

**Artigo****Documentos oficiais e legislações educacionais no combate às desigualdades raciais: estudo com base na PNAD****Official documents and educational legislation in the fight against racial inequalities: study based on PNAD****Leandra Aparecida Mendes dos Santos Rodrigues¹, Mayara Lustosa de Oliveira Barbosa², Cristiane Maria Ribeiro³**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí (IF Goiano), Urutaí-GO, Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília-DF, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí (IF Goiano), Urutaí-GO, Brasil

Resumo

O objetivo dessa pesquisa foi analisar como são tratadas, em documentos oficiais e na legislação educacional, as questões relativas à diversidade étnico-racial e refletir sobre o seu impacto na realidade por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Para tanto, foi realizada uma análise das legislações e documentos oficiais criados para a educação brasileira, do período de 1988 a 2018, pautada na técnica da Análise de Conteúdo da Bardin. Subsequentemente, essa análise foi comparada com os dados disponíveis na PNAD para verificar o impacto das publicações com relação a: 1) média de anos de estudo por cor/raça, no período; 2) média de anos de estudo por cor/raça, considerando a situação de pobreza (extremamente pobres, vulneráveis, pobres e não pobres); e 3) média de anos de estudo em regiões do Brasil com percentual maior de pessoas negras. As prescrições relacionadas à educação das relações étnico-raciais dos 12 arquivos analisados foram descritas, assim como as categorias e as características que as compõem. Após esse processo, foram estabelecidas as relações entre as categorias e os dados da PNAD. Os resultados permitiram concluir que a redução da diferença de tempo médio de estudo entre brancos e negros foi de pouco menos de 5 meses. Apesar da relevância dos esforços, a implementação das políticas que visam o combate à desigualdade racial na educação ainda se apresenta longe de alcançar a eficácia esperada.

Abstract

The objective of this research was to analyze how official documents and educational legislation present the subject of ethnic-racial diversity, and also reflect on their impact

¹ Mestranda em Ensino para Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano Campus Urutaí. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-0723-3520>. E-mail: leandra.aparecida@hotmail.com

² Doutora em Biologia Celular e Estrutural pela Unicamp, professora do Instituto Federal de Brasília e docente do quadro permanente do programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí. ORCID id: <http://orcid.org/0000-0003-3356-0998>. E-mail: mayara.barbosa@ifb.edu.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal Goiano Campus Urutaí. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-7564-3295>. E-mail: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br

on reality through the National Household Sample Survey (PNAD) data. To this end, we conducted an analysis of legislation and official documents created for Brazilian education, from 1988 to 2018, based on the Bardin Content Analysis technique. Subsequently, this analysis was compared with the data available in the PNAD to verify the impact of publications regarding: 1) average years of study by color/race in the period; 2) average years of study by color/race, considering the situation of poverty (extremely poor, vulnerable, poor and non-poor); and 3) average years of study in regions of Brazil with a higher percentage of black people. The prescriptions related to the education of ethnic-racial relations of the 12 files analyzed were described, as well as their categories and characteristics. After this process, were established the relations between the categories and the PNAD data. The results allowed us to conclude that the reduction in the average time difference between blacks and whites was a little less than 5 months. Despite the relevance of the efforts, the implementation of policies aimed at combating racial inequality in education is still far from achieving the expected effectiveness.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais, Legislação educacional, Desigualdades raciais, Análise de conteúdo.

Keywords: Ethnic-Racial relations, Educational legislation, Racial inequalities, Content analysis.

Introdução

A desigualdade racial marca a sociedade brasileira sob várias perspectivas, isso porque “[...] no que diz respeito à educação, saúde, renda, acesso a empregos estáveis, violência ou expectativa de vida, os negros se encontram submetidos às piores condições” (JACCOUD, 2008, p. 135). As desigualdades são graves e tendem a afetar a inserção dos negros na sociedade brasileira, comprometendo a construção de um país democrático e com oportunidades iguais para todos (MÜLLER; COELHO, 2013).

As ações afirmativas são medidas especiais determinadas pelo Estado para conter desigualdades historicamente acumuladas e garantir maior representatividade dos grupos sociais afetados pela discriminação (LIMA, 2010). Essas ações, de caráter compensatório, objetivam reparar dívidas históricas com segmentos sociais e apresentar estratégias de superação de uma condição de vulnerabilidade que precisa urgentemente ser alterada (OLIVEIRA, 2014).

Assim, as ações afirmativas se concretizam na forma de justiça reparatória ou compensatória, distributiva e de ação preventiva (JACCOUD, 2008). Além da igualdade de oportunidades e do combate às desigualdades, tais ações visam garantir a diversidade e o pluralismo na vida social, denunciando e desnaturalizando a posição subordinada de determinados grupos sociais (GOMES, 2001).

Vale ressaltar que a experiência das últimas quatro décadas, nos países em que as ações afirmativas foram implementadas, revela que diversas mudanças positivas foram alcançadas (MUNANGA, 2001). No Brasil, pesquisas como a de Cervi (2013), Vasconcelos e Galhardo (2016), e Ferreira (2019) apontam que as ações afirmativas têm promovido igual oportunidade de acesso, permanência e desempenho na graduação.

No entanto, apesar dos resultados pontuados, empreender políticas públicas étnico-raciais continua sendo uma tarefa difícil no Brasil. Isso porque o racismo, muitas vezes negado, persiste nas instituições e na mentalidade dos

brasileiros, além do mito da democracia racial, o qual reforça a ideia de que os problemas étnico-raciais no Brasil são de caráter social e econômico (SANTOS, 2018).

Sabe-se que a área educacional é um espaço propício para a construção de uma sociedade mais igualitária. Segundo Jaccoud (2008), a educação, além de sua função formativa, caracteriza-se como geradora de oportunidades, ou seja, uma porta de entrada para o mercado de trabalho, constituindo assim, um instrumento de ascensão social. Além disso, a escola é também considerada como espaço de formação e de socialização, pois mais do que conhecimentos sistematizados, essa instituição é um dos mais importantes centros de difusão da cultura humana (SANTOS, 2019).

Porém, o contexto atual, marcado pelo não investimento na educação, apresenta uma precarização geral da área em todo o país, ameaçando o direito a uma educação de qualidade, pública e gratuita, acessível a toda a população (DUARTE; MENDES, 2018). Afinal, quando se esperava um avanço com a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE) e com a destinação de recursos do pré-sal para a pasta, a Emenda Constitucional PEC 241 (Proposta de Emenda à Constituição), que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, vem comprometer todas as metas do PNE até pelo menos 2037 (SAVIANI, 2020; GOMES; RODRIGUES, 2018).

Em concordância com a necessidade previamente exposta, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (PNDC-ERER), destaca que jovens negros são maioria entre os desempregados e que uma solução para este problema seria ampliar o período de escolarização, oferecendo maior qualificação para estes jovens (BRASIL, 2013).

A desigualdade entre negros e brancos também se mostra nos índices de repetência e evasão desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até as universidades (HERINGER, 2002; CORDEIRO, 2010; SILVA, 2019). Tal fator acaba por gerar altas taxas de defasagem escolar e abandono, além de fazer com que estudantes negros cheguem mais tarde, e em menor número, no Ensino Médio. O Plano Nacional de Implementação das DCN para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tece a mesma argumentação ao afirmar que as desigualdades percebidas entre negros e brancos nas diferentes etapas e modalidades de ensino, determinam percursos sociais muito distintos entre ambos (BRASIL, 2013).

Assim, é urgente e necessário avaliar o que tem sido proposto no sentido de dirimir os efeitos da discriminação e efetivar as ações afirmativas, apontadas como necessárias por alguns documentos oficiais e na legislação educacional. Vale ressaltar que, segundo Silva (2010) o conjunto de atos normativos, denominado legislação educacional ou legislação de ensino, consiste em normas constitucionais, Leis Ordinárias, Decretos, Decretos-Leis, Regulamentos, Portarias, Pareceres, Resoluções, Indicações e Deliberações destinados à educação, os quais, Sousa (2009) aponta que determinam princípios orientadores ao sistema educacional de um país, por meio de um conjunto de diretrizes e normas que conduzem a organização e o funcionamento das instituições responsáveis pela educação. Os Documentos Oficiais Educacionais Curriculares, por sua vez, são documentos normativos com

diretrizes elaboradas pelo governo federal, as quais as redes de ensino públicas e privadas têm como referência obrigatória para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas (BRASIL, 2017; BRASIL, 2000).

Dado o exposto, este estudo objetiva analisar como são tratadas em documentos oficiais e na legislação educacional as questões relativas à diversidade étnico-racial e refletir sobre o seu impacto na realidade por meio dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Para tanto, fez-se uma análise documental das legislações e documentos oficiais criados para a educação brasileira, do período de 1988 a 2018, de modo a verificar o que as políticas educacionais trazem em relação à valorização e respeito à diversidade étnico-racial. O primeiro arquivo considerado é a Constituição de 1988 e o último a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018.

Além disso, após esta análise, propôs-se uma comparação com os dados disponíveis na PNAD pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de modo a verificar a existência de uma relação de causalidade entre o quadro normativo da política educacional em relações étnico-raciais e a existência, ou não, de um impacto na média de anos de escolaridade da população brasileira.

A iniciativa de utilizar os dados da PNAD visa averiguar o real impacto que as publicações podem ter causado em termos práticos para a sociedade brasileira. Isso porque, no decorrer dos 49 anos de sua existência, “[...] a PNAD tem se estabelecido como um importante instrumento para formulação, validação e avaliação de políticas orientadas para o desenvolvimento socioeconômico da população e a melhoria das condições de vida no País” (IBGE, 2018). Assim, pretende-se avaliar o que está posto na legislação educacional e em documentos oficiais, e qual tem sido, na prática, o impacto dessas proposições.

Estudos similares foram conduzidos previamente. Caseiro (2016) analisa em que medida vinha sendo cumprida a meta 12.9 do PNE, a qual determina a ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior brasileira. O autor utiliza dados da PNAD de 2004 e 2014 para comparar as chances de acesso à educação superior brasileira de diferentes grupos socioeconômicos. Conclui que, a despeito da redução das desigualdades ocorrida no decênio analisado, persistem ainda desigualdades estruturais no acesso à educação superior brasileira.

Moreira (2019), por sua vez, utiliza micro dados da PNAD para analisar a educação, desigualdades raciais e políticas de ação afirmativa entre os anos de 2014 a 2017. O autor investiga o efeito da origem da família composta por variáveis, como renda mensal familiar e o histórico da escolaridade dos pais sobre o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Averigua também os fatores que promovem a diferença de rendimentos entre negros e brancos no mercado de trabalho brasileiro. E, por fim, analisa o efeito das Políticas de Ações Afirmativas para negros e pobres nas universidades públicas, constituindo uma relação de causalidade entre a aplicação da política e as alterações nas condições sociais. Os resultados desse estudo mostram que as políticas de ações afirmativas de reserva de vagas melhoram o acesso para grupos que historicamente sempre acumularam desigualdades no processo educacional.

Na pesquisa de Henriques (2001), junto ao IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada) são analisados os dados da PNAD nos anos de 1992 a 1999, com relação à desigualdade racial entre brancos e negros, levando em consideração aspectos como: desigualdade de renda, educação, trabalho infantil, mercado de trabalho e condições materiais. Na conclusão, os resultados são contundentes no sentido da necessidade de se desenvolver políticas de inclusão social e econômica com preferência racial, políticas ditas de ação afirmativa, que contribuam para romper com a excessiva desigualdade existente.

Sendo esta pesquisa conduzida com dados de mais de vinte anos, é pertinente verificar se as leis e documentos oficiais publicados até 2018 trazem impactos esperados para romper com a desigualdade apontada.

2. Metodologia

2.1. Caracterização da pesquisa

Quanto à natureza, é uma pesquisa aplicada e, quanto aos objetivos, é descritiva-exploratória (GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Em relação aos procedimentos trata-se de um levantamento documental, visto que recorre as legislações e documentos oficiais, bem como o levantamento de uma amostra dentro da análise de uma população (FONSECA, 2002). No tocante à abordagem, se trata da utilização de método misto, o qual corresponde a uma integração de métodos quali e quantitativos com o objetivo de obter uma visão mais abrangente do fenômeno em estudo (CASTRO *et al.*, 2010).

2.2. Delineamento da pesquisa

No levantamento das informações para análise, optou-se por utilizar leis, diretrizes, orientações e outros documentos oficiais, voltados às políticas públicas educacionais, publicados no período de 1988 a 2018. Todos os arquivos analisados foram encontrados nos sítios *on-line* do governo federal e do Ministério da Educação. Para a pré-análise dos dados fez-se primeiramente uma leitura flutuante de todos os arquivos escolhidos *a priori* de modo a avaliar a pertinência da inclusão dos mesmos no *corpus* da pesquisa (BARDIN, 2011).

Em conformidade com a regra da pertinência, priorizou-se o uso de arquivos que correspondessem ao objetivo da análise, ou seja, que contemplassem questões étnico-raciais voltadas para a educação (BARDIN, 2011). Assim, os arquivos a serem analisados (tabela 1) foram selecionados por serem considerados marcos educacionais, bem como marcos legais na garantia de condição igualitária para todos os indivíduos.

Posteriormente, para maior profundidade na análise, fez-se a leitura completa de todo o material, identificando as prescrições sobre questões relativas à diversidade étnico-racial em cada um dos arquivos, para a construção da primeira etapa dos resultados. Desse modo, o primeiro tópico dos resultados descreve as prescrições encontradas nos documentos oficiais e legislações. Para diferenciar os arquivos analisados utilizou-se DOEC para Documentos Oficiais Educacionais Curriculares, DOE para Documentos Oficiais Educacionais, L para Legislação, LE para Legislação Educacional e LEC para Legislação Educacional Curricular.

Tabela 1. Documentos oficiais e legislações incluídos na análise. As siglas representam os termos a seguir: Documentos Oficiais Educacionais Curriculares (DOEC), Documentos Oficiais Educacionais (DOE), Legislação (L), Legislação Educacional (LE) e Legislação Educacional Curricular (LEC).

Código	Tipo	Documentos Oficiais e Leis analisadas	Ano
1	L	Constituição Federal	1988
2	LEC	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996
3	DOEC	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	1998
4	DOE	Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011	2001
5	LEC	Lei nº 10.639 de 2003	2003
6	LEC	Parecer CNE/CP 003/2004	2004
7	LEC	DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	2004
8	DOEC	Orientações e Ações para a EREER	2006
9	DOEC	Plano Nacional de Implementação das DCN para a EREER e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	2009
10	LE	Lei de Cotas nº 12.711 de 2012	2012
11	DOE	Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024	2014
12	DOEC	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Apesar de haver estudos que revelam as fragilidades de alguns dos documentos/leis analisados com relação às demandas da população negra, o intento desta investigação foi conduzir uma análise de conteúdo revelando o que estava expresso em cada um deles, ou seja, seus objetivos relacionados às questões étnico-raciais. Isso porque, foi também um dos objetivos avaliar o período de publicação de cada um deles em paralelo à PNAD. Assim, acredita-se ser válido pontuar o que estava posto, de modo a averiguar, em paralelo, o que foi alcançado em termos práticos com relação à média de anos de estudo entre negros e brancos.

Dessa forma, a intenção ao incluir os PCN e a LDB foi justamente não omitir nenhum documento relevante no período. Ademais, muitas vezes é a constatação da ineficiência destes que leva à formulação de outros. Desse modo, tais documentos foram adicionados e mantidos, tendo em vista que o plano de fundo do trabalho é um recorte temporal, que revela a conexão de alguns destes documentos/leis entre si. Reforça-se que a adição desses no *corpus* de análise não foi desconhecimento de sua baixa utilidade para a educação racial, mas uma intencionalidade, no sentido de associá-los a dados quantitativos no contexto temporal em que estes foram publicados.

Após a determinação dos documentos a serem analisados, o método qualitativo aplicado para a realização da análise documental seguiu as etapas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), com o objetivo de identificar categorias temáticas para que se pudesse realizar uma análise do conteúdo de cada um dos arquivos. Sobre a categorização, vale ressaltar que “[...] classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles” (BARDIN, 2011, p. 148).

Na análise das informações, seguindo mais uma etapa da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), estabeleceu-se categorias a *posteriori*, a saber: Categoria 1: Garantia de direitos de igualdade e valorização cultural em âmbito social; Categoria 2: Garantia de direitos e valorização das diferenças étnico-raciais e culturais na Educação Básica; Categoria 3: Garantia de direitos e valorização das diferenças étnico-raciais e culturais na Educação Básica e Superior; Categoria 4: Garantias de direitos e valorização das diferenças étnico-raciais e culturais no Ensino Superior. O segundo item dos resultados descreve e justifica os documentos oficiais e legislações educacionais inseridos em cada uma das categorias.

Após o levantamento, seleção e categorização dos documentos oficiais e legislações educacionais, passou-se à etapa de triagem dos dados da PNAD. A PNAD tem como foco o levantamento de dados relacionados às características gerais da população, tais como: educação, saúde, trabalho, rendimento e habitação. A publicação da análise iniciou-se em 1967, e a periodicidade anual do documento foi encerrada em 2016. A partir de então, uma metodologia atualizada tomou lugar e propicia informações trimestrais e em âmbito nacional, por meio da publicação da “PNAD contínua” (IBGE, 2018).

Ressalta-se que a PNAD foi utilizada, não somente por possuir dados de quase 50 anos, possibilitando a análise paralela às publicações dos documentos oficiais e legislações, mas por ser um importante instrumento para formulação, validação e avaliação de políticas orientadas para a melhoria das condições de vida da população. Por esse motivo, trata-se de uma fonte comum em diversas pesquisas que buscam medir condições de desenvolvimento da população ao longo dos anos (ARTES; MENA-CHALCO, 2019, BARROS, 2011, MIQUILIN, 2013).

O levantamento da PNAD foi obtido por meio da base de dados do IBGE. No sítio *on-line* do Instituto, acessando no menu os tópicos em ordem: Estatísticas > Sociais > Educação, foram obtidos os arquivos, tanto da PNAD contínua, quanto da anual. Buscou-se por *downloads*, onde pode ser obtido o levantamento de todos os dados referentes à educação.

Por estarem diretamente relacionados à pesquisa em questão, foram selecionados os seguintes dados a serem analisados,: 1) média de anos de estudo por cor/raça, de 1995 a 2018, sendo o ano inicial escolhido por ser o primeiro em que aparece o item a ser pesquisado, os anos de 1994, 2000 e 2010 não tiveram PNAD, por isso não aparecem nas análises; 2) média de anos de estudo por cor/raça, considerando a situação de pobreza (extremamente pobres, vulneráveis, pobres e não pobres); 3) média de anos de estudo em regiões do Brasil com percentual maior de pessoas negras. Além dos itens listados, ao final foram analisados os períodos representados pelos documentos, de modo a ver se a publicação de algum deles causou algum impacto específico nos dados apresentados pela PNAD.

Os dados são exibidos por meio de gráficos e tabelas no terceiro tópico dos resultados e são utilizadas ferramentas da estatística descritiva para explorar seu conteúdo e apresentar uma relação com os documentos oficiais e legislações analisadas. Por meio das categorias estabelecidas, verificaremos se determinados grupos de documentos oficiais e legislações tiveram mais efeito do que outros nos dados acima expostos.

3. Resultados e Discussão

3.1. Prescrições sobre questões relativas à diversidade étnico-racial nos documentos oficiais e legislações analisadas

A partir do final da década de 1980, pode-se identificar a consolidação de uma geração de iniciativas, que tiveram por objetivo intensificar o combate à discriminação e ao racismo por meio de sua criminalização. Foi nesse sentido que a Constituição de 1988, acolhendo às demandas do Movimento Negro, classificou o racismo como crime inafiançável e imprescritível.

Em seu preâmbulo, a Constituição em 1988 assegura o direito à igualdade e à justiça, sem preconceitos de origem, raça, cor e quaisquer outras formas de discriminação, conforme preconizado no Art. 3º. No Art. 4º a legislação também assegura o repúdio ao racismo; bem como no Art. 5º, o qual reforça que sua prática constitui crime inafiançável, sujeito à pena de reclusão (BRASIL, 1988).

Como última prescrição presente na Constituição, podemos citar a valorização das culturas e da diversidade garantida no Art. 215º, o qual afirma que o Estado “apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”, esclarecendo nos § 1º e § 2º a relação direta com culturas afro-brasileiras, além de fixar as datas comemorativas para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 2016, p. 126).

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) promulgada em 1996, esta assegura uma educação valorizadora da diversidade étnico-racial do país. No Art. 26, § 4º, lê-se que o ensino da História do Brasil deverá levar em “[...] conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 2017, p. 20). Além disso, no artigo 3º do item “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, é afirmado que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, e um deles é a “XII – consideração com a diversidade étnico-racial” (BRASIL, 2017, p. 9).

Por fim, no artigo 26-A e 79-B a LDB traz referências específicas à valorização da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados. No primeiro parágrafo do artigo 26-A é definido que o conteúdo programático incluirá diversos aspectos da história e da cultura desses dois grupos étnicos, incluindo a luta dos negros e dos indígenas no Brasil, e seu papel na formação da sociedade brasileira. O segundo parágrafo do mesmo artigo aponta que tais conteúdos serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. Já o Art. 79-B, aponta a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2017, p. 21).

Seguindo o mesmo padrão, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) indicam como objetivos do Ensino Fundamental que os alunos sejam capazes de valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, “posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação baseada em diferenças culturais”, de etnia ou outras características (BRASIL, 2000, p. 2). Além disso, lê-se nos parâmetros que foram incorporados como “Temas Transversais” as questões da Ética e da “Pluralidade Cultural” (BRASIL, 2000, p. 17) justamente na perspectiva de uma educação holística e que forme um cidadão crítico e consciente de seu papel.

O DOEC também cita que características étnicas e culturais da população devem ser conhecidas, assim como as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, visto que tal informação oferece “ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo, multifacetado e algumas vezes paradoxal” (BRASIL, 2000, p. 121).

Em sequência, a Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001 aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011. Nas Diretrizes do Ensino Fundamental o DOE também traz a necessidade de inserção no currículo de temas transversais incluindo a pluralidade cultural (BRASIL, 2001). Na meta 11, ainda com relação ao Ensino Fundamental, e na meta 7 no item “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais” é apresentada a necessidade de se promover imagens não estereotipadas, bem como a eliminação de textos discriminatórios e a adequada abordagem de temas referentes à etnia tanto nos livros didáticos, quanto nos recursos de mídia (BRASIL, 2001).

Na meta 12, com relação à etapa do Ensino Superior, e no item “Formação dos Professores e Valorização do Magistério” o DOE estabelece a inclusão nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados à pluralidade cultural, a história da cultura, dos conhecimentos, das manifestações artísticas e religiosas afro-brasileiras e das sociedades indígenas (BRASIL, 2001). Um tópico mais específico da temática também está presente no DOE, denominado “Educação Indígena”, e destaca na meta 21 a importância de se promover a correta e ampla informação sobre as sociedades e culturas indígenas, com o objetivo de combater o desconhecimento e a intolerância.

Dando continuidade a um processo marcado pela emergência de movimentos sociais, discussões, projetos e ações visando amenizar as desigualdades, foi então promulgada em 9 de janeiro de 2003, a Lei nº 10.639, com o objetivo de introduzir a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos da Educação Básica. A Lei estabelece, dentre os tópicos do conteúdo programático, a abordagem da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira, a importância do negro na formação da sociedade nacional, assim como “o resgate de sua contribuição nas áreas social, econômica e política do Brasil” (BRASIL, 2003, p. 1). Ressalta-se que em março de 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi modificada por outra, a Lei ordinária nº 11.645/08, que inclui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar. Como altera apenas um dos parágrafos da Lei, esta continua válida sendo tratadas conjuntamente (CARTH, 2017).

Por sua vez, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, homologada em 2004, instituiu as DCN para a EREB e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O Parecer CNE/CP nº 03/2004, aprovado em 2004 pelo Ministro da Educação, afirma que as políticas de ações afirmativas na educação, tem como intento garantir o direito de negros, e cidadãos brasileiros em geral, ao acesso em todas as etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, e apregoa também que haja profissionais da educação “capacitados para identificar e superar as manifestações do racismo” (BRASIL, 2013, p. 10).

O Parecer CNE/CP 003/2004 tem como objetivo assegurar o direito a igualdade já estabelecidos pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases e a Lei nº 10.639/03, e estabelece as principais ações para garantir a implementação da política educacional valorizadora das questões étnico-raciais.

A LEC é, portanto, destinada aos administradores dos sistemas de ensino, professores, às famílias, aos estudantes e a todos os cidadãos, buscando valorização das questões étnico-raciais, em prol de uma educação de qualidade e uma formação para a cidadania (BRASIL, 2004a). Nessa linha, a legislação discute o papel da escola, a responsabilidade do professor e a capacitação e formação destes para promoverem estratégias pedagógicas que promovam o respeito à diversidade e auxiliem na luta pela superação do racismo.

O Parecer também cita a próxima LEC a ser analisada, as DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e africana, e destaca que as diretrizes são uma “[...] política curricular fundada em dimensões históricas, culturais, sociais e antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros” (BRASIL, 2004a, p. 20). Nesse sentido, é válido ressaltar que as diretrizes são destinadas a todos os níveis de ensino, e em especial à formação inicial e continuada de professores no que diz respeito à EREER.

As Diretrizes têm como meta a educação de cidadãos atuantes em uma sociedade multicultural e pluriétnica, e define que as instituições de ensino devem promover materiais didáticos para o desenvolvimento da temática e como a escola e os professores devem proceder para o desenvolvimento da EREER (BRASIL, 2004b). No texto observa-se, ainda, que as instituições de ensino superior devem incluir nos conteúdos de disciplinas a EREER e incentivar a pesquisa sobre a questão étnica. Além disso, é apontado que todos os estabelecimentos de ensino devem criar situações educativas para o reconhecimento da diversidade, tendo especial atenção à supervisão da edição de livros e matérias que contemplem a temática (BRASIL, 2004b).

Como um DOEC essencialmente prático, as Orientações e Ações para a EREER publicadas em 2006 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), tinham o objetivo de orientar os profissionais da educação para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/03. Assim, as orientações são destinadas ao cumprimento de uma política educacional valorizadora da diversidade étnico-racial para todos os níveis de ensino, trazendo, inclusive, sugestões de atividades desde a Educação Infantil ao Ensino Superior.

Em termos expressos pelo próprio DOEC, seu intento é “[...] orientar e promover a formação de professores e professoras e supervisionar o cumprimento das Diretrizes” (BRASIL, 2006, p. 22). Como justificativa, as orientações apontam que a sociedade ainda tende a fazer vistas grossas para a discriminação, mesmo diante de situações de preconceito e racismo, e, que muitos profissionais da educação cometem práticas que favorecem apenas parte de seus grupos de alunos (BRASIL, 2006).

As Orientações também apresentam preocupações quanto à formação de professores; socialização e visibilidade da cultura negra africana; material didático; valorização de saberes; valorização das identidades (BRASIL, 2006). O DOEC oferece ainda um direcionamento para que a Lei nº 10.639/03 seja aplicada em atividades práticas no cotidiano escolar, destacando a importância dos materiais didáticos e da formação dos professores para a aplicação efetiva desta Lei.

Após 3 anos da publicação das orientações, em 2009, é publicado o Plano Nacional de Implementação das DCN para a EREER e para o ensino de História

e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Este DOEC tem como objetivo institucionalizar, sustentar e induzir a implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Isso porque em 2007, avaliações realizadas pela SECADI/MEC observaram que a implementação das Diretrizes necessitava de maior amplitude, acontece então uma oficina para avaliar a implementação da Lei nº 10.639/03 realizada pelo MEC, em parceria com a UNESCO, o que gerou o Documento-Referência, e serviu de base para o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes (BRASIL, 2013). O Plano traz como objetivo central contribuir para que todos os sistemas de ensino cumpram as determinações legais de forma a mitigar a discriminação racial e garantir a equidade e o direito de aprender “a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (BRASIL, 2013, p. 19).

Com relação aos objetivos específicos, o Plano sugere desenvolver ações na área da formação de professores; colaborar e construir políticas públicas e processos pedagógicos para a implementação das Leis; impulsionar o desenvolvimento de pesquisas e produção de materiais didáticos; bem como divulgar as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, para gestores e técnicos, no âmbito federal, municipal, estadual e do Distrito Federal (BRASIL, 2013). Para tanto, o Plano tem como base seis eixos estratégicos, voltados para o alcance de cada um dos objetivos expostos, bem como ações que devem ser desenvolvidas pelos sistemas de ensino, e pelos governos federal, estadual e municipal.

Todas as metas e direcionamentos propostos pelo DOEC visam à implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 por meio de iniciativas tais como a divulgação, formação inicial e continuada dos profissionais da educação, adequação do material didático, introdução da temática no currículo e execução de atividades práticas no cotidiano escolar; destacando, assim, a importância da colaboração de vários setores para a consolidação e implementação dessas legislações.

Em sequência, no ano de 2012, é promulgada a Lei nº 12.711, Lei de Cotas. Esta determina, nos Artigos 1º e 4º que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação, assim como as instituições federais de ensino técnico de nível médio, deverão reservar no mínimo 50% das vagas para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio em escolas da rede pública, oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e para pessoas com deficiência (BRASIL, 2012).

Em 2014, após discussões entre representantes do Estado e da sociedade civil, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que tem vigência por 10 anos. Já em seu segundo artigo o Plano apresenta dez diretrizes, uma delas é a “III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014, p. 1). Consubstanciado em vinte metas, o PNE propõe sistematizar um conjunto de fatores considerados importantes para a efetivação de uma educação de qualidade no país pelos próximos 10 anos, além de estabelecer objetivos desejados de atendimento à população durante o período (CODES *et al.*, 2017). Das 20 metas apresentadas pelo DOEC destaca-se a meta 8 que determina a igualdade de escolaridade entre alunos negros e não negros.

O último DOEC analisado trata da BNCC. A BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada e homologada em dezembro de 2017, já o DOEC para o Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no dia 4 de dezembro de 2018 e homologado na semana seguinte, no dia 14 de dezembro, pelo Ministério da Educação. Analisou-se neste estudo as determinações destinadas ao Ensino Fundamental.

Das dez competências gerais da Educação Básica da BNCC, destacam-se três delas, as quais podem favorecer a implementação das relações étnico-raciais: as competências gerais 3 e 6 que apregoam valorizar as diversas manifestações artísticas, culturais, a diversidade de saberes, e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania; e a competência geral 9, a qual afirma ser essencial exercitar a empatia, o diálogo, “[...] e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade [...] sem preconceitos de qualquer natureza (MEC, 2018, p. 10).

O DOEC ainda ressalta que as instituições de ensino devem se posicionar “na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e tendo como objetivo o respeito às diferenças” (MEC, 2018, p. 14). Para tanto, o DOEC determina que a escola precisa incorporar temas contemporâneos os quais englobam a EREER “e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (MEC, 2018, p. 19). Percebe-se, portanto, um planejamento com foco na equidade com o compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos étnicos específicos.

3.2. Categorização dos documentos oficiais e legislações

Dando sequência à análise de conteúdo, a partir das prescrições, estruturou-se o quadro com as categorias definidas pelo critério semântico (BARDIN, 2011). Para Tabela 2, em que é apresentado o resultado da categorização, utilizou-se a codificação numérica (BARDIN, 2011) feita na Tabela 1.

Tabela 2. Categorias das leis e documentos oficiais.

Categorias	Código	%	Identificação de prescrições sobre questões étnico-raciais
Categoria 1: Garantia de direitos de igualdade e valorização cultural em âmbito social/nacional	1	8,3%	Esta lei apresenta direcionamentos para a valorização cultural e a garantia da igualdade em âmbito social e nacional
Categoria 2: Garantia de direitos e valorização das diferenças étnico-raciais e culturais na Educação Básica	2; 3; 5; 12	33,3%	Leis e documentos oficiais que apresentam prescrições e direcionamentos para a valorização das diferenças étnico-raciais e culturais para a Educação Básica
Categoria 3: Garantia de direitos e valorização das diferenças étnico-raciais e culturais na Educação Básica e Superior	4; 6; 7; 8; 9; 11	50%	Documentos oficiais que apresentam prescrições e direcionamentos para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural na Educação Básica e Superior
Categoria 4: Garantia de direitos e valorização das diferenças étnico-raciais e	10	8,3%	Esta lei apresenta prescrições e direcionamentos para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural no Ensino Superior

culturais no Ensino Superior			
-------------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

Na categoria 1 está a Constituição Federal de 1988, a qual traz prescrições e direcionamentos para a valorização étnico-racial e cultural em âmbito social e nacional. A Constituição Brasileira promulgada em 1988 traz importantes avanços, tais como a inclusão de questões relativas ao meio ambiente, povos indígenas e educação (SANTOS; ROCHA, 2016).

Esta legislação representa um avanço quanto à proposta elaborada pelo Movimento Negro de que a Constituição afirmasse a educação como meio de combate ao racismo e a discriminação. O respeito e a valorização da diversidade então reclamados, contribuíram para que fosse instituído o ensino de História das populações negras no Brasil na Constituição Federal, mas questões particulares deveriam ser tratadas em legislação complementar (SANTOS; MACHADO, 2008).

Na categoria 2 tem-se a Lei de Diretrizes e Bases, a Lei nº 10.639/03, os PCN e a BNCC. Estas L e DOEC apresentam prescrições e direcionamentos para a valorização das diferenças étnico-raciais e culturais para a educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases inova em aspectos pedagógicos, incluindo o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra”, e enfatizando que o ensino de História do Brasil deve focalizar a contribuição das matrizes indígenas e africanas no processo de formação social e cultural brasileiro (SANTOS; ROCHA, 2016).

A Lei nº 10.639/03 simboliza um dos maiores avanços na intensa luta contra o racismo, caracteriza a resistência perante o preconceito por meio da inclusão de novas propostas para uma educação descolonizada e culturalmente democrática (GOIZ, 2019). Os avanços e limites que a Lei nº 10.639/03 trouxe, possibilitaram uma mudança na educação brasileira, ao instigar o Ministério da Educação, o Conselho Nacional, bem como os conselhos estaduais, municipais e as secretarias de educação na implementação de políticas e práticas que garantam os direitos da população negra (GOMES, 2011).

Segundo Santos e Rocha (2016), os PCN, destacam a necessidade do reconhecimento da Pluralidade Cultural, porém observa-se um certo “silêncio” em relação às culturas indígenas e africanas. As questões relacionadas à diversidade foram introduzidas de forma universalista, sendo que o aspecto racial se dilui no discurso da pluralidade cultural. Além disso, os parâmetros apresentam forte apelo conteudista, pressupondo que a inserção de “temas sociais” transversalizados no currículo, seria suficiente para introduzir a problematização de posicionamentos políticos, discutir ideologias, discriminação e racismo (GOMES, 2011).

Com relação à BNCC, o último DOEC da categoria, para Santos e Rocha (2016), entre os desafios da Base em relação às DCN da Educação Básica está a importância do respeito e da compreensão da pluralidade étnico-racial, principalmente as de matriz cultural africana e afro-brasileira. Ferreira (2015) aponta que a BNCC precisa ser compatibilizada a cada realidade escolar e o currículo precisa responder às diferenças individuais, também relata uma preocupação com o uso exacerbado do termo “diversidade” em documentos oficiais, sem a devida explicitação teórico-metodológica indispensável para o cenário da educação brasileira.

No que diz respeito à Categoria 3, temos 2 DOE, 2 DOEC, 2 LEC, os quais apresentam prescrições e direcionamentos para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural tanto na Educação Básica, quanto na Superior. Segundo Santiago (2013), as DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, através da aprovação do parecer CNE 003/2004 e sua Resolução 01/2004, apresentam um modelo de política pública que objetiva a modificação do processo de exclusão do sistema educacional brasileiro. De modo prático, segundo as diretrizes, cabe aos professores o domínio dos conteúdos com o objetivo de ministrar aulas que promovam o respeito à diversidade, valorize a diferença e combata discriminações e posturas preconceituosas (SILVA; JÚNIOR, 2019).

Mas, os docentes não são cobrados sem que seja oferecido o devido aporte para a execução do que é proposto nas Diretrizes. Segundo Goiz (2019), dentre as estratégias fundamentais que as DCN para a EREER evidenciam está justamente a emergência de investimentos na formação de base e continuada dos docentes na temática das relações raciais. Assim, as Diretrizes não só revelam a valorização da diversidade, como propõem estratégias pedagógicas objetivando sua superação e ampliando os currículos escolares de modo a considerar a diversidade cultural, racial, social e econômica da população brasileira (SANTOS; ROCHA, 2016).

Por sua vez, as Orientações e Ações para a EREER, e o Plano Nacional de Implementação das DCN para a EREER, trazem como colaboração a sistematização de conteúdos, abordagens e a proposição de atividades pedagógicas da temática étnico-racial para que os professores e gestores utilizem no cotidiano escolar (SILVA; JÚNIOR, 2019). Em separado, é importante ressaltar que as Orientações foram elaboradas por 150 estudiosos, subdivididos em Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Licenciaturas e Quilombolas. O DOEC não pretende ser uma receita engessada de práticas, mas é importante por oferecer um direcionamento aos que objetivam a mudança nos processos educativos nesse sentido.

Já o Plano Nacional de Implementação das DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orienta as instituições de educação para a implementação da Lei nº10.639/2003, trazendo propostas para todos os níveis de ensino e em especial para o ensino em quilombos, pois dentro do plano estes grupos necessitam de ações específicas (SILVA; JÚNIOR, 2019). De acordo com Santos e Rocha (2016), o Plano é uma ferramenta valiosa que contribui para a valorização da diversidade e a construção de uma educação de qualidade, participativa e cidadã.

O PNE 2001, foi aprovado pela Câmara de Deputados e estava estruturado objetivando a educação como direito individual, a educação como fator de desenvolvimento econômico e social e a educação como meio de combate à pobreza. Os objetivos deste PNE são: a elevação do nível de educação da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e regionais e a democratização da gestão do ensino público (AGUIAR, 2010).

Por sua vez, o PNE 2014 aposta em aspectos suplementares ao plano de 2001, continua o esforço de lançar alicerces para guiar a educação brasileira, estruturando metas e estratégias, que objetivam a ampliação do acesso, o desempenho dos estudantes e a valorização dos profissionais da área (CODES

et al., 2017). Neste Plano a participação da sociedade civil é apontada como um diferencial, confirmado por Saviani (2014), o qual relata a esperança de que esta colaboração sirva para a efetivação de cobranças, aumentando a pressão para o cumprimento de suas metas, e implementação das medidas de política educacional.

Na categoria 4 está a Lei de Cotas nº 12.711 de 2012. Diante de argumentos contrários e favoráveis e muita pressão social o governo federal aprovou esta Lei. Vale ressaltar a importância da Lei nº 12.711 para suprir as necessidades não alcançadas na Constituição e LDB.

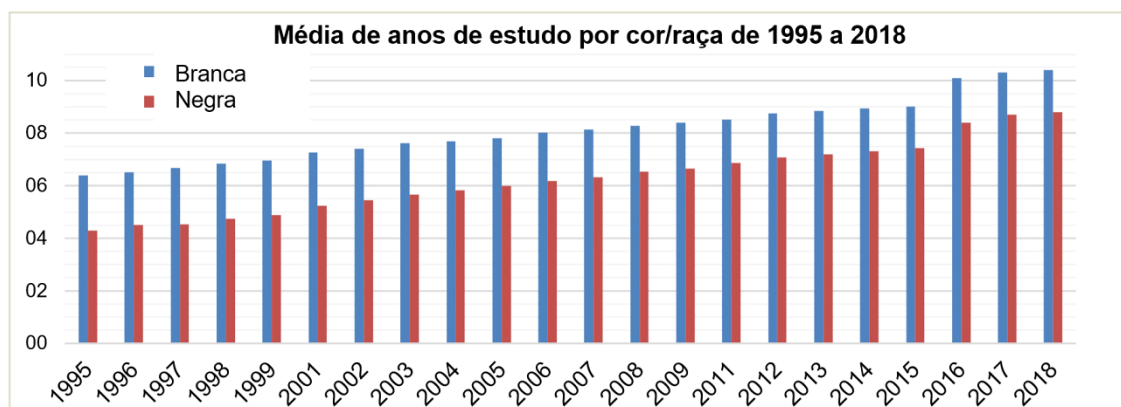
Foi neste sentido que as lutas históricas e importantes movimentos sociais se moveram contra o caráter excludente da educação superior. Destacam-se os movimentos sociais negros, que, incessantemente, conduziram debates e exigiram a implementação de Ações Afirmativas (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020). Esta lei é resultado de mais de uma década de lutas e reivindicações de diferentes movimentos sociais que denunciaram o caráter excludente da Educação Superior Brasileira (SOUSA, 2013). A reserva de vagas garantidas pela Lei não contraria a Constituição de 1988, mas reforça o direito dos grupos étnicos excluídos e discriminados racialmente (PENA; MATOS; COUTRIM, 2020).

Desse modo, é inegável que os estudantes socialmente desfavorecidos conseguiram uma conquista importante por meio da Lei nº. 12.711 que tornou obrigatória a reserva de vagas para pessoas de escolas públicas, com baixa renda, negros e indígenas em todos os cursos ministrados nas Instituições de Educação Superior.

Esta lei apresenta prescrições e direcionamentos para a valorização da diversidade étnico-racial e cultural no Ensino Superior. Sobre a proposta da legislação, Munanga (2001) já afirmava ser uma ferramenta para acelerar o processo de mudança de um quadro injusto em que se encontra a população negra. Segundo Rodrigues, Matos e Ferreira (2017), as políticas afirmativas como a Lei de Cotas estão desempenhando sua função esperada de inclusão social. O que é corroborado por Pena, Matos e Coutrim (2020) quando afirmam que esta Lei tem cumprido o seu papel social e contribuído para o acesso de um número significativo de estudantes de camadas populares no Ensino Superior, principalmente nos cursos de maior prestígio.

3.3. Relação dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) com os documentos oficiais e legislações classificadas nas categorias

Embora a PNAD tenha sido iniciada no segundo trimestre de 1967, dados sobre a média de anos de estudo por cor/raça são encontrados somente a partir de 1995 (Fig. 1). Estes foram tabulados e utilizados como ponto de partida para verificar o impacto dos documentos oficiais e legislações categorizadas, e se eles têm tido em efeito significativo ao longo do tempo. Vale pontuar que na pesquisa a população negra é composta por negros e pardos. Ressalta-se que, pelos motivos acima apresentados os dados da Categoria 1 não entrarão na discussão, visto que a legislação data de 1988.

Figura 1 - Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais por cor/raça de 1995 a 2018. Em 2000 e 2010 a PNAD não foi realizada.

Fonte: dados da PNAD (IBGE, 2018).

No gráfico da figura 1 é possível verificar que, apesar de identificarmos um crescimento do número médio de anos de estudo para a população negra, a qual inclui pretos e pardos, tal aumento também é verificado de modo similar para a população branca, demonstrando que nenhuma iniciativa parece ter conseguido, à primeira vista, diminuir significativamente a diferença entre ambos ao longo dos anos.

Utilizando os dados foi possível calcular a diferença de tempo de estudo médio entre os dois grupos ao longo de cada um dos anos. O dado está representado na Tabela 3, e nela é possível perceber que o tempo médio que brancos acima de 15 anos estudam a mais do que os pretos e pardos permanece próximo aos 2 anos desde 1995. Em outras palavras, ao longo de mais de duas décadas, apenas a partir de 2011, essa diferença começou a cair em padrão, mantendo-se em torno de 1,6 anos.

Tabela 3. A tabela indica a média de anos que os brancos acima de 15 anos permanecem a mais em estudo do que os negros no período de 1995 a 2018.

1995-2006											
Ano	1995	1996	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Média de anos B > P	2,1	2,0	2,1	2,1	2,1	2,0	2,0	2,0	1,9	1,8	1,9
2007-2018											
Ano	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Média de anos B > P	1,8	1,7	1,8	1,6	1,7	1,7	1,6	1,6	1,7	1,6	1,6

Fonte: dados da PNAD (IBGE, 2018).

Ao cruzar os dados da tabela 3, com os documentos oficiais e legislações categorizadas, é possível perceber que entre 1995 e 2003, as mudanças praticamente não implicaram em nenhum resultado efetivo em termos de anos de estudo. Nesse período enquadram-se o DOEC e a LEC da categoria 2: a LDB e os PCN. Embora sejam norteadores e que tornam obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, estão mais focados em aspectos referentes ao conteúdo programático, de modo a resgatar as contribuições dos

grupos étnicos nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Como exposto, os PCN apresentam um forte apelo conteudista, e uma abordagem superficial sobre a discriminação (GOMES, 2011), ademais, as questões relacionadas à diversidade foram introduzidas de forma universalista, não apresentando um posicionamento de superação ao racismo e a desigualdade racial (SANTOS; ROCHA, 2016). Tendo em vista tais aspectos, não é de se admirar que os primeiros esforços no sentido de garantir a valorização das diferenças étnico-raciais e culturais na educação básica, não tenham alcançado números efetivos em termos de aumento no número médio de anos de estudo dessa parcela da população.

Entretanto, a partir do ano de 2004 é possível verificar uma pequena redução na diferença anteriormente mantida em dois anos. Tendo em vista que em 2003 foi promulgada a Lei nº 10.639/03, a qual simboliza um dos maiores avanços na intensa luta contra o racismo (GOIZ, 2019), é possível que a diminuição na diferença entre a média de anos de estudo possa ser reflexo da atenção agora garantida com especificidade pela Lei, que mesmo distante de contemplar tudo que a população negra necessita, representa um avanço significativo para as demandas desta significativa parcela da população brasileira (CARTH, 2017).

É possível que o início da queda na diferença entre a média de anos de estudo marcada no ano de 2004, também possa ser reflexo da publicação de outros DOEC e LEC na categoria 3: o Parecer CNE/CP 003/2004, as DCN para a EREER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, também de 2004, e as Orientações e Ações para a EREER de 2006.

Santiago (2013), afirma que ambos, o Parecer e as Diretrizes, “são um modelo de política pública implementado para a modificação do processo de exclusão promovido pelo nosso sistema educacional”, assim esperava-se que houvesse um impacto no que diz respeito à média de anos de estudo. As Orientações, por sua vez, publicadas em 2006, surgem como um impulsionador de reflexões e ações, “[...] no campo das políticas de reparações, de reconhecimento e valorização dos negros, possibilitando a essa população o ingresso, a permanência e o sucesso na educação escolar” (LASTÓRIA, 2006). Assim, o DOEC envolve a proposição de ações afirmativas no sentido de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e, portanto, deveria incorrer em algum efeito na permanência e no êxito dessa parcela da população.

Outro período em que se percebe uma diminuição que se mantém entre 1,6 e 1,7 anos entre brancos e negros, ocorre logo após o ano de 2009. Nesse sentido, vale destacar a publicação do DOEC e DOE da categoria 3 e da LE da categoria 4, são eles respectivamente: o Plano Nacional de Implementação das DCN para a EREER e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o PNE e a Lei de Cotas nº 12.711 de 2012.

O Plano Nacional de Implementação das DCN para a EREER traz como objetivo central mitigar a discriminação racial e garantir a equidade e o direito de aprender “a fim de promover uma sociedade justa e solidária” (BRASIL, 2013, p. 19). O DOEC destaca a importância da colaboração de vários setores para a consolidação e implementação das legislações e pode representar um dos marcos que promove a redução na diferença entre as médias de anos de estudo entre as raças.

Com relação ao PNE atual, este é visto como uma proposta ousada pois sua materialização demanda esforços dos governos, assim como da sociedade em geral. Considerando a realidade política e econômica do país, e tendo em vista o corte de gastos na educação e muitas metas que demandam investimentos, a concretização do PNE apresenta-se como desafiadora (DUARTE; MENDES, 2018). Mas, tendo em vista que suas propostas são mais práticas, direcionadas e suas ações se estendem até o ano de 2024, é esperado que esse DOEC tenha um efeito redutor na diferença média de anos de estudo entre negros e brancos.

A meta 8 do PNE atual que determina a igualdade de escolaridade entre alunos negros e não negros, vai ao encontro de nossa análise, pois pretende justamente “igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (BRASIL, 2015, p. 139). Apesar das oscilações indicadas pela tabela 3, mais uma vez é válido destacar a redução na média de anos após 2009 que se mantém até 2018.

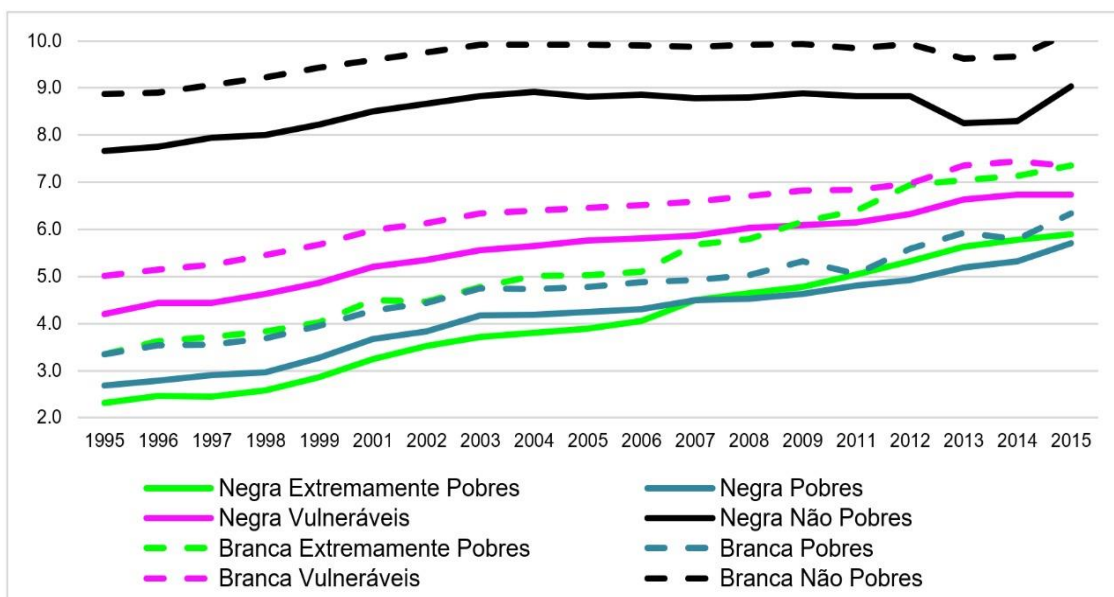
Embora apontadas pequenas variações, em números absolutos, os dados da figura 1 e da tabela 3 demonstram que a diferença inter-racial permaneceu praticamente invariável por mais de uma década. É fato que há um claro crescimento na média de anos de estudo dos brasileiros ao longo do período analisado, contudo, o aumento coletivo muitas vezes pode mascarar uma situação que permanece desigual. Assim, ainda há o que ser melhorado em termos de avanços na educação dessa parcela da população.

A maioria das pesquisas demonstra que: 1) não existem diferenças significativas nas notas de corte, ou mesmo no rendimento de estudantes autodeclarados pretos/pardos e brancos; e 2) são unânimes em apontar que as taxas de evasão daqueles que entraram por meio de cotas são menores que as dos não cotistas (VELLOSO, 2009, DAFLON; JÚNIOR; CAMPOS, 2013, GARCIA; JESUS, 2015). Se mesmo assim a diferença inter-racial não diminui ao longo de mais de duas décadas, é sinal de que a sociedade ainda tem distribuído oportunidades desigualmente entre brancos e não brancos.

A este respeito, outro dado oferecido pela PNAD é a média de anos de estudo da população de 15 anos ou mais de idade segundo a situação de pobreza. Afinal, ainda que os documentos oficiais e legislações acima citados apresentem propostas de ações afirmativas que garantam o acesso e a representatividade nos currículos, sem oferecer condições de permanência à população de baixa renda, as ações podem ser ineficazes a longo prazo.

Ao observar o gráfico da figura 2 é possível perceber que em todos os quesitos estabelecidos pela pesquisa (extremamente pobre, vulnerável, pobre e não pobre) a população negra possui uma média menor de anos de estudo do que a população branca ao longo das mais de duas décadas analisadas, revelando que a situação econômica tem causado maior impacto sobre a população negra, em termos de anos de estudo, do que sobre a população branca. Em concordância com o exposto, em um estudo realizado por Júnior; Mont’Alvão e Neubert (2015), os autores avaliaram o efeito de todas as variações da PNAD como: gênero, idade, renda per capita e região e apontam que os estudantes brancos em todas essas variáveis têm maiores vantagens na permanência e no acesso ao Ensino Médio.

Figura 2- Média de anos de estudo de pessoas brancas e negras em situação de pobreza. Tal dado não foi disponibilizado nas PNAD de 2016 a 2018.



Fonte: dados da PNAD (IBGE, 2018).

Se nos basearmos nos dados levantados ao longo dos anos, claramente podemos ver que a raça tem tido efeito predominante na quantidade de anos que negros permanecem na escola. Ainda que os brancos sejam extremamente pobres, como os negros, eles têm permanecido um ou dois anos a mais na escola.

Um exemplo de como iniciativas podem ser implementadas, no sentido de agir em prol do aumento da escolaridade, oferecendo condições para que essa parcela da população permaneça estudando, pode ser encontrado no estudo de Artes e Mena-Chalco (2019). Os autores avaliam uma iniciativa pioneira de oferta de bolsas para negros e indígenas acessarem a pós-graduação brasileira. Os resultados apontam que a implementação de políticas raciais de permanência estudantil teve sucesso, ressaltando que as trajetórias dos bolsistas indicam que as políticas diferenciadoras são exitosas e resultaram na inserção de pesquisadores na academia, os quais de outra maneira dificilmente ocupariam os espaços de produção de conhecimento (ARTES; MENA-CHALCO, 2019).

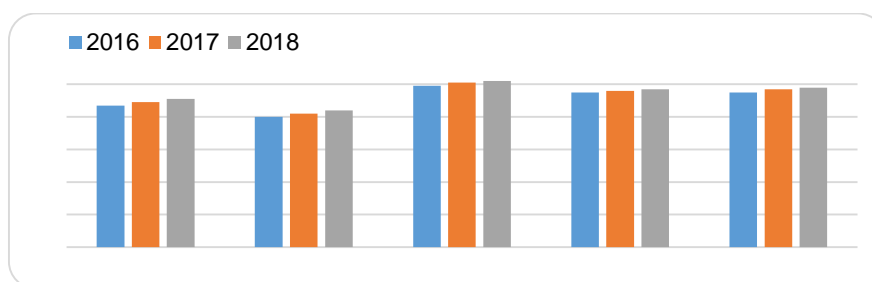
Sem dúvida os esforços na publicação dos documentos oficiais e legislações nas quatro categorias anteriormente analisadas não foram em vão. Muitas vezes é necessário um percurso mais sinuoso para alcance de resultados mais significativos a longo prazo. Contudo, ações como as destacadas pelas cotas na oferta de bolsas para acesso à pós-graduação brasileira, podem ser eficazes para dirimir as diferenças que se arrastam ao longo dos anos. Se estamos falando de uma parcela marginalizada historicamente, é preciso que os documentos oficiais e legislações proponentes de ações afirmativas de acesso, caminhem junto a ações de permanência e êxito, ou seja, que garantam condições para que essas pessoas concluam seus estudos.

Outro dado que reforça a noção de que a questão racial implica em menores médias de anos de estudo pode ser obtido a partir da análise por regiões do Brasil. Segundo dados do censo de 2000, 2010 e mais recentemente da PNAD contínua divulgada em novembro de 2017, e de acordo com a

classificação racial do IBGE (preto, pardos, brancos, amarelos e indígenas), é possível identificar que embora a região Nordeste concentre o maior percentual de pessoas negras do Brasil, ao somarmos a população preta e parda, primeiro temos a região Norte como a mais populosa para essas duas raças, seguida pelas regiões Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e, por último com menor percentual, a região Sul.

Segundo a PNAD contínua, publicada em 2019, mais uma vez, a diferença de tempo médio de estudo com relação à cor ou raça foi considerável, também em termos regionais (Figura 3). Sudeste, Centro-Oeste e Sul mantiveram-se com uma média de anos de estudo acima da nacional, respectivamente de 10, 9,6 e 9,6 anos, enquanto as Regiões Nordeste e Norte ficaram abaixo da média nacional, com 8,7 anos e 7,9 anos, respectivamente. Ao levarmos em consideração tal perfil, é possível verificar que as regiões que possuem mais indivíduos pretos e pardos, também são aquelas que possuem menores médias de números de anos, como pode ser verificado no gráfico abaixo.

Figura 3 - Média de anos de estudo de pessoas de todas as raças com 15 anos ou mais em cada uma das regiões do país.



Fonte: dados da PNAD (IBGE, 2018).

Em suma, segundo Gomes (2011), a efetivação de todas as legislações dependerá da mobilização da sociedade civil a fim de que o direito à diversidade étnico-racial seja garantido nas escolas, nos currículos, nos projetos político-pedagógicos, na formação de professores e nas políticas educacionais. Por esse motivo, a divulgação científica de dados como estes, é essencial para alertar formuladores de políticas públicas, pesquisadores, docentes e a população para a necessidade imediata de mobilização em busca de direitos básicos, tendo em vista o período necessário para mudanças tão urgentes.

Também é esperado que os dados acima descritos se apresentem como um sinal de que, a legislação e os documentos oficiais precisam atuar em conjunto com ações afirmativas de permanência e êxito, de modo a reduzir, em um prazo menor do que duas décadas, a diferença que se mantém historicamente entre brancos e negros.

4. Considerações Finais

Empreender políticas públicas, com recorte étnico-racial, se constitui uma tarefa difícil no Brasil, especialmente devido ao racismo e à intolerância arraigados em nossas instituições e na mentalidade da sociedade (SANTOS, 2018). Contudo, na interpretação dos dados no presente artigo, verificou-se que desde a Constituição de 1988, perpassando por todos os documentos oficiais e

leis até 2018, há uma preocupação em garantir a igualdade de direitos e a superação do racismo e preconceito, tanto na Educação Básica quanto na Superior.

Dos 12 arquivos analisados quanto às prescrições relativas à diversidade étnico-racial, tem-se uma Legislação (L) na categoria 1, voltada para o âmbito social e nacional; 1 Legislação Educacional (LE), 1 Legislação Educacional Curricular (LEC) e 2 Documentos Oficiais Educacionais Curriculares (DOEC) na categoria 2, que estão direcionadas a educação básica; 2 Documentos Oficiais Educacionais (DOE), 2 Documentos Oficiais Educacionais Curriculares (DOEC) e 2 Legislações Educacionais Curriculares (LEC) na categoria 3, os quais estão direcionados para a educação básica e superior; e uma Legislação Educacional (LE) na categoria 4, a qual está direcionada à Educação Superior.

Nota-se que as categorias 1 e 4 possuem menor representatividade, contando com apenas 8,3% dos arquivos incluídos em cada uma. Porém, trata-se de legislações fundamentais na garantia de igualdade social e educacional, uma de âmbito social e nacional (Constituição Federal de 1988) e outra destinada à Educação Superior (Lei de Cotas nº 12.711).

Por sua vez, a categoria mais representativa é a 3, contando com 50% dos arquivos analisados, agrupando tanto DOE, quanto LEC e DOEC, os quais trazem direcionamentos para a valorização da diversidade étnico-racial na Educação Básica e Superior. Essa categoria inclui os Planos Nacionais de Educação de 2001-2011 e 2014-2024, os quais são relevantes por determinarem diretrizes, metas e estratégias práticas para a política educacional no período indicado, permitindo uma ação mais regulada a curto e longo prazo. Também estão incluídos nessa categoria, as Diretrizes Curriculares, Orientações e o Plano Nacional para implementação da ERER, assim como o Parecer CNE/CP 003 de 2004, todos documentos que propõem um direcionamento prático e aplicado para alcançar administradores dos sistemas de ensino, professores, estudantes e as famílias, buscando valorização das questões étnico-raciais, em prol de uma educação de qualidade e que respeite as diferenças.

Em sequência temos a categoria 2, que apesar de agrupar 33,3% das leis e documentos oficiais analisados, abarca os PCN e a LDB, os quais, segundo a literatura, apresentaram baixa utilidade para a educação racial (DIAS, 2004; GOMES, 2011). Entretanto, a categoria conta também com dois documentos relevantes, a Lei nº 10.639, e a BNCC, que além de ser o documento mais atual, aponta competências que favorecem a implementação das relações étnico-raciais.

É válido ressaltar que, mesmo diante de tais ferramentas legais tornadas públicas ao longo de todo o período analisado, a implementação das políticas ainda se apresenta longe de alcançar a eficácia esperada. Isso porque a média de anos de estudo entre brancos e negros permaneceu com uma diferença absoluta de aproximadamente 2 anos por quase uma década (1995-2003), e mesmo na década seguinte, a menor diferença alcançou 1,6 anos médios de estudo a mais para brancos. Ou seja, no período em que todos os documentos oficiais e legislações foram concretizados, englobando mais de 20 anos, a redução da diferença de tempo médio de estudo entre brancos e negros foi de pouco menos de 5 meses.

Não obstante, vale ressaltar que, embora seja ansiado que os documentos oficiais e legislações que objetivam reduzir as desigualdades

alcancem seu resultado de modo imediato, há um limite na relação de causalidade entre o campo normativo e os indicadores de escolaridade. Isso porque outras variáveis podem influir no aumento ou diminuição da média de anos de estudo na população. Nessa linha, agravantes na realidade enfrentada pela população negra são algumas das variáveis geradoras dessa desigualdade. Dentre elas destacam-se as condições socioeconômicas, a falta de representatividade, e até mesmo o despreparo dos educadores para se relacionarem com os alunos negros, desrespeitando as diferenças e muitas vezes provocando a evasão (CAVALLEIRO, 2001; SILVA; MARQUES, 2015; COELHO; COELHO, 2018, CAMARGO; BENITE, 2019).

Além disso, a escassa produção e distribuição de materiais didáticos voltados para a EREER (GUIMARÃES, 2015, SILVA; OLIVEIRA, 2015, COSTA; CUSTÓDIO, 2015); e a não implementação de mudanças curriculares capazes de descolonizar os currículos, são também aspectos que dificultam a permanência e o êxito dessa parcela da população nas instituições de ensino (GOMES, 2012, COELHO, 2018, GOIZ, 2019).

Também não se pode negar que a distância entre o campo normativo e a implementação da política é resultado de disputas, acordos e resistência. No caso da EREER, outras dificuldades distanciam a legislação de sua implementação, tais como: 1) o caráter residual dessas políticas, com poucos investimentos e fragmentação dos programas e ações; 2) ausência de uma base conceitual para a formulação dos programas e ações; 3) a insuficiente interconexão entre as desigualdades étnico-raciais e as desigualdades sociais e 4) o racismo institucional (THEODORO, 2008).

Dependendo do contexto da estruturação das normativas, sua implementação pode ser ainda mais desafiadora. Tal como se vê no atual cenário político, no qual há em curso um processo de descontinuidade dos investimentos nesta temática. Resta a dúvida: quais serão os impactos de tais ações para essa parcela da população a médio e longo prazo?

Não se pretende com as considerações diminuir os avanços conquistados por meio da construção e publicação dos documentos oficiais e da legislação. Nota-se, por exemplo, que as políticas de ações afirmativas analisadas trazem significativas contribuições para o combate às desigualdades raciais no contexto educacional, em especial quando a preocupação é holística, garantindo o acesso, a permanência e o êxito dos estudantes nas instituições de ensino (ARTES; MENA-CHALCO, 2019). É importante que tais conquistas sejam mantidas e estimuladas na realidade do sistema educacional brasileiro. Para tanto, faz-se necessário que a população não apenas conheça, mas reivindique suas garantias, a fim de que tais políticas de fato implementem a igualdade de direitos, contribuindo no combate à discriminação e marginalização educacional e socioeconômica da população negra.

Sabe-se que esse percurso é sinuoso e demanda esforços adicionais devido a diversos fatores. Entretanto, pela análise dos documentos oficiais, da legislação e dos dados da PNAD, é inegável confirmar que os negros permanecem não usufruindo das mesmas oportunidades que os brancos (CAVALLEIRO, 2001, OLIVEIRA, 2013), pois mesmo em situações econômicas iguais ainda se encontram em nível de escolaridade menor.

Acredita-se que a busca por uma articulação entre o campo normativo e o impacto deste nos indicadores de escolaridade da população brasileira por

raça/cor, sugere que outros indicadores importantes e disponíveis, por exemplo, no Censo, possam ser mobilizados em pesquisas futuras para uma análise mais profunda, que considere outros aspectos, além do tempo de escolaridade. Tais análises podem contribuir não somente para a formulação e implementação de novas políticas, mas para a identificação de lacunas que podem ser alvo dos esforços de pesquisadores em instituições de ensino em todo o país.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela Da S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, set. 2010.

ARTES, Amelia; MENA-CHALCO, Jesús Pascual. O Programa de Bolsas da Fundação Ford: 12 anos de atuação no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44, n.3, p.1-22, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011, 279 p.

BARROS, Marilisa Berti de Azevedo; FRANCISCO, Priscila Maria Stolses Bergamo; ZANCHETTA, Luane Margarete; CESAR, Chester Luiz Galvão. Tendências das desigualdades sociais e demográficas na prevalência de doenças crônicas no Brasil, PNAD: 2003-2008. **Ciência & saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v.16, n.9, p. 3755-3768, set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y4lqrr4s>>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação PNE 2014 2024**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18planossubnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-deeducacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 06 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 20 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, 2014b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 21 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 22 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10098-diretrizes-curriculares&Itemid=30192>. Acesso em: 30 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Brasília, 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 30 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_etnicoraciais.pdf>. Acesso em 28 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acesso em: 23 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília, 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 27 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003.** Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em 26 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais: Ética.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 25 de maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 de maio 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.** In: PLANALTO FEDERAL. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 de out. 2019.

CAMARGO, Marisson Jonas Rodrigues; BENITE, Ana Maria Canavarro. Educação para as relações étnico-raciais na formação de professores de química: sobre a Lei 10.639/2003 no Ensino Superior. **Química Nova**, São Paulo, v. 42, n. 6, p. 691-701, 2019.

CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CARTH, John Land. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília, 2017 Disponível em: <<http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-aERER.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2019.

CASEIRO, Luiz Carlos Zalaf. **Desigualdades de acesso à educação superior no Brasil e o Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016, 40 p.

CASTRO, Felipe González *et al.* A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research**, v. 4, n. 4, p. 342-360, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. CAVALLEIRO, Eliane (Org.) São Paulo: Selo Negro Edições, 2001, 213 p.

CERVI, Emerson Urizzi. Ações afirmativas no vestibular da UFPR entre 2005 a 2012: de política afirmativa racial a política afirmativa de gênero. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 63-88, ago, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de mar. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200003>.

CODES, Ana; ARAÚJO, Herton Ellery; BASSI, Camillo; MEIRA, Ana. **Uma leitura do plano nacional de educação (PNE) e uma proposta para seu monitoramento**. Brasília: IPEA, 2017.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma Nazaré Baía. As Licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-39, 2018.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 97-122, maio/jun. 2018.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. Ações afirmativas: políticas de acesso e permanência nas instituições de ensino superior. **Política & Trabalho**, João Pessoa, n. 33, p. 97-115, out. 2010.

COSTA, Célia Souza da; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. A Lei nº 10.639/2003 no âmbito escolar: os avanços e entraves do Núcleo Estadual de Educação Étnico Racial no Amapá. **Identidade!** v. 20, n. 1, p. 64-77, 2015.

DAFLON, Verônica Toste; JÚNIOR, João Feres; CAMPOS, Luiz Augusto. Race-based affirmative actions in brazilian public higher education: an analytical overview. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v.43, n.148 p. 302-327, jan./abr., 2013.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais: da LDB de 1961 à Lei 10.639. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 38, p. 1-16, 2004.

DUARTE, Juliana Calabresi Voss; MENDES, Claudinei Magno Magre. As políticas de educação e o Plano Nacional de Educação (2014-2024): análise da materialização das propostas do plano. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 23, n. 48, p. 173-193, maio/ago., 2018.

FERES JR., João; CAMPOS, Luiz Augusto. Evolução do Debate Sobre Ação Afirmativa no Brasil: prognósticos passados e diagnósticos presentes. In: ARTES, Amélia; UNBEHAUN, Sandra; SILVERIO, Valter. **Ações Afirmativas no Brasil: reflexões e desafios para a pós-graduação**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 241-266.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade no BNCC Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez., 2015.

FERREIRA, Lusía Ribeiro. **Efeitos das ações afirmativas na permanência e desempenho do estudante, sob a ótica da teoria da justiça: um estudo em uma Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. 96f., 2019. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Contabilidade). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002, 127 p. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>>. Acesso em: 16 de março de 2020.

GARCIA, Francisco Augusto da Costa; JESUS, Girlene Ribeiro. Uma avaliação do sistema de cotas raciais da Universidade de Brasília. **Estudos em avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 146-165, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/.2773/2959>>. Acesso em: 20/03/ 2020.

GOIZ, Juliana Almeida Martins. A Educação para as Relações Étnico Raciais Sob a Perspectiva da Interdisciplinaridade. **Veredas - Revista Interdisciplinar de Humanidades**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 113-132, jul., 2019.

GOMES, Nilma Lino. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GOMES, Nilma Lino; RODRIGUES, Tatiane Consentino. Resistência democrática: a quetão racial e a constituição federal de 1988. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 39, n. 145, p.928-945, out./dez., 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. 120 p.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social e a experiência americana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. 454 p.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr., 2011.

GUIMARÃES, Selva. The teaching of Afro-Brazilian and indigenous culture and history in Brazilian basic education in the 21st century. **Policy Futures in Education**, v. 13, n. 8, p. 939-948, 2015.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade Racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro: IPEA, 2001, 52 p.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 57- 65, 2002.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: Síntese de Indicadores 2018 de Educação: IBGE; 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?=&t=downloads>>. Acesso em 30 de mar. 2020.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil**: 120 anos após a abolição. Brasília: IPEA, 2008, 180 p.

JÚNIOR, Fernando Tavares; MONT'ALVÃO, Arnaldo; NEUBERT, Luíz Flávio. Rendimento escolar e seus determinantes sociais no Brasil. **Revista Brasileira de Sociologia-RBS**, Belo Horizonte, v. 3, p. 117-138, 2015.

LASTÓRIA, Andrea Coelho. Resenha: Educação das Relações Étnico-Raciais. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 275-276, out., 2006.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos - CEBRAP**, São Paulo, n. 87, p. 77-95, jul., 2010.

MIQUILIN, Isabella de Oliveira Campos *et al.* Desigualdades no acesso e uso dos serviços de saúde entre trabalhadores informais e desempregados: análise da PNAD 2008, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 7, p. 1392-1406, jul., 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2013000700013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 de mar. 2020.

MOREIRA, Romilson do Carmo. **Três ensaios sobre educação, desigualdades raciais e políticas de ações afirmativas**. 2019, 89 f. Tese Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Economia do Desenvolvimento. Pontífca Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/03 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, Minas Gerais, v. 5, n. 11, p. 29-54, out., 2013.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiás, v. 4, n. 2, p. 31-43, jul. /dez., 2001.

OLIVEIRA, Fabiana de. A educação básica e o tratamento da questão racial: as implicações da lei 10.639 para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 53-75, jan./jul., 2013.

OLIVEIRA, Elânia. A Lei 10.639/2003 e a Escola de Educação Especial: um desafio a mais para a formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 85-95, jan./mar. 2014.

PENA, Mariza Aparecida Costa; MATOS, Daniel Abud Seabra; COUTRIM, Rosa Maria da Exaltação. Percurso de estudantes cotistas: ingresso, permanência e oportunidades no ensino superior. **Avaliação**, Campinas, v. 25, n. 01, p. 27-51, mar. 2020.

RODRIGUES, Erica Castilho; MATOS, Daniel Abud Seabra; FERREIRA, Aline dos Santos. Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 494-511, jul. 2017.

SANTIAGO, Flávio. Políticas educacionais e relações étnico-raciais: contribuições do Parecer CNE/CP 3/2004 para a educação infantil no Brasil. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, n. 14, p. 25-44, 2013.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. 1-15, 2019.

SANTOS, Júlio Ricardo Quevedo; ROCHA, Aristeu Castilhos da. Ensinar história e cultura afro-brasileira: possibilidades e alternativas de práticas pedagógicas. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 18. n. 31. p. 68-98, jan. / jun. 2016.

SANTOS, Sales Augusto dos. Políticas Públicas de promoção da igualdade racial, questão racial, mercado de trabalho e justiça trabalhista. **Revista TST**, Brasília, v.76, n. 3, jul./set., 2010.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O movimento negro e a luta pelas políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. **Kwanissa**, São Luís, v.1, n.1, p.139-153, jan./jun., 2018.

SANTOS, Sônia Querino dos Santos e; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: Avaliação de Política Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, jan./mar., 2008.

SAVIANI, Demerval. Entrevista. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.8. n.15. p. 221-564, jul./dez., 2014.

SAVIANI, Demerval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, n. 25, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SILVA, Andressa Queiroz da; JÚNIOR, Maurício dos Santos Lopes. Lei nº 10.639/2003: educar para a diversidade. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Acre, v. 2, n. 1, p. 30- 41, ago./jan., 2019.

SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. Um panorama das ações afirmativas em universidades federais do Sudeste brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 184-207, jul./set. 2019.

SILVA, Andressa Carvalho; OLIVEIRA, Paula Cristina Silva. Ressignificação da identidade negra em uma escola no Distrito de Sopa, Diamantina–MG. **Olh@res**, São Paulo, v. 3, n.1, p. 258-279, 2015.

SILVA, Wilker Solidade; MARQUES, Eugenia Portela Siqueira. Educação e relações étnico-raciais: a Lei 10.639/03, a formação docente e o espaço escolar. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, jul./dez., 2015.

SILVA, Robson de Souza. **Direito educacional**: Conceito, orientação e princípios na atividade dos Conselhos Estaduais de Educação. 2010. Disponível em: <<https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/6081/Direito-Educacional-Conceito-orientacao-e-principios-na-atividade-dos-Conselhos-Estaduais-de-Educacao>>. Acesso em: 29 de jun. 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação da aprendizagem na legislação nacional: dos anos 1930 aos dias atuais. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo. v. 20. n. 44, p. 453-470, set./dez. 2009.

SOUSA, Leticia Pereira de. **Reserva de vagas na Universidade Federal de São João del-Rei**: o perfil dos beneficiados pela Ação Afirmativa 2 em 2010. 2013. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Processos Educativos e Práticas Escolares, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013.

THEODORO, Mário. À guisa de conclusão: o difícil debate da questão racial e das políticas públicas de combate à desigualdade e à discriminação racial no Brasil. In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: IPEA, 2008, 180 p.

VASCONCELOS, Mário Sérgio; GALHARDO, Eduardo. O programa de inclusão na UNESP: valores, contradições e ações afirmativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 25, p. 285-306, maio, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8553/5732>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

VELLOSO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 137, p. 621-644, maio/ago., 2009.

Contribuição das autoras

Autora 1: Participação no levantamento dos dados, categorização dos dados e metodologia e revisão final.

Autora 2: Participação no levantamento dos dados, análise dos dados da PNAD, participação na metodologia e revisão final.

Autora 3: Participação no levantamento dos dados, escrita da introdução e participação na metodologia.

Enviado em: 11/maio/2020 | Aprovado em: 25/agosto/2020