

Discriminação e desigualdade na pesquisa educacional no Brasil desde 1950

Discrimination and inequality in educational research in Brazil after 1950

Discrimination et inégalités dans la recherche pédagogique au Brésil depuis 1950

Cynthia Paes de Carvalho

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Alicia Bonamino

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Naira Muylaert

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Pedro Teixeira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Karina Carrasqueira

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Resumo

O objetivo deste artigo é apresentar, a partir de uma perspectiva histórica, o desenvolvimento da pesquisa sobre o tema das desigualdades educacionais e o problema social da discriminação na educação no Brasil. Inicialmente focadas nas desigualdades socioeconômicas, essas questões foram progressivamente incorporando outros temas, como raça, gênero, deficiência e religião. Embora os temas sejam tratados por meio de diferentes abordagens epistemológicas e metodológicas, a produção acadêmica mostra que essas abordagens científicas podem convergir para o desenvolvimento futuro da pesquisa em educação.

Palavra-chave: desigualdades sociais; discriminação; diversidade; educação; Brasil.

Résumé

Ce travail cherche à présenter, dans une perspective historique, le développement de recherches sur le thème des inégalités d'éducation ainsi que du problème social des

discriminações escolares no Brasil. Inicialmente centrado sobre as desigualdades socio-econômicas, estas problemáticas foram progressivamente integradas outros temas tais como a raça, o gênero, o deficiente e a religião. Embora os temas sejam tratados a partir de abordagens epistemológicas e metodológicas diferentes, a produção acadêmica mostra possíveis convergências entre estas abordagens científicas em um futuro desenvolvimento das pesquisas sobre a educação.

Mots-clés: desigualdades sociais; discriminações; diversidade; educação; Brasil.

Abstract

This work has sought to present, in a historical perspective, the development of research on the theme of educational inequalities and the social problem of educational discrimination in Brazil. Initially focused on socio-economic inequalities, these issues have gradually integrated other themes such as race, gender, disability and religion. Although the themes are treated from different epistemological and methodological approaches, the academic production shows possible convergences between these scientific approaches in the future development of educational research.

Keywords: social inequalities; discriminations; diversity; education; Brazil.

1 Introdução

Desde a década de 1950, muitas pesquisas têm observado a persistência das desigualdades sociais na sociedade brasileira e suas ligações estreitas e históricas com a discriminação racial (Hasenbalg; Silva, 1988, 2003). Entretanto, o debate sobre a relação entre desigualdade e discriminação ou, mais especificamente, sobre até que ponto a desigualdade de oportunidades é determinada pelo preconceito de classe ou racial, ainda está em andamento (Ribeiro, 2006). Esse debate foi renovado nas últimas décadas, sob a pressão dos movimentos sociais e seu fortalecimento no cenário político pós-redemocratização¹ e, mais recentemente, pelo debate em torno da implementação de políticas *de ação afirmativa*, em particular políticas de cotas em instituições de ensino superior e seus efeitos (Clapp Salvador *et al.*, 2014; Feres Júnior; Campos, 2016). Este artigo oferece primeiramente uma discussão sobre esses tópicos e sua marca histórica na sociedade brasileira e no desenvolvimento de seu sistema educacional. Em seguida, procura vincular os debates sociais e políticos com os resultados de pesquisas nas ciências sociais e educacionais, a fim de identificar as questões e as condições sociais e históricas envolvidas na construção da discriminação como um problema social e educacional e como um objeto de pesquisa e intervenção política.

¹ Para saber mais sobre movimentos sociais, consulte o artigo deste dossiê, “*Quando os movimentos sociais e a sociedade civil influenciam a política educacional: um ponto cego na sociologia da educação*” de autoria de Sergio Martinic, Pedro Pinheiro Teixeira e Naira Muylaert.

2 Desigualdades e discriminação na história do sistema educacional brasileiro

No Brasil, as questões raciais fazem parte de uma longa história, a da escravidão das populações negras deslocadas da África (cerca de quatro milhões em mais de três séculos) desde o século XVI até o final do século XIX. O Brasil foi o último país do mundo a abolir a escravidão, em 1888. Após a abolição, os ex-escravizados sofreram marginalização socioeconômica. Embora um regime de segregação racial legal e formal nunca tenha se consolidado no país, as distinções e desigualdades raciais são flagrantes. Uma vasta literatura acadêmica mostra a persistência das desigualdades raciais na sociedade brasileira (Heringer, 2002). Na segunda metade do século XX, pesquisadores e movimentos sociais começaram a denunciar as profundas desigualdades entre negros e pessoas de outros grupos, desconstruindo a suposta convivência sem conflitos entre negros e brancos, hoje conhecida como o "mito da democracia racial" (Guimarães, 2002, 2003).

A palavra "raça" tem pelo menos dois significados analíticos: um reivindicado pela biologia genética e o outro pela sociologia. Para a biologia, a ideia de raça significa que as diferenças internas entre as populações são baseadas em traços fisionômicos, fenotípicos ou genotípicos, mas essa ideia não se baseia em nenhuma verdade científica no caso das populações humanas. Na sociologia, raça se refere às origens de um grupo, no sentido da transmissão intergeracional de traços culturais. Se pensarmos em "raça" como uma categoria que expressa um modo de classificação, podemos dizer que é um conceito sociológico, no sentido ontológico, porque não reflete algo que existe no mundo real, mas um conceito analítico nominalista que orienta e ordena o discurso sobre a vida social.

2.1 Classificação da população de acordo com a "cor/raça"

No Brasil, o primeiro censo demográfico² realizado em 1872, durante o Império, utilizou um sistema de classificação racial orientado pela noção de "cor". A "cor", nesse contexto, foi estabelecida como um subtema da condição social, então dividida entre cidadãos livres e escravos, em que cabia ao recenseado definir a sua cor e a de seus escravos (Piza; Rosemberg, 2012). Os termos escolhidos mesclavam critérios de fenótipo e descendência para a caracterização racial da população: branco, preto, pardo e caboclo, sendo que os pardos eram considerados o resultado da união de negros e brancos e os caboclos

² Esse primeiro Censo foi realizado em um cenário de conflitos e protestos sobre o fim da escravidão e as políticas inovadoras dos últimos anos do Império.

eram os indígenas e seus descendentes. Embora a noção de "cor" não seja uma categoria objetiva, pois se trata de uma construção social complexa que pode variar ao longo do tempo, do espaço e do contexto social (Muniz, 2010), no contexto brasileiro ela corresponde a uma categoria racial (Guimarães, 2003). Desse modo, tanto no debate acadêmico quanto na esfera política e social, a expressão "cor/raça" tem sido postulada pela combinação de critérios fenotípicos e de ancestralidade para a caracterização racial da população. Vários autores chamam a atenção para a fragilidade da classificação racial da população considerando a cor da pele e indicam que os termos referentes à cor incluem vários outros traços físicos (como tipo e cor do cabelo, características dos lábios, tipo de nariz, entre outros) e também são influenciados por critérios como prestígio social, tipo de sociedade regional, contato com outros grupos étnicos etc. (Barreto *et al.*, 2017; Costa, 1974; Muniz, 2010).

No segundo censo geral da população brasileira, em 1890, os dados sobre cor utilizavam os termos branco, preto, mestiço (em vez de "pardo", referindo-se exclusivamente aos resultantes da união de negros e brancos) e caboclo (ligado à descendência indígena). No início do século XX, os censos de 1900 e 1920 não incluíram a cor em sua coleta de dados, justificando isso com a fragilidade do critério e o alto número de mestiços em quase todos os estados brasileiros. O próximo censo a coletar dados sobre cor foi o de 1940, o primeiro da série de censos decenais modernos³, que estabeleceu o critério de distribuição da população brasileira em quatro grupos: brancos, pretos, amarelos e pardos (que incluía indígenas, mestiços entre indígenas e outros, mestiços entre brancos e pretos), que permaneceu quase inalterado desde então (Piza; Rosemberg, 2012). A ênfase dada à ideia de "cor" mostra o peso cultural atribuído às variações fenotípicas na classificação dos indivíduos no Brasil, diferentemente da classificação de outros países – como os Estados Unidos – em que a ancestralidade é considerada mais importante. Portanto, é comum encontrar estudos e ferramentas de pesquisa brasileiros que utilizam a expressão "cor/raça", que busca articular as duas noções. No censo demográfico mais recente (2010), os entrevistados foram classificados em cinco grupos: brancos, pretos, pardos (mestiços entre brancos e pretos), amarelos (chineses, japoneses e outros orientais de aparência semelhante) e indígenas.

No entanto, o tema permanece em aberto e suscita discussões conceituais, metodológicas e políticas complexas até os dias de hoje (Ribeiro, 2017). Para Muniz (2010), é preciso valorizar as implicações sociais que a "cor/raça" pode ter em termos de percepções de desigualdade de renda, escolaridade, segmentação ocupacional, entre outras características

³ Depois de 1940, o censo demográfico da população reposicionou a pergunta com o termo "cor/raça", que começou a ser coletado regularmente, com exceção do censo de 1970, durante a ditadura militar.

relevantes. Por outro lado, sua crescente inclusão em pesquisas é diretamente proporcional à sua relevância no debate acadêmico, político e popular – particularmente desde o final da década de 1980 – quando sua importância levou às disposições antidiscriminatórias da Constituição Federal de 1988⁴ – e, posteriormente, ao Estatuto da Igualdade Racial (lei nº 12.288/ 2010) e à lei de cotas⁵ (lei nº 12.711/2012).

O grau de desenvolvimento da pesquisa e da ação política dos movimentos sociais em torno da questão da "cor/raça" tem destacado a influência das relações raciais nas desigualdades sociais, que antes eram entendidas apenas em termos de categorias de renda. Isso não significa que a "cor/raça", por si só, explique as desigualdades sociais, mas que as diferentes expressões de racismo colocam o desafio de refletir sobre como a "cor/raça" continua a operar na discriminação de oportunidades educacionais para diferentes segmentos da população brasileira (Ribeiro, 2017). Ribeiro critica o fato de que a maioria dos dados quantitativos usados na pesquisa brasileira sobre desigualdade social considera apenas os contrastes entre brancos e não brancos (pretos, pardos, amarelos e indígenas), de modo que pode ser difícil medir de forma confiável as desigualdades sociais em relação à cor/raça. Ribeiro (2017) acredita que são necessárias mais pesquisas para elucidar o papel que a discriminação passada e presente desempenha na compreensão das desigualdades raciais no Brasil contemporâneo e que o estudo das desigualdades raciais também parece relevante para outras regiões do mundo.

2.2 O desenvolvimento do sistema de educação pública no Brasil no século XX

No Brasil, o século XX foi marcado por um período de construção do sistema de educação pública sob o impulso das lutas sociais. Durante a maior parte desse período, o sistema de ensino público coexistiu com escolas privadas, geralmente administradas por congregações religiosas ou líderes empresariais que viam a escolarização como parte de sua função social ou como um investimento lucrativo. Na década de 1950, mais da metade da população brasileira ainda era analfabeta, a maioria das crianças frequentava a escola primária por apenas um ou dois anos e somente 10% das que ingressavam na escola primária conseguiam concluir esse nível de ensino. Além disso, apenas 10% dos adolescentes do país

⁴ A Constituição Federal de 1988 tornou o racismo crime inafiançável, protegeu a expressão das culturas indígenas e afro-brasileiras e garantiu o reconhecimento das terras ocupadas por seus descendentes.

⁵ Para obter mais detalhes, consulte o artigo deste dossiê *“Modalidades, implementação e limites das políticas de abertura do ensino superior à sociedade na França e ação afirmativa no Brasil”*, de Choukri Ben Ayed, Naira Muylaert e Jefferson Soares.

frequentavam o ensino médio⁶, a maioria em estabelecimentos particulares. A desigualdade na educação se expressava tanto na precariedade estrutural das escolas públicas (especialmente nas áreas rurais) quanto nas deficiências na formação de professores e na deterioração das condições de ensino nas escolas que atendiam a parte das classes trabalhadoras que conseguiam ter acesso à educação.

Nas décadas de 1950 e 1960, as desigualdades sociais e educacionais aumentaram como resultado da aceleração do processo de urbanização e da política de desenvolvimento que levou a uma concentração urbana e industrial na região sudeste do país. O estudo das transformações da sociedade brasileira ao longo dessas décadas concentrou-se nas condições de vida das classes trabalhadoras, em sua cultura, na imigração, nos processos de urbanização e marginalização social, na mobilidade social e na questão racial (Xavier, 1997). Até então, a pesquisa educacional privilegiava uma abordagem psicológica, concentrando-se em estudos sobre processos de ensino, instrumentos de avaliação da aprendizagem e desenvolvimento psicológico dos alunos. A partir da década de 1950, a pesquisa educacional brasileira passou a utilizar cada vez mais as ferramentas teóricas e metodológicas das ciências sociais. Como aponta Gouveia (1971, 1989), seguiu-se um período de pesquisas sociológicas sobre as condições culturais e educacionais da sociedade brasileira nas diferentes regiões do país, vinculadas à formulação e à implementação de políticas educacionais. Nesse contexto, a pesquisa educacional incorporou a questão racial em diálogo com as perspectivas sociológicas sobre as desigualdades sociais fora da escola. Estudos estabeleceram uma relação entre o histórico familiar dos alunos, a repetência e a evasão escolar, bem como o acesso diferenciado a diferentes níveis e tipos de educação. Embora as pesquisas tenham destacado o caráter seletivo e antidemocrático do sistema escolar brasileiro, pouco fizeram para destacar os processos escolares que levam a essas situações (Gouveia, 1989).

Os resultados dos grandes *surveys* educacionais⁷ nos países desenvolvidos, a partir da década de 1960, mostraram que o acesso à escola, o desempenho e a carreira escolar estão fortemente ligados à origem social dos alunos. O nível socioeconômico das famílias foi mais decisivo do que a raça para explicar o fenômeno da repetência e do fracasso escolar. Posteriormente, esses resultados foram incluídos em inúmeras pesquisas como um "fato estatístico irrefutável" (Forquin, 1995; Nogueira, 1990), levando a um certo desencanto social

⁶ A primeira lei que definiu as diretrizes e os fundamentos da educação nacional, aprovada em 1961, estabeleceu a organização da educação brasileira em dois níveis: o ensino fundamental (4 anos), ao final do qual os alunos deveriam prestar um exame de admissão, e o ensino médio, que consistia em dois ciclos: ensino médio inferior (4 anos) e ensino médio superior (3 anos), ao final dos quais os alunos poderiam se candidatar a uma vaga no ensino superior.

⁷ Por exemplo: Relatório Coleman nos Estados Unidos, Relatório Plowden na Inglaterra.

com a democratização da educação e o potencial da educação para equalizar as oportunidades sociais e promover o desenvolvimento econômico. Ao mesmo tempo, surgiram movimentos de protesto político e cultural, juntamente com um conjunto de teorias que explicam a relação entre a escola e a estrutura social, conhecidas como teorias do conflito⁸. Essas teorias contribuíram tanto para o desenvolvimento de pesquisas sobre a relação entre a herança familiar e o desempenho escolar quanto para o papel das escolas na reprodução e legitimação das desigualdades educacionais e sociais.

3 Desigualdades educacionais e sociais durante o período de 1964-1985

Durante a ditadura militar (1964-1985), embora a escolaridade obrigatória tenha sido estendida para 8 anos (Brasil, 1967), a garantia constitucional de financiamento mínimo para a educação pública por meio de uma autorização orçamentária foi novamente abolida⁹. Assim, a expansão contínua das redes estaduais de ensino ocorreu às custas da precariedade dos prédios escolares, das condições de trabalho dos professores (incluindo remuneração) e da formação de professores. Ao mesmo tempo, especialmente no contexto da urbanização acelerada e da crise econômica desde a segunda metade da década de 1970, houve um aumento no número de crianças em situação de risco social, principalmente nos centros urbanos cada vez mais densamente povoados. A situação das crianças fora da escola – com as redes públicas de ensino incapazes de absorver toda a demanda por vagas – contribuiu para o aumento da criminalização de crianças pobres, principalmente de famílias negras.

Apesar do clima político opressivo do regime militar, a discussão acadêmica sobre a desigualdade educacional e sua relação com a origem social, denunciando o papel das escolas na reprodução e legitimação das desigualdades sociais, estava presente no ambiente da pós-graduação em educação criado a partir de 1965. Além disso, dadas as altas taxas de evasão, repetência e analfabetismo que afetam a maioria das crianças da classe trabalhadora, algumas pesquisas acadêmicas desenvolveram uma compreensão do fracasso escolar como uma expressão da desvantagem socioeconômica e cultural das crianças e de suas famílias. No final da década de 1970 e no início da década de 1980, à medida que o governo militar foi gradualmente definhando na esteira da crise econômica e da inflação galopante, houve uma

⁸ A perspectiva conflitualista engloba tanto as teorias de reprodução cultural (representadas em particular pelo trabalho de Bourdieu e Passeron e seus seguidores), que atribuem às escolas uma função reprodutiva e uma certa margem de independência em relação à esfera da vida material, quanto as teorias de reprodução de ascendência marxista (representadas por autores como Althusser, Baudelot, Establet, Bowles e Gintis), que enfatizam a participação do aparato escolar na reprodução das relações sociais de produção.

⁹ Esse compromisso foi restaurado em 1969 apenas para os municípios brasileiros.

proliferação de greves em todos os setores da economia, inclusive entre os professores das escolas públicas e privadas, até os professores do ensino superior, que foram reorganizados em sindicatos e associações¹⁰ nos principais estados e centros urbanos do país. Esse contexto ajudou a elevar o perfil social da educação, particularmente com a criação do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (Gouveia, 1989). A partir da década de 1980, houve uma proliferação de estudos em faculdades e programas de pós-graduação sobre os problemas de evasão, repetência e fracasso escolar. Vale ressaltar que o debate deixou de se concentrar no fracasso individual dos alunos para atribuir o fracasso à escola, e que a questão do financiamento da educação voltou a ser enfatizada e incorporada à agenda da luta pela redemocratização do país.

4 A educação escolar e a (re)democratização do país após 1985

A mobilização de professores e intelectuais (alguns dos quais retornaram do exílio após a aprovação da Lei de Anistia em 1979) também se expressou na organização de grandes conferências nacionais de educação, que abriram novos e plurais espaços de debate, ampliando e fortalecendo a crescente mobilização social em torno da reconquista das liberdades democráticas suprimidas pela ditadura militar. Diversos setores organizados da sociedade civil – sindicatos, associações de moradores, igrejas, organizações não governamentais e vários movimentos sociais – adquiriram maior expressão política ao participarem do processo de redemocratização do país após o fim da ditadura (1985), que se consolidou com a elaboração da nova Constituição (Brasil, 1988), como parte de um processo marcado por amplo debate público sobre o país e seu futuro. O processo de redemocratização foi marcado pela necessidade histórica de garantir legalmente a conquista de direitos sociais, incluindo a educação pública e gratuita para todos. A nova Constituição Federal de 1988 dedica um de seus capítulos à educação, reintroduzindo o compromisso orçamentário com a educação e o princípio da gestão democrática do ensino público.

A democratização do acesso à escola para mais de 97% das crianças com idade entre 7 e 14 anos finalmente se concretizou na década seguinte, sem, contudo, conseguir resolver as desigualdades no aprendizado e na inclusão educacional de todos os grupos sociais (Oliveira, 2007). A redução significativa das desigualdades no acesso ao ensino fundamental e médio na década de 1990 tornou mais visíveis outras formas de desigualdade e discriminação, que se multiplicaram nas escolas. A partir da década de 1990, a pesquisa

¹⁰ Criado em 1986 para coincidir com a elaboração de uma nova constituição para o país, foi lançado em abril de 1987 como parte da Campanha Nacional por Escolas Públicas Gratuitas.

educacional incorporou gradualmente novas perspectivas, metodologias e objetos, concentrando-se em processos e fatores internos às escolas. A produção e o acesso público aos dados educacionais pelos órgãos governamentais brasileiros e a combinação de estudos quantitativos e qualitativos possibilitaram tanto a avaliação do impacto das escolas no desempenho dos alunos quanto a criação de indicadores e medidas das práticas pedagógicas e da organização escolar. Isso permitiu desvendar fatores importantes que influenciam as trajetórias educacionais e a aprendizagem dos alunos, tais como modos de gestão escolar, clima escolar, gestão de sala de aula, aspectos didáticos, gestão do tempo em sala de aula e disciplina escolar (Brooke; Soares, 2008), revelando, muitas vezes, a extensão e a variabilidade desses efeitos sobre as desigualdades educacionais (Koslinski; Alves, 2012).

Essa pesquisa contribuiu para o debate sobre o fatalismo pedagógico que surgiu a partir de pesquisas baseadas em interpretações que enfatizavam a natureza reprodutiva do funcionamento do sistema escolar. Ao levar em conta o histórico socioeconômico dos alunos, esses estudos ampliaram seu campo de investigação em três novas direções. Por um lado, incluíram outras dimensões sociais clássicas da pesquisa sobre desigualdades educacionais, como a raça/cor e o gênero dos alunos. Em segundo lugar, inovaram ao incluir os resultados de aprendizagem dos alunos – coletados graças à política de avaliação externa do sistema educacional implementada a partir de 1995, que possibilitou a medição dos resultados escolares com base em testes escolares padronizados, além de disponibilizá-los por rede de ensino e, posteriormente (2005), por escola – como uma dimensão das desigualdades educacionais¹¹. Por fim, esses estudos têm se concentrado no interior da escola e têm demonstrado que os resultados dos alunos dependem da relação entre as características dos alunos e os diversos contextos em que estão inseridos, como a família, a escola e a sala de aula (Alves, 2010).

5 Igualdade, diversidade e discriminação como desafios associados à educação a partir dos anos 2000

A expansão do acesso ao sistema educacional alcançada na segunda metade da década de 1990 contribuiu para confrontar as escolas com a crescente diversidade cultural de seus alunos, levando a um aumento dos estudos sobre a discriminação de alunos por raça, gênero, deficiência e, mais recentemente, religião, que evidenciaram a persistência de

¹¹ Os índices de desempenho escolar incluem sucesso, repetência e evasão, e os dados são coletados pelo Censo Escolar realizado uma vez por ano pelo Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação do Brasil.

múltiplos mecanismos cotidianos de discriminação nas práticas escolares e de sala de aula. Em geral, esses estudos partem da denúncia do caráter reprodutivo da escola e enfocam as relações, expectativas e práticas dos agentes escolares, mas também dos currículos escolares na reprodução de julgamentos discriminatórios, tornando a tensão entre igualdade e diversidade um dos principais desafios da educação brasileira atual.

Ao mesmo tempo, outras pesquisas – principalmente qualitativas – foram desenvolvidas, influenciadas pela ação e reflexão dos movimentos sociais e pelos referenciais teóricos do multiculturalismo nos Estados Unidos, pós-colonialismo, estudos culturais, interculturalidade e decolonialidade na América Latina. A maior parte dos trabalhos se concentra em discussões sobre o cotidiano escolar, currículos e conhecimentos não hegemônicos que foram historicamente marginalizados pelas políticas curriculares nacionais. Vianna (2015) destaca que, no início dos anos 2000, a ação de vários movimentos sociais foi fundamental para garantir que novos serviços de apoio a grupos sociais que eram frequentemente discriminados ou marginalizados no sistema educacional fossem institucionalizados no âmbito do Ministério da Educação, ajudando a mapear e implementar novas políticas entre 2003 e 2016¹². Entre as muitas questões discutidas no campo da discriminação ou diversidade cultural e sua relação com a educação e as escolas, quatro se destacam atualmente no Brasil: relações étnico-raciais; gênero e sexualidade; religião; e deficiência.

5.1 Relações étnico-raciais

Nas últimas duas décadas, os estudos ligados ao campo teórico da "diversidade cultural e educação" sobre as relações étnico-raciais se concentraram principalmente na educação das populações de origem africana, no racismo e no ensino da história e da cultura africanas¹³. Portanto, eles criticam os currículos escolares, que tradicionalmente se concentram na história e no conhecimento das populações europeias e brancas, enquanto a cultura negra e indígena é relegada a segundo plano e marginalizada. Com base em uma crítica da colonialidade, alguns pesquisadores afirmam que o conhecimento, os modos de ser e de viver das populações de origem africana ou indígena, que são diferentes da cultura dominante

¹² Nesse dossiê, o artigo *“Modalidades, implementação e limites das políticas de abertura do ensino superior à sociedade na França e ação afirmativa no Brasil”*, de Choukri Ben Ayed, Naira Muylaert e Jefferson Soares, contrasta os casos francês e brasileiro.

¹³ Deve-se observar que outras áreas, como a educação quilombola (aplicada no contexto de comunidades descendentes de quilombos, áreas onde escravos fugitivos lutavam para viver livres) e a educação indígena, também tiveram um crescimento significativo nos últimos anos.

de origem europeia, têm sido sistematicamente eliminados (Oliveira; Candau, 2010). Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 – que torna obrigatório o ensino da história e da cultura africana em todas as escolas públicas e particulares do país – é um marco importante que desafia o caráter eurocêntrico das escolas e busca promover a descolonização do conhecimento ensinado (Gomes, 2012). Pesquisas mais recentes sobre o feminismo negro se concentram na noção de interseccionalidade para abordar questões relativas à interseção de marcadores de raça, gênero e classe, destacando as especificidades das mulheres negras das especificidades das mulheres brancas (Ribeiro, 2017). Ao articular essas categorias com os quadros de referência da decolonialidade, esta pesquisa destaca a importância de construir projetos educacionais antirracistas e reconhecer a contribuição das intelectuais negras para a sociedade brasileira (Gomes, 2019).

Em termos de ações voltadas para a redução das desigualdades entre brancos e negros, as políticas de *ação afirmativa* para acesso ao ensino superior¹⁴, mais conhecidas como políticas de cotas, começaram a ser implementadas nos anos 2000, suscitando fortes controvérsias na mídia e na sociedade. Segundo a argumentação da época, as cotas diminuiriam o papel do mérito, teriam impacto na qualidade dos cursos e as comissões de verificação de possíveis fraudes funcionariam como tribunais raciais (Dias, 2016; Maio; Santos, 2005). A Lei Federal nº 12.711, de 2012, estabelece cotas para o acesso de alunos de escolas públicas às instituições federais de ensino¹⁵ (universidades e institutos federais e Colégio Pedro II). Das 50% das vagas reservadas para alunos que concluíram o ensino médio em escola pública, pelo menos metade são reservadas para alunos negros. Para Feres Júnior e Campos (2016), a política de cotas no Brasil, juntamente com outros marcos legais, segue uma lógica mais próxima de uma perspectiva de justiça social redistributiva do que do multiculturalismo propriamente dito, na medida em que os critérios socioeconômicos e o combate à desigualdade prevalecem sobre o reconhecimento das diferenças culturais. Apesar do aumento da matrícula de alunos pretos e pardos a partir do ensino médio entre 2000 e 2010, vários estudos (Alves, 2010; Koslinski; Alves; Lange, 2013; Soares, 2006; Soares; Alves; Xavier, 2016, entre outros) destacam a persistência de desigualdades no acesso e na aprendizagem de alunos pertencentes a estratos definidos por classe social e raça/cor. Esses estudos questionam ainda mais as recentes políticas de ação positiva e reforçam a necessidade de se pensar em outras ações para reduzir as desigualdades na educação.

¹⁴ No Brasil, as primeiras experiências de acesso às universidades por meio de cotas ocorreram em instituições públicas administradas pelo governo do estado do Rio de Janeiro.

¹⁵ Veja o artigo neste dossiê “*Modalidades, implementação e limites das políticas de abertura do ensino superior à sociedade na França e ação afirmativa no Brasil*”, de Choukri Ben Ayed, Naira Muylaert e Jefferson Soares.

5.2 Gênero e sexualidade

O tema "gênero e educação" desenvolveu-se no contexto da redemocratização brasileira (década de 1980), tanto na pesquisa quanto na prática. Os estudos sobre esse tema abrangem uma ampla gama de questões e temas, diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas, com inúmeros pesquisadores trabalhando em vários centros de pesquisa. Além disso, na escola, professores e alunos estão questionando suas experiências e testando práticas sob a perspectiva de gênero. Essas particularidades têm transformado essas relações, de modo que as práticas pedagógicas estimulam novas questões de pesquisa e, ao mesmo tempo, novas teorias e movimentos sociais contribuem para as transformações nas práticas pedagógicas (Bruschini, 1998).

Os estudos de gênero surgiram principalmente na década de 1990 e acompanharam a legitimação social gradual do "feminismo" como uma questão de gênero que atravessa todos os grupos sociais, superando gradualmente a imagem inicial do feminismo como um debate referente apenas às mulheres de classe média. São estudos produzidos por pesquisadores especializados em estudos feministas, que trabalham em ambas as disciplinas estabelecidas (sociologia, psicologia etc.) com ênfase na interdisciplinaridade (estudos sobre violência, vínculos entre trabalho e família, políticas corporais etc.), acompanhando as mudanças provocadas pelo processo de liberação das mulheres.

Paralelamente à abordagem metodológica e temática, houve também um crescimento no número de trabalhos relacionados a gênero e sexualidade, que nas últimas duas décadas também se diversificaram com o estudo da orientação sexual e da discriminação sofrida por mulheres e pessoas LGBTQI+¹⁶ na sociedade. Essa discussão se reflete no campo da educação e nas controvérsias em torno do ensino de gênero e sexualidade nas escolas, principalmente em torno das questões que envolvem a proibição do ensino da chamada "ideologia de gênero" (Miguel, 2016; Louro, 1997; Vianna, 2015).

Em termos de políticas públicas, a partir do início dos anos 2000, a ação de diversos movimentos sociais foi fundamental para a criação de novos órgãos institucionais no âmbito do Ministério da Educação, entre eles a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, com o objetivo de enfrentar as desigualdades na educação e o combate à discriminação de gênero e racial, promovendo a diversidade étnica e cultural. Nesse mesmo ano, no âmbito da Secretaria de Direitos Humanos, foi lançado o programa *Brasil sem Homofobia*, envolvendo os Ministérios da Educação, Cultura, Saúde, Trabalho e

¹⁶ Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queers, intersexuais e outras pessoas marginalizadas por causa de sua sexualidade.

Emprego, Justiça e Relações Exteriores, entre outros. No que se refere às ações na área educacional, em 2005 e 2006, o programa lançou editais para a formação de profissionais em Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, um programa destinado a selecionar e apoiar financeiramente projetos de formação de professores em serviço nessa área. Posteriormente, foi desenvolvido um conjunto de materiais didáticos de combate à homofobia para distribuição em escolas de todo o país¹⁷.

5.3 Deficiência

Historicamente, as escolas especiais de natureza social – geralmente filantrópicas – têm desempenhado um papel importante na educação de crianças com deficiências. Assim, a educação especial foi desenvolvida como um sistema paralelo e segregado de educação para crianças com deficiências, sérias dificuldades de aprendizado e/ou comportamento, ou que eram particularmente dotadas ou superdotadas. Assim como no caso dos Estudos Feministas e de Gênero, o surgimento dos *Estudos sobre Deficiência* está ligado aos movimentos sociais em favor dos direitos das pessoas com deficiência, que culminaram em ações lideradas por órgãos internacionais, como a "Década da Reabilitação" (1970-1979), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em favor da criação de mais centros de reabilitação e oportunidades educacionais (Brasil, 2010). No contexto da redemocratização do país (década de 1980), os movimentos de pessoas com deficiência (já sob a liderança de várias associações de pessoas com deficiência) participaram ativamente do processo de elaboração da Constituição (1987-1988) e garantiram que a defesa dos direitos específicos das pessoas com deficiência fosse incluída nos primeiros capítulos da nova Constituição.

A partir da década de 1990, novas demandas e expectativas sociais, aliadas ao progresso científico e tecnológico, contribuíram para o conceito de educação inclusiva e apontaram para a responsabilidade dos governos e dos sistemas de ensino pela escolarização de todos os alunos (inclusive os com deficiência) em termos de conteúdos, conceitos, valores e experiências do processo de ensino e aprendizagem escolar, com especial reconhecimento das diferenças individuais (Glat; Blanco, 2007). No contexto brasileiro, o crescimento da educação inclusiva acompanhou (embora de forma mais lenta) o processo de universalização do ensino fundamental e médio a partir da década de 1990, marcado pela crescente municipalização do atendimento escolar e também das responsabilidades dos municípios na

¹⁷ Em 2011, o "Kit Escolar sem Homofobia" estava prestes a ser implementado quando sofreu forte oposição de grupos conservadores, principalmente os ligados à Igreja Católica e às igrejas evangélicas, depois que sua distribuição foi proibida.

implementação de políticas de educação inclusiva (Kassar, 2011). A partir da década de 1990, o número de estudos e publicações sobre esse tema aumentou consideravelmente, basicamente entre pesquisadores que já atuavam na área de educação especial, onde tradicionalmente predomina a formação em pedagogia, filosofia e psicologia educacional. Deve-se observar que a presença de pesquisas sob a perspectiva da sociologia ou da ciência política ainda é tímida, apesar da forte influência dos *Estudos sobre Deficiência* mencionados acima. Devemos mencionar, em particular, a discussão do conceito de deficiência e da identidade da educação especial, bem como a análise da constituição do próprio campo da educação especial e das políticas de inclusão escolar elaboradas e implementadas no Brasil (Bueno, 2008, 2016; Kassar; Meletti, 2012; Pletsch, 2014; entre outros).

5.4 Religião

No Brasil, os estudos sobre religião e educação são ainda mais recentes do que os estudos sobre raça, gênero e deficiência. As pesquisas geralmente se concentram em dois temas principais: i) discussões sobre educação religiosa e secularismo e ii) a relação entre religião e cotidiano escolar. A produção acadêmica sobre o primeiro ponto já é mais longa do que sobre o segundo, que vem atraindo gradualmente um número maior de pesquisadores. A preocupação com a laicidade do Estado tem sido objeto de estudo e discussão nos círculos acadêmicos desde a redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, enquanto a relação entre religião e cotidiano escolar começou a ser estudada no início dos anos 2000, entre outros fatores, por causa do crescimento da população evangélica¹⁸ (particularmente pentecostal) na sociedade brasileira e de sua crescente atuação na esfera pública em busca de poder político e hegemonia no campo religioso.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) defendem o ensino religioso obrigatório nas escolas públicas, mas com matrícula facultativa. Essa obrigação legal foi resultado do *lobby* de grupos ligados à Igreja Católica e a determinados setores do movimento evangélico. O Estado deve, portanto, oferecer essa disciplina em seus estabelecimentos de ensino, mas os alunos não são obrigados a frequentar esses cursos, caso seus responsáveis assim decidam. No entanto, a legislação federal não define a forma como o ensino religioso deve ser oferecido, permitindo que as diversas redes públicas de ensino

¹⁸ No Brasil, desde 1940, os censos populacionais incluem uma pergunta aberta sobre a religião dos entrevistados.

(organizadas por cada ente federado¹⁹) as estabeleçam de forma confessional (ensino de uma única doutrina). Embora diversos pesquisadores e entidades do setor educacional critiquem a existência do ensino religioso, especialmente em sua forma confessional, em 2017 o Supremo Tribunal Federal decidiu, por maioria, que o caráter confessional do ensino religioso é constitucional (Cunha, 2018). Em seu conjunto, as ações da Igreja Católica ao longo do tempo mostram o caráter ambíguo da laicidade do Estado brasileiro e fazem da esfera educacional um lugar privilegiado para a busca da manutenção de sua hegemonia²⁰.

Além da questão do ensino religioso, há um crescente número de pesquisas sobre o lugar da religião nas escolas (com base nas práticas dos próprios funcionários das escolas) e suas implicações nas relações entre professores e alunos, na gestão pedagógica e na interpretação dos currículos, o que tem tido um impacto significativo nos julgamentos de valor transmitidos ou mesmo impostos aos alunos. Esse trabalho inclui pesquisas sobre a discriminação dos adeptos do Candomblé²¹ nas escolas, o ensino de determinados conteúdos que podem entrar em conflito com as crenças religiosas (como a origem e a evolução da vida), a realização de orações e a ênfase dada aos valores cristãos nas escolas públicas (Caputo, 2012; Teixeira, 2019; Valente, 2017). Trata-se de um tema recente, mas que vem ganhando espaço e encontra respaldo histórico-cultural no caráter religioso da maioria da população, o que explica por que, embora haja uma separação formal entre o Estado e as religiões, o espaço público não é de fato secularizado (Setton; Valente, 2016; Valente, 2018). É importante observar que as questões relacionadas à religião, raça e gênero se cruzam, por exemplo, na forma de preconceito com motivação religiosa contra os LGBTQI+ e os praticantes do Candomblé. No caso do Candomblé, os *orixás*, entidades sagradas dessa religião, são vistos como demônios por várias igrejas evangélicas pentecostais, o que se reflete na recusa dos alunos em concluir trabalhos escolares sobre a cultura africana e no preconceito contra jovens praticantes dessa religião (Caputo, 2012; Melo, 2012).

Líderes políticos conservadores evangélicos e católicos se opõem a qualquer forma de compreensão das questões de gênero e orientação sexual nas escolas, associando-a ao que chamam de "ideologia de gênero", aos riscos que representaria para a família tradicional, a

¹⁹ A Constituição de 1988 definiu três tipos de entidades federadas: o estado nacional (a União), os estados federados e os municípios. Cada nível de governo é responsável por sua própria rede de escolas públicas. O artigo "*Educação e federalismo no Brasil: novas perspectivas para as desigualdades educativas*" de Alicia Bonamino, neste dossiê, discute em profundidade a organização do sistema de educação pública no Brasil.

²⁰ As religiões protestantes, por outro lado, sempre se opuseram ao ensino religioso, como forma de resistência à ação católica (Carvalho; Sívori, 2017).

²¹ O candomblé e a umbanda são religiões de origem africana, introduzidas no Brasil pelos escravos africanos. Sofreu oposição da Igreja Católica e do Estado, que a consideravam bruxaria. Como resultado, os praticantes ainda sofrem preconceito e evitam se identificar como tal.

uma subversão do que seria o estado natural do ser humano e, em um sentido estritamente religioso, ao desrespeito à vontade de Deus (Lacerda, 2019). Na esfera educacional, essas demandas adquiriram uma dimensão nacional por meio do movimento conservador "Escola Sem Partido"²². Usando a retórica da luta contra a doutrinação de esquerda promovida pelos professores, o movimento ganhou popularidade e incentivou a elaboração de projetos de lei com o objetivo de proibir o ensino de valores que divergissem daqueles defendidos pelas famílias dos alunos (Penna, 2017).

6 Conclusão

Ao longo do século XX, a pesquisa científica brasileira discutiu o tema das desigualdades educacionais a partir de correntes epistemológicas emprestadas da sociologia da educação, mas, a partir da década de 1990, novas perspectivas teóricas passaram a orientar esses debates. Isso se deveu à tardia expansão e democratização do acesso à escolarização, que, longe de encerrar o debate sobre as desigualdades educacionais, levou à descoberta de novas formas de desigualdade e discriminação nas escolas brasileiras. A entrada no sistema educacional, negada até o final do século XX, de crianças e jovens de classes sociais menos favorecidas – a maioria negra – tem confrontado as escolas com a crescente diversidade cultural, desafiando as relações sociais e educacionais entre alunos, professores, famílias e equipes de gestão escolar. Também destacou o papel do Estado em seu dever primordial de formular e implementar políticas de combate à desigualdade e à discriminação. A configuração da discussão acadêmica brasileira sobre desigualdade e discriminação na educação relatada neste artigo possibilitou a identificação de duas orientações de pesquisa distintas que diferem entre si em termos de referenciais teóricos, métodos e objetos de conhecimento adotados.

Por um lado, os estudos sociológicos das desigualdades na educação são caracterizados pelo uso de dados estatísticos e pela ênfase nas dimensões estruturais, socioeconômicas, raciais e culturais das desigualdades no acesso e no sucesso escolar. São estudos que buscam entender as várias maneiras pelas quais as escolas (re)produzem as desigualdades sociais, usando grandes bancos de dados sobre acesso, fluxos escolares e, mais recentemente (a partir da década de 1990), dados cognitivos sobre o nível e o grau de aprendizado dos alunos. Alguns desses estudos se concentram na identificação das desigualdades educacionais, bem como nos fatores escolares e nas políticas destinadas a

²² Consulte o artigo "*Questões Socialmente Vivas/Controversas (QSV): uma tentativa de comparação entre Brasil e França*" de Pedro Pinheiro Teixeira e Benoît Falaize neste dossiê.

reduzir essas desigualdades.

Por outro lado, os estudos que abordam a questão da discriminação são mais recentes no Brasil e possuem outras matrizes epistemológicas, mais alinhadas às perspectivas pós-modernas, aos estudos culturais, ao multiculturalismo, à interculturalidade, à decolonialidade, entre outros. São estudos cujas abordagens metodológicas são principalmente qualitativas, com foco em grupos sociais específicos, geralmente marcados por identidades como gênero, raça, orientação sexual, filiação religiosa, entre outras. Esses estudos buscam estabelecer a relação entre as diversas expressões de identidade e as oportunidades educacionais (acesso e aprendizagem) de sujeitos marcados por identidades que não pertencem ao grupo majoritário. Nesse sentido, ainda que consideremos que os estudos sobre desigualdade e discriminação partam de matrizes epistemológicas diferentes, podemos identificar convergências teóricas e empíricas que permitem colocá-las em diálogo para compreender a complexidade da estrutura das desigualdades sociais e sua relação com a educação. Este artigo é, portanto, uma primeira tentativa de compreender, a partir de uma perspectiva histórica, a produção acadêmica sobre o tema da desigualdade e da discriminação no contexto educacional brasileiro. Esse trabalho pode nos ajudar a compreender a maneira como essas questões se entrelaçam e se tornam mais complexas nas escolas e a identificar possíveis formas de ajudar na busca pela igualdade de direitos à educação para todos os alunos.

Referências

ALVES, M. T. G. Dimensões do efeito das escolas: explorando as interações entre famílias e estabelecimentos de ensino. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 46, p. 271-296, 2010. DOI: <https://doi.org/10.18222/cae214620102013>

BARRETO, P.; LIMA, M.; LOPES; SOTERO, E. Entre o isolamento e a dispersão: a temática racial nos estudos sociológicos no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 5, n. 11, p. 113-141, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6227084>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

BRUSCHINI, M. C. A. Fazendo as perguntas certas: como tornar visível a contribuição econômica das mulheres para a sociedade? In: ABRAMO, L.; ABREU, A. R. P. (org.) *Gênero e trabalho na sociologia latino-americana*. São Paulo/Rio de Janeiro: ALAST, 1998. p. 277-294. (Série II Congresso Latino-Americano de Sociologia do Trabalho).

BUENO, J. G. S. O atendimento educacional especializado (AEE) como programa nuclear das políticas de educação especial para inclusão escolar. *Tópicos Educacionais*, Recife, v. 22, n. 1, 2016.

BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (org.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: Capes, 2008.

CAPUTO, S. *Educação nos terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

CARVALHO, M. C.; SÍVORI, H. F. Ensino religioso, gênero e sexualidade na política educacional brasileira. *Cadernos Pagu* [online], n. 50, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/180944492017005000017>.

CLAPP SALVADOR, A.; RODRIGUES HERINGER, R.; BARBOSA DE OLIVEIRA, A. J. Políticas de ação afirmativa: direito e reconhecimento. *O Social em Questão*, n. 32, p. 9-16, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5522/552256736001.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Poder Executivo, 24 jan. 1967.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Poder Executivo, 5 out. 1988.

COSTA, T. C. N. A. O princípio classificatório 'cor', sua complexidade e implicações para um estudo censitário. *Revista Brasileira de Geografia*, v. 36, n. 3, Rio de Janeiro, p. 91-103, jul./set. 1974.

CUNHA, L. A. Três décadas de conflitos em torno do ensino público: laico ou religioso? *Educação & Sociedade*, v. 39, n. 145, p. 890-907, 2018.

DIAS, T. Sistema de cotas raciais: inclusão em meio à controvérsia. *Nexo Jornal*, 24 fev. 2016. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/explicado/2016/02/24/sistema-de-cotas-raciais-inclusao-em-meio-a-controversia>. Acesso em: 28 jun. 2024.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. (2016). Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 99, p. 257-293. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>

FORQUIN, J. C. *Sociologia da educação: dez anos de pesquisas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (org.). *Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOMES, N. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, N. L. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 2, p. 609-627, 2019.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, p. 209-241, 1971.

GOUVEIA, A. J. As ciências sociais e a pesquisa sobre educação. *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 71-79, 1989.

GUIMARÃES, A. S. A. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-97, jan./jun. 2003.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 18, Suplemento, p. 57-65, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/sqxP3HJB58RwMKVHNPCdNyw/?format=pdf&lang=p> t. Acesso em: 8 jun. 2024.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p. 41-58, 2011.

KASSAR, M. C. M.; MELETTI, S. M. F. Análises de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. *Ciências humanas e sociais em revista*. Rio de Janeiro, EDUR, v.34, n.12, p. 49-63, 2012.

KOSLINSKI, M.; ALVES, F. Novos olhares para as desigualdades de oportunidades educacionais: a segregação residencial e a relação Favela-Asfalto no contexto carioca. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 805-831, 2012.

KOSLINSKI, M.; ALVES, F.; LANGE, W. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.

LACERDA, M. B. *O novo conservadorismo brasileiro: de Reagan a Bolsonaro*. Porto Alegre: Zouk, 2019.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, v. 11, n. 23, p. 181-214, 2005.

MELO, T. Evangélicos se recusam a apresentar projeto sobre cultura africana, no AM. *G1 Amazonas*, 9 nov. 2012.

MIGUEL, L. F. Da "doutrinação marxista" à "ideologia de gênero": Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. *Revista Direito e Práxis*, v. 7, n. 15, p. 590-621, 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/dep.2016.25163>

MUNIZ, J. O. Sobre o uso da variável raça-cor em estudos quantitativos. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, n. 36, p. 277-291, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782010000200017>

NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, v. 46, p. 49-58, 1990.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade* [online], v. 28, n. 100, p. 661-690, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300003>

PENNA, F. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, G. (ed.). *Escola "sem" Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 35-48.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. *Revista USP*, São Paulo, n. 40, p. 122-137, dez./fev., 2012.

PLETSCH, M. D. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). *Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas* [on-line], v. 22, 2014.

RIBEIRO, C. A. C. Contínuo racial, mobilidade social e "embranquecimento". *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 95/ e32950, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/6jPcMWSnvrT5bQS5tPgJHKc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jun. 2024.

SETTON, M. G.; VALENTE, G. Religião e educação: um estado da arte – 2003/2013. *Caderno CEDES*, v. 46, n. 160, p. 410-440, 2016.

SOARES, J. F. Medindo as lacunas e desigualdades de desempenho cognitivo: O caso do Brasil. *International Journal of Educational Research*, v. 45, n. 3, p. 176-187, 2006.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G., XAVIER, F. P. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49-81, 2016.

TEIXEIRA, P. Aceitação da teoria da evolução por alunos do ensino médio no Rio de Janeiro, Brasil: aspectos científicos da evolução e a narrativa bíblica. *Revista Internacional de Educação Científica*, v. 41, n. 4, p. 546-566, 2019.

VALENTE, G. A. A religiosidade na prática docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 98, n. 248, p. 198-211, 2017.

VALENTE, G. A. Laicidade, Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. *Pro-Posições*, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018.

VEIGA, C. G. Discriminação social e desigualdade escolar na história política da educação brasileira (1822-2016): alguns apontamentos. *História da Educação*, v. 21, n. 53, p. 158-181, 2017.

VIANNA, C. P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.

XAVIER, L. A pesquisa do CBPE em Revista. *In*: BRANDÃO, Z.; MENDONÇA, A.W. P. (org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

Submetido em: 10/07/2024

Aprovado em: 28/02/2025