gênero” ocorreu em 1998 em uma nota da Conferência Episcopal realizada no Peru, chamada “*La ideologia de género: sus peligros y alcances*” e se difundiu no Brasil em 2010, a partir da publicação do livro de Jorge Scala. O objetivo também era, e permanece sendo, o de deslegitimar os estudos de gênero e retomar ideais conservadores. No Brasil, uniram-se às ideias da Igreja Católica e de Scala, as organizações “pró-vida” e as igrejas evangélicas, principalmente neopentecostais.

O CASO DOS PLANOS DE EDUCAÇÃO E A IDEOLOGIA DE GÊNERO

A falácia da “ideologia de gênero” conseguiu romper o âmbito documental e acadêmico e atingiu o senso comum, sendo a política educacional um dos seus principais campos de embate. A partir de uma breve análise das políticas educacionais, é possível compreender as disputas de interesses nesse âmbito.

Claudia Vianna e Sandra Unbehaum estudaram, sob a perspectiva de gênero na educação, três legislações brasileiras: a **Constituição Federal de 1988 (CF/88)**, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** e o **Plano Nacional de 2001 (PNE 2001)**. A CF/88 prevê que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família” e estabelece a necessidade de criação de um plano nacional de educação. As autoras destacam que a luta para a composição da CF/88 encontrou uma reação por meio de contrarreformas nos anos 1990, principalmente neoliberais. A partir disso, as pautas progressistas foram sendo esvaziadas e gradativamente as contrarreformas neoliberais foram aproximando a política educacional dos interesses econômicos.

Isso se refletiu também na discussão da LDB. Aprovada apenas em 1996, sob um contexto de embate de interesses, essa lei estabelece as diretrizes e bases para a educação

brasileira. Ela também indica a necessidade de criação de um plano nacional decenal, que foi materializado no PNE 2001. Em sua análise, Vianna e Unbehaum concluem que a perspectiva de gênero aparece na LDB e no PNE 2001 apenas em termos gerais, de forma difusa e não incisiva. É interessante perceber isso tendo em vista que no momento de discussão e aprovação do PNE 2001 havia uma ampla discussão de gênero no Brasil.

A discussão do PNE que deveria ter sido aprovado em 2010, iniciou-se nesse ano e se estendeu até 2014, ano de sua promulgação. Nesse período, o conceito falacioso de “ideologia de gênero” estava surgindo na América Latina e a onda neoconservadora foi também se fortalecendo. Destaca-se que, ainda em 2011, ocorreu o **veto ao projeto Escola sem Homofobia**, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), com objetivo de combater a violência e o preconceito contra a população LGBTQIA+ nas escolas. Na própria discussão do PNE 2014, houve um forte esforço por eliminar o uso do gênero, fato que foi concretizado na sua promulgação. Assim, percebemos que o embate realmente deixou o âmbito das ideias e materializou-se também na criação de diversas **leis estaduais e municipais** que mencionam o combate a essa suposta ideologia.

As forças neoconservadoras conseguiram uma adesão bastante importante da população em geral com seu discurso. Isso pode ser exemplificado se compreendermos as questões de gênero por meio das categorias criadas por **Maxine Molyneux: Necessidades Práticas das Mulheres (NPM) e Interesses Estratégicos de Gênero (IEG)**. A primeira categoria se refere às necessidades cotidianas e imediatas das mulheres, que por vezes são supridas pelas políticas “neodireitistas”. Em outro sentido, os IEG estão relacionados à formulação de estratégias para superar a subordinação das mulheres, questionando a sociedade patriarcal, a divisão sexual do trabalho, o poder e o controle.

É importante avaliar que, em um avanço da Nova Direita, a classe média brasileira se sentiu ignorada, como se pode perceber, por exemplo, com a crescente aversão às ações afirmativas nas universidades públicas. Essa percepção de que estavam perdendo espaço gerou uma

**EDUCAÇÃO E GÊNERO:
PARA ONDE VAMOS PARA
CONSTRUIR IGUALDADE?**

reação e uma adesão aos princípios neoconservadores, principalmente quando se observa que esses grupos conseguiram atender às necessidades práticas dessas classes, inviabilizando o discurso progressista.

A polarização que se instaurou na sociedade em torno deste debate é penosa e são necessárias estratégias que consigam fomentar o debate, mitigando os efeitos do conflito. Precisamos refletir, analisar e entender como as pessoas são cooptadas em um entendimento de que o mundo injusto é melhor que a construção de um mundo justo. Pessoas que seriam naturalmente públicos de políticas sociais são impactadas fortemente por discursos ideológicos que impactam diretamente em suas condições materiais.

Apesar do fato de que há em curso uma ação que lança o Brasil para um contexto de exclusão e negação, ainda existem espaços institucionais democráticos que são atuantes na defesa dos direitos de mulheres e pessoas LGBTQIA+, como os conselhos estaduais e municipais da Diversidade e das Mulheres. Esses espaços têm se constituído como focos de resistência, pois têm solicitado parceria com sistemas educacionais na realização de projetos que promovem discussões nem sempre diretas, mas sempre de proteção aos direitos de estar na escola com dignidade e em condições de igualdade.

Outros espaços como as associações de pesquisa na área de educação têm realizado discussões e socialização de pesquisas que refletem sobre o papel da escola em sua interface com a luta de enfrentamento à violência contra mulheres e pessoas de identidade de gênero e orientação sexual não normativa.

A academia assume papel importante para fortalecimento do debate, sendo as universidades um ambiente ainda mais livre para esses debates, em oposição às escolas, onde há uma forte fiscalização da circulação de ideias, por parte dos pais, da comunidade escolar e da sociedade em geral. É importante nesse momento ter criatividade e encontrar formas de abordar os temas num âmbito mais geral, de modo a discutir coisas importantes, vencendo as forças reacionárias.

Os movimentos sociais, por sua vez, movimentam discursos em prol da construção da igualdade, questionando e tensionando as ações conservadoras.

PARA SABER MAIS

Este texto foi produzido pelo **Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Discriminação** da Universidade de Brasília e faz um trabalho relevante sobre educação e trabalho e suas evidentes intersecções com as questões de gênero, raça/cor e sexualidade. Conheça mais do trabalho do grupo e suas produções no site do TEDis. Disponível aqui.

Gênero sob Ataque. O documentário aborda a ofensiva contra os movimentos, ativismos e estudos de gênero no contexto latino-americano. Disponível aqui.

Neoconservadorismo e Educação. Aula Aberta ministrada pela Prof^a Silvia Yannoulas do TEDIS/UnB. Disponível aqui.

Revista SER Social. Para entender melhor a nova direita consulte o editorial da revista. Disponível aqui.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Sophia Cunha. **Roda de Conversa sobre Necessidades Práticas e Interesses Estratégicos com a profa. Gisela Zaremborg.** *Revistas Feminismos*, Vol.5, N. 1. p.133 136, Jan- Abr. 2017. Disponível aqui.

COMISSÃO EDITORIAL. **Editorial.** *Revista SER Social*, Brasília, v. 21, n. 45, jul a dez de 2019, Disponível aqui.

GRIFFIN, Gabrielle. **A dictionary of gender studies.** Oxford: Oxford University Press, 2017.

HEILBORN, Maria Luiza; ARAUJO, Leila; BARRETO, Andreia (org.). **Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça – módulo II.** Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Pedagogia do armário**: a normatividade em ação. *Revista Retratos da escola*, Brasília, v.7, n. 13, p. 481-498, jul/dez. 2013. Disponível aqui.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “**Ideologia de gênero**”: A gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina C.; MAGALHÃES, Joanalira Corpes (org.). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 25-52.

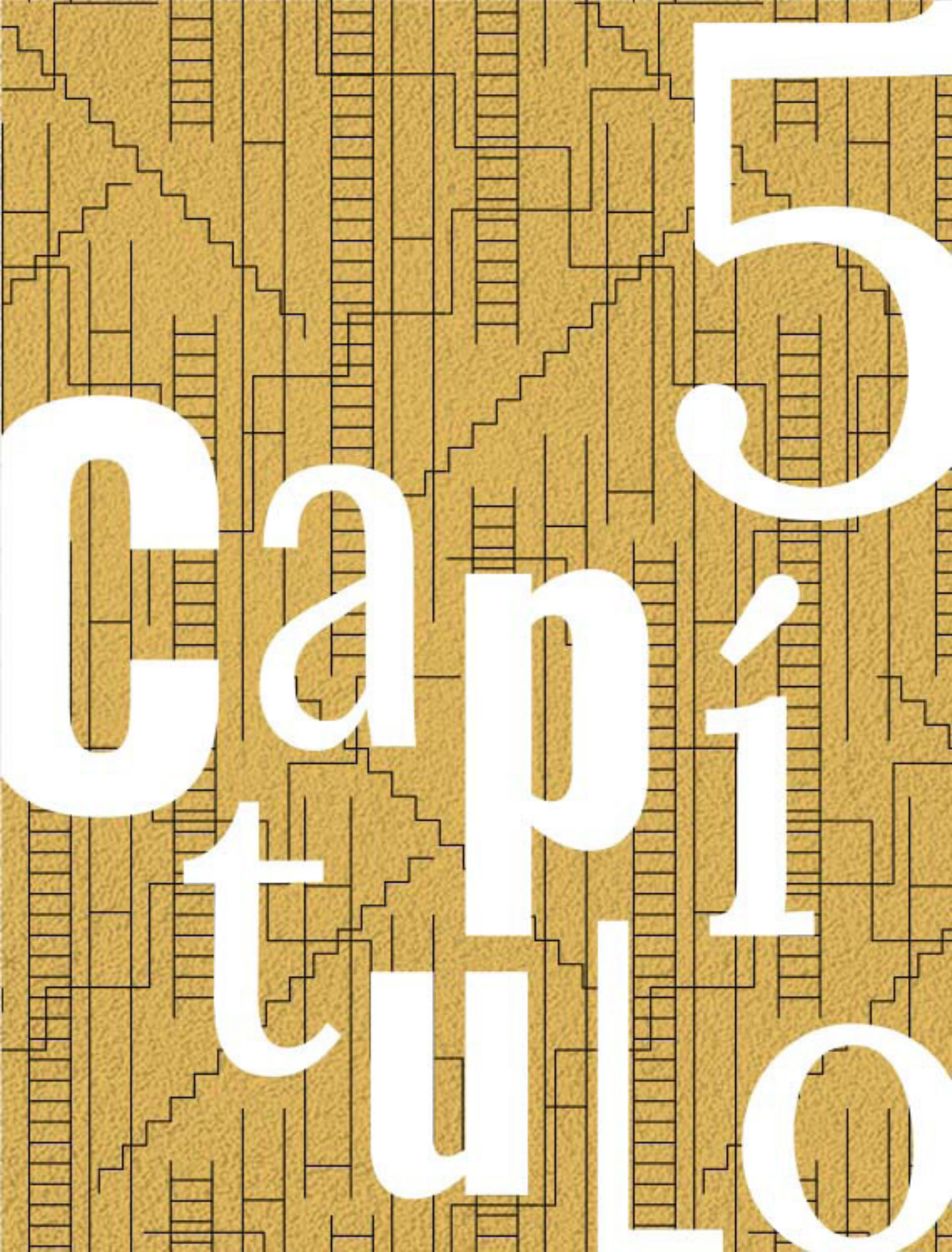
MANNHEIM, K. O significado do conservantismo. In: FORACCHI, Maria Alice (Org.). **Karl Mannheim**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1982.

REIS, Toni, EGGERT, Edla. **Ideologia de Gênero**: uma falácia construída sobre os planos de educação brasileiros. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 138, jan./mar. 2017, p. 9-26. Disponível aqui.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p.77-104. Disponível aqui.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. **Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação**: tensões e disputas. *Educação e Pesquisa [online]*. 2020, v. 46. Disponível aqui.

YANNOULAS, Silvia C.; AFONSO, Sophia C.; PINELLI, Laís V. **Propuestas Político-Pedagógicas Neoconservadoras**: Falacias de la Ideología de Género y del Movimiento Escuela Sin Partido. *Debate Público – Reflexión de Trabajo Social*. Año 11, Número 21, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, p. 65-81. 2021. Disponível aqui.



Capítulo 5 Actualización

AS COTAS E A PRESENÇA NEGRA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Renato Emerson dos Santos

Professor do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional - UFRJ.

INTRODUÇÃO

A aproximação dos dez anos da promulgação da **Lei Federal n. 12.711/2012** nos impõe reflexões sobre os múltiplos significados que comportam a política de cotas e seus impactos. Isso porque é por meio desta lei que foram instituídas as cotas no ingresso de estudantes nas instituições federais de ensino superior para pessoas oriundas de escolas públicas, mas atentando para parâmetros de renda e identificação racial.

Neste texto, proponho algumas análises a partir do Movimento Negro Brasileiro, ator social que foi o principal protagonista no processo de instituição de tal política. As cotas no ingresso em universidades podem ser vistas como uma **política afirmativa** de combate direto às desigualdades raciais **estatisticamente mensuráveis**, pauta de reivindicações da luta antirracismo em diversos campos, que ganhou força a partir da década de 1980.

Este artigo está organizado em cinco partes. Na segunda parte reflito sobre a luta do Movimento Negro e a instituição de cotas no ensino superior, como um processo “de baixo para cima”. Na terceira, discuto a presença negra e o racismo no cotidiano universitário. Na quarta, compartilho uma proposta de sistematização da discussão que envolve três planos de disputa e de politização da presença negra na universidade com o sistema de cotas. Na quinta e última, apresento as notas finais.

fique de olho!

Alguns estudos tiveram impacto político fundamental nessa trajetória, o livro “O lugar do negro na força de trabalho”, de 1981, da pesquisadora do IBGE Lúcia Elena de Oliveira, Rosa Maria Porcaro e Tereza Cristina Araújo; os trabalhos sobre desigualdades raciais na mesma década de Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, como o livro “Estrutura social, mobilidade e raça”, de 1988; o trabalho sobre desigualdades raciais no Índice de Desenvolvimento Humano de Marcelo Paixão e Wânia Sant’anna, de 1997; e o relatório publicado pelo IPEA em 2001, de autoria de Ricardo Henriques, mostrando a persistência das desigualdades entre brancos e negros no acesso à educação da década de 1940 até a de 1990.

O Movimento Negro já significou o acesso ao ensino superior como conquista de cidadania. É a chamada “afrocidadanização” por Guimarães (2013), uma busca de cidadania em perspectiva diferencialista (SOARES, 2012), ou seja, que valorize as identidades dos grupos que compõem a nação – em oposição ao discurso da “democracia racial”, que defendia uma única identidade nacional baseada na ideia de que “somos todos misturados”, mas, na verdade, mantinha intocado o racismo e suas consequências, como as desigualdades raciais.

Há múltiplas abordagens que vem sendo desenvolvidas pelo Movimento, como ferramenta de democratização de direitos (NASCIMENTO, 2012), estratégia de formação de quadros para a militância (como aparece no documento “**Programa de Ação**” do Movimento Negro Unificado, de 1982, analisado por SANTOS, 2014), ou, ainda, uma ferramenta de acesso ao conhecimento visto como instrumento de poder (como era discutido nos Pré-Vestibulares para Negros e Carentes na década de 1990, explorados por SANTOS, 2005), entre diversos outros.

Estas diversas significações representam projetos, que permanecem em circulação no cotidiano das universidades com a implementação das cotas, transformando-as em cenários de embates da luta antirracismo, nas quais os objetos em disputa também vão sendo multiplicados. Nossa hipótese neste artigo é de que, com a implementação das cotas a partir de 2003, e seu fortalecimento com a Lei de 2012, novos sujeitos, repertórios e objetos de disputa emergiram, reposicionando a luta antirracismo nestas instituições.

Com efeito, esta lei, chamada de “Lei de Cotas nas Universidades”, estendeu ao sistema federal uma política que, com diferentes formatos, vinha sendo implementada em diversas universidades pelo país desde 2003. Foi neste ano que começou a ser aplicada a Lei Estadual nº. 3.708/2001, que instituiu as cotas nas Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). No mesmo ano as cotas foram criadas também na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por decisão de seu próprio conselho superior.

Tais decisões foram tomadas no calor dos debates

públicos provocados pela **III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em Durban**, na África do Sul em 2001. Tanto o processo de preparação da Conferência quanto a efetivação de suas recomendações, assumidas como compromissos pelo Estado brasileiro por meio de ações concretas, foram marcados por grande mobilização e cobrança do Movimento Negro Brasileiro, nas esferas (ou, escalas) locais, estaduais e nacional (**SANTOS; SOETERIK, 2015**).

A publicização destes casos, principalmente o da UERJ, trouxe forte reação dos conglomerados midiáticos e de diversos setores das elites, de um lado. Mas, de outro lado, criou referências para a militância antirracismo. Assim, no ano de 2003 foram aprovadas cotas por meio de lei no Mato Grosso do Sul, e pelos conselhos universitários da Universidade de Brasília (UnB) e Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Nos anos seguintes, conselhos superiores de dezenas de universidades estaduais e federais por todo o país decidiram também adotar cotas, com forte protagonismo de poucos professores negros, numa construção da política “de baixo para cima” (LEHMANN, 2018).

A estratégia “de baixo para cima” apontada por Lehmann (2018) nos remete à compreensão de como a luta antirracismo torna o cotidiano das universidades uma arena privilegiada de disputas. A partir das cotas, a presença negra nas universidades ganha outro significado, não somente pelo aumento quantitativo de pessoas negras no cotidiano institucional, mas porque o ingresso desses estudantes é duplamente politizado: por ser resultante de política pública e por tal política ser conquista do movimento social negro. Tomo aqui a inspiração do artigo de Miguel Arroyo (2012), de que “Os movimentos sociais reeducam a educação”. A política de cotas raciais vem reeducando a universidade, num processo marcado por conflitos, logros e, também, alguns recuos. A presença negra ganha outro caráter com tal política.

PRESENÇA NEGRA E O RACISMO NO COTIDIANO UNIVERSITÁRIO

Tendo sido um estudante negro na universidade antes desta política, pude experimentar um cotidiano em que, não apenas o contingente de discentes negros e negras

era bastante reduzido, mas, também, tal debate inexistia. A presença negra na universidade, até 2003, era uma condição de subalternidade e/ou de exceção, num ambiente dominado pela branquitude de negros desempenhando funções de menor prestígio social (técnicos administrativos, limpeza, segurança, atividades comerciais como alimentação e xerox), poucas pessoas negras entre estudantes e, ainda menor quantidade como docentes. Em minha trajetória de formação acadêmica em graduação, mestrado e doutorado, não tive nenhum professor negro ou professora negra.

Esta hegemonia da **brancura** nos corpos discente e docente condicionava, conseqüentemente, aquilo que José Jorge de Carvalho (2005, p. 91) denominou como a vivência de um “confinamento racial do mundo acadêmico”, exemplificando que “mais da metade dos 50 colegiados departamentais da UnB é inteiramente branca, assim como inteiramente brancos são alguns institutos que contam cada um com mais de 100 professores”.

Assim, um docente poderia construir uma trajetória acadêmica de mais de trinta anos participando mensalmente de reuniões de departamento, sem jamais ter um colega negro ou uma colega negra, sem jamais viver em seu cotidiano laboral uma relação com alguém deste grupo racial em posição de horizontalidade na estrutura acadêmica – apenas com pessoas negras em funções administrativas ou de prestadoras de outros serviços e, eventualmente, discentes. E este ainda é o quadro de muitos departamentos universitários pelo Brasil afora, agora com a diferença na presença discente negra.

Tal experiência cotidiana de brancura, socialmente naturalizada e raramente questionada em âmbitos social, político ou legal, se traduzia numa branquitude epistêmica e pactos narcísicos (BENTO, 2002) entre brancos instituindo um protegido eurocentramento do conhecimento científico (LANDER, 2005) em currículos, pesquisas e ações de extensão.

Desde 2003, o início das experiências de cotas vem trazendo questionamentos a tais padrões. Primeiramente, as políticas de cotas vêm trazendo uma maior presença negra nos ambientes universitários. Mais do que isso, o

ingresso politizado de estudantes negros e negras se dá num ambiente de forte polemização por parte dos setores contrários a elas.

Essa ambiência de implementação politizada dá outra natureza à presença negra nos ambientes universitários, potencializando posturas combativas em torno da significação e desdobramentos dessa “nova” presença. Queremos aqui chamar a atenção para três planos de disputa e politização da presença negra na universidade com o sistema de cotas: (i) presença física dos corpos negros balançando as relações raciais no cotidiano da universidade; (ii) presença política negra, através da constituição de novos atores como sujeitos coletivos, enunciados a partir da negritude; e (iii) a presença epistêmica negra, pela crítica ao eurocentrismo e disputa dos cânones do conhecimento produzido e reproduzido na universidade. É a partir desta proposta que reflito na próxima seção.

TRÊS PLANOS DE DISPUTA E DE POLITIZAÇÃO DA PRESENÇA NEGRA NA UNIVERSIDADE COM O SISTEMA DE COTAS

PRESENÇA FÍSICA
DOS CORPOS NEGROS
BALANÇANDO AS
RELAÇÕES RACIAIS
NO COTIDIANO DA
UNIVERSIDADE

Seguindo a sistematização apresentada anteriormente, primeiro discuto como a presença física dos corpos negros balança as relações raciais no cotidiano da universidade. O racismo passa a ser não apenas denunciado, mas cada vez mais enfrentado, e como agenda política a ser institucionalizada. Mas, se o corpo negro é o marcador social da raça, num país cujo padrão de classificação racial é centrado no fenótipo (NOGUEIRA, 1988), este corpo e suas estéticas africanizadas também são cada vez mais marcadores de afirmação (GOMES, 2008).

A presença física de estudantes negros e negras em crescentes quantidades com as políticas de cotas, apenas pelo dado quantitativo, já impulsiona a necessidade de mudanças de parte da comunidade universitária no tocante aos comportamentos cotidianos das relações raciais. O lugar social de negros e negras começa a ser modificado, desestabilizando percepções de outros discentes, de docentes e de técnicos administrativos. Confundir estudantes ou docentes negros e negras com profissionais de funções não acadêmicas no espaço interno de uma universidade pode causar situação embaraçosa, visto que tais sujeitos começam a reivindicar reconhecimento de sua

presença neste espaço, e como legítimos ocupantes das posições que envolvem prestígio e poder no mundo acadêmico. Assim, o ingresso politizado destes novos sujeitos, que se enxergam como portadores de direitos – e, portanto, merecedores de respeito! – traz a reação ao racismo e à discriminação como um dado cada vez mais frequente diante da forma como corpos negros são percebidos e recebidos na universidade.

Aqui, se torna válido um debate sobre o corpo e seus diferentes “papéis” – ou, melhor dizendo, “mobilizações”, “agenciamentos” – entrecruzados nas relações raciais. No padrão brasileiro de relações raciais, em primeiro lugar, o corpo é (não o único, mas um importante) marcador social da classificação e criação de diferença racial. Falamos aqui da construção social de uma percepção subjetiva que mobiliza determinados atributos fenotípicos corpóreos (cor da pele, cabelo, feições faciais etc.) como significantes da diferença racial, como variante do padrão de classificação do tipo biomaterialista (TAGUIEFF, 1997). Segundo Taguieff, os sistemas de classificação do racismo podem ser agrupados em duas principais variantes: biomaterialista, que opera a partir do corpo como significante da diferença, e pode valorizar diferenças de fenótipo (traços externos) ou de genótipo (ascendência, parentesco, origem, definindo a hereditariedade de características); e o culturalista ou espiritualista, que associa matrizes culturais como características inatas das pessoas pertencentes a um grupo. As duas vertentes não são opostas, e podem ser combinadas no racismo: um corpo de uma pessoa fenotipicamente identificada como negra pode ser associado a práticas (futebol, samba, etc.) e heranças culturais. Veja-mos isso.

Em segundo lugar, como nosso padrão de classificação racial opera com referenciais geoculturais de origem (negro = África, branco = Europa e assim por diante), o corpo é também lido como acervo ou repositório de informações, que envolvem desde inscrição do indivíduo numa história coletiva como também em matrizes culturais que são significadas como patrimônios ou base para estereótipos. Estas significações são campos de disputas simbólicas (BOURDIEU, 1989), em que estigmas (valorações pejorativas

que constituem atributos “desacreditadores” dos sujeitos que os portam) são ressignificados como emblemas (significações positivas). Um exemplo são as disputas do Movimento Negro sobre o que se conhece, compreende e significa como África e africanidades.

Em terceiro lugar, o corpo é também “performatização”, é uma matriz de atuações que aceitam, reforçam ou questionam e disputam as suas significações. Posturas e expressões corporais, bem como as formas de apresentação do corpo e seus “elementos” (incluindo os mesmos que são mobilizados como marcadores de diferença de raça, de gênero ou sexualidades, e como tais são objetos de controle), vem sendo disputados como campos de afirmação, de resistência a partir da ressignificação positiva. Assim, por exemplo, valorizações estéticas do cabelo crespo e penteados afro (GOMES, 2008), bem como a utilização de adereços e formas de se vestir que se enunciam como símbolos de identidade negra, se tornam repertórios sociais de disputas pela ressignificação da presença negra na universidade.

PRESENÇA POLÍTICA
NEGRA NAS
UNIVERSIDADES:
OS COLETIVOS DE
ESTUDANTES E DE
DOCENTES NEGROS
E NEGRAS E A
CONSTITUIÇÃO DE
NOVOS SUJEITOS
COLETIVOS A PARTIR
DA NEGRITUDE

Outra vertente de disputa que emerge é a presença política negra crescente na forma da constituição de novos atores, como sujeitos coletivos enunciados a partir da negritude. Se no início da década de 2000 já emergiam no cenário nacional a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (**ABPN**) e o Consórcio de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (**NEABs**), com as cotas começam a ser criados coletivos políticos negros nas universidades, de docentes e de estudantes.

Coletivos negros já existiam antes, como por exemplo o Grupo de Trabalho André Rebouças de 1975 na Universidade Federal Fluminense (SILVA 2018), ou o Núcleo de Consciência Negra na Universidade de São Paulo, criado em 1987. Entretanto, num ambiente universitário em que, nacionalmente, no início dos anos 2000, aproximadamente 97% de docentes eram pessoas brancas, vivendo um regime de “confinamento racial acadêmico” (CARVALHO, 2005), tal possibilidade de agregação política era algo raro.

A partir das cotas, diversos coletivos negros começam

a surgir. Na UERJ, no primeiro ano com cotas, em 2003, foi criado o Coletivo de Professores Negros – Sempre Negro. Em 2005, após mobilização contra uma alteração feita pela Pró-Reitoria de Graduação no processo de seleção do Vestibular, que tornaria mais difícil o ingresso de estudantes cotistas e transferiria tais vagas não ocupadas para os não-cotistas, foi criado o coletivo de estudantes negros e negras **Denegrir**.

Os coletivos de estudantes e os de professores negros e professoras negras, assim como os NEABs, vão se tornar agentes fundamentais na politização de pautas raciais no cotidiano universitário, ampliando e complexificando as agendas antirracismo nos espaços acadêmicos. Com a nacionalização das cotas, eles vão disputar as formas de implementação desta política, denunciando as fraudes de pessoas brancas que se candidatam para as vagas reservadas declarando-se pessoas negras. Começam, então, a serem criadas comissões de heteroidentificação e de verificação de classificação racial de candidaturas por parte das reitorias das universidades (SALES SANTOS, 2021).

Estes coletivos são protagonistas fundamentais também de reivindicações de cotas para negros também em programas de pós-graduação: segundo levantamento recente do Jornal **O Estado de São Paulo**, há cotas em programas de pós-graduação de 31 universidades federais.

Outra pauta que vem sendo protagonizada por tais coletivos é a das lutas institucionais pela aplicação de cotas raciais nos concursos docentes das universidades, em atendimento à **Lei Federal 12.990/2014**, que reserva vagas para pessoas negras em **concursos públicos**. Vem reivindicando, também, concursos para a área das relações raciais em diversos campos de conhecimento na universidade.

Estes coletivos constroem “interpretações racializadas” destas dificuldades de acesso e permanência de negros na graduação, pós-graduação e docência nas universidades, expressões do racismo institucional ainda hegemônico no mundo acadêmico (GUIMARÃES, RIOS & SOTERO, 2020). No caso recente da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a busca pela institucionalização de políticas antirracistas vem engendrando, por parte do **Coletivo de Professores Negros**, a proposição à reitoria da criação de

DISPUTAS EPISTÊMICAS
NEGRAS NO AMBIENTE
ACADÊMICO: CRÍTICA AO
EUROCENTRISMO

uma Câmara de Políticas Antirracistas, como uma instância permanente na universidade. Coletivos negros, assim, protagonizam processos de transformação institucional nas universidades.

A primeira estratégia de disputa epistêmica negra foi a busca pela criação de disciplinas sobre relações raciais, inicialmente com destaque para as carreiras da Educação (PEREIRA, CRUZ & OIVEIRA, 2016). Primeiramente, como política de formação de professores e professoras para a implementação da **Lei 10.639/2003**, e posteriormente também para disciplinas em outros campos do conhecimento, a exemplo da formação em Psicologia (CASTELAR & SANTOS, 2012).

Outra arena de luta foi a pela incorporação de temáticas negras ou concernentes às relações raciais, incluindo autores negros e autoras negras e matrizes de conhecimento africanas e afro diaspóricas em formações curriculares (disciplinas, ementas e programas, práticas etc.).

A presença epistêmica negra é buscada também na forma da sua validação em pesquisas como objeto, assim como em referências teóricas e metodológicas, buscando a descolonização da universidade – não apenas em pesquisas, mas também em projetos e ações de extensão (SOARES & SILVA, 2021). Esta busca por abertura em agendas de pesquisa engendra estratégias de formação de redes e ocupação de espaços em seminários, congressos e publicações. Estes são disputados tanto na forma da organização de eventos específicos sobre as temáticas raciais, quanto de inserção em eventos e periódicos acadêmicos (com número crescente de dossiês e números temáticos sobre as temáticas raciais).

Outro aspecto que ganha importância é a valorização de trajetórias de docentes e pesquisadores negros e pesquisadoras negras, denunciando o racismo como produtor das desigualdades na academia, mas também valorizando protagonismos e agências epistêmicas, sobretudo, de mulheres negras na ciência (XAVIER, 2021). A busca pela descolonização do ambiente universitário protagonizada pela luta antirracismo do Movimento Negro no Brasil foca,

portanto, no conhecimento, nas lógicas institucionais e na valorização dos sujeitos historicamente excluídos.

NOTAS FINAIS

Busquei, neste breve ensaio, constituir um quadro da pluralização de lutas negras no ambiente universitário, a partir da implementação de políticas de cotas raciais no Brasil. Este novo protagonismo que emerge com a ampliação e politização dessa presença negra nas universidades brasileiras vem engendrando novos objetos, formas de mobilização e repertórios de ação que merecem mais estudos. Os resultados, como as transformações nos cânones hegemônicos de conhecimento em cada área, formação de novos sujeitos e intelectuais públicos, transformações institucionais, entre outros, e seus impactos nos padrões de relações raciais e no combate ao racismo no ambiente acadêmico e na sociedade, também engendram muitas outras investigações. Com certeza, esta transformação do cotidiano do mundo acadêmico em arena de disputas da luta antirracismo, num modelo de ativismo “de baixo para cima”, tem alto potencial de transformação da universidade brasileira. Tema para mais estudos.

PARA SABER MAIS

SANTOS, Renato Emerson dos. **As cotas e a presença negra reeducam a universidade brasileira**. In: Sánchez, Fernanda Et. al. (Orgs.). *Escola em Transe: Escola de Arquitetura e Urbanismo*. nº3 - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2021

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel (2012). **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes.

BENTO, Cida (2002). **Branqueamento e branquitude no Brasil**. In: CARONE, Irai; BENTO, Cida (Orgs.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. Petrópolis: Vozes.



realização:



apoio:

