

Políticas e programas internacionais que promovem a **equidade na educação**

Brett Grant, Ph.D. | **Sonya Douglass**, Ed.D.

INICIATIVA

REALIZAÇÃO

COORDENAÇÃO

FUNDAÇÃO
Lemann



CENTRO
LEMMANN
DE LIDERANÇA PARA
EQUIDADE NA EDUCAÇÃO

 **BLACK EDUCATION
RESEARCH CENTER**
TEACHERS COLLEGE COLUMBIA UNIVERSITY

Agradecimentos

O financiamento para este relatório foi fornecido pela Fundação Lemann.

Citação sugerida

Grant, B. e Douglass, S. (2023). *Políticas e programas internacionais que promovem a equidade na educação.* (trad. Centro Lemann). *Black Education Research Center* (Centro de Pesquisa de Educação de Afrodescendentes). [Relatório]. *Teachers College*, Universidade Columbia.

O **Black Education Research Center – Berc** (Centro de Pesquisa de Educação de Afrodescendentes), do *Teachers College*, Universidade Columbia, é uma colaboração entre estudiosos comprometidos com a melhoria da natureza e da qualidade da educação de afrodescendentes, por meio de pesquisa e avaliação culturalmente sensíveis, parcerias de pesquisa-prática e análise de políticas.

EXPEDIENTE DA VERSÃO EM PORTUGUÊS

Esta tradução foi uma iniciativa da Fundação Lemann, realizada pelo Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação e coordenada pelo *Black Education Research Center*, centro de pesquisa norte-americano ligado ao *Teachers College* da Universidade Columbia.

CENTRO LEMANN

DIRETORA-EXECUTIVA Anna Penido

GESTOR DO PROGRAMA DE PESQUISA APLICADA Eduardo Marino

GESTORA DE COMUNICAÇÃO E PARCERIAS Camila Aragón

COORDENAÇÃO Thais Guerra, PESQUISA E DESENVOLVIMENTO, CL

TRADUÇÃO Harkin Translations | Taís Salama e Melissa Harkin, CT

EQUIPE EDITORIAL

EDIÇÃO Thiago Rosenberg

REVISORA DA 1ª PROVA Rosângela Almeida

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO Estúdio Claraboia

É permitida a reprodução desta publicação e dos dados nela contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas. Esta publicação está disponível para *download* gratuito em centrolemann.org.br.

Apresentação

A garantia do direito à educação de qualidade para cada estudante do nosso país passa, necessariamente, pelo enfrentamento das desigualdades que comprometem a aprendizagem de grupos historicamente excluídos. Diante de um complexo e persistente cenário de iniquidades, a escola, que deveria ser um fator de equalização, muitas vezes, potencializa essas disparidades, dificultando ainda mais a trajetória educacional daquelas(es) que já enfrentam os maiores obstáculos, com barreiras específicas para estudantes pretas(os) e pardas(os). Como consequência, a maioria das(os) alunas(os) brancas(os), 64,9%, têm trajetória regular, diferentemente das(os) alunas(os) indígenas (25,1%) e pretas(os), 42,5%¹.

A presente pesquisa, realizada pelas pesquisadoras Beth Grant e Sonya Douglass, do *Black Education Research Center* (Centro de Pesquisa de Educação de Afrodescendentes), do *Teachers College*, na Universidade Columbia, apresenta exemplos de políticas e programas internacionais que promovem equidade racial na educação, com uma análise crítica de seus principais recursos de desenho e implementação. A partir de uma perspectiva comparada, o estudo nos convida a refletir sobre a questão do racismo estrutural na escola, apontando soluções e caminhos para o seu enfrentamento, com a oferta de um conjunto de ferramentas e boas práticas.

Conectando-se com o Brasil, as autoras destacam as complexidades inerentes às discussões sobre raça e cor e os desafios vivenciados pelas(os) afrodescendentes no nosso país. Também apontam para o impacto do mito da democracia racial nas nossas escolas, especialmente quando o olhar sobre as iniquidades nos resultados educacionais se limita ao fator socioeconômico, sem considerar a dimensão étnico-racial e suas interseccionalidades com questões de gênero, localidade e deficiência. Nesse sentido, o estudo reforça a relevância de que a produção e a análise de dados da educação sejam sempre contextualizadas em relação aos diversos marcadores de desigualdade e subsidiem a elaboração e implementação de políticas cada vez mais equânimes e inclusivas.

O estudo também reforça a necessidade de que a formulação e a execução dessas políticas contemplem, de maneira significativa, as vozes das(os) estudantes e demais integrantes das comunidades locais, por meio de uma abordagem democrática que considere o seu engajamento e participação na vida escolar.

Ao viabilizar a realização desta pesquisa, o Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação e a Fundação Lemann se unem ao *Black Education Research Center* para estabelecer pontes entre as evidências levantadas pela academia e as lideranças educacionais brasileiras, com o propósito de inspirar debates e soluções para apoiar a promoção de uma educação antirracista.

1. Soares, J.F. *et al.* Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 38, 1-21, e0167, 2021. Disponível em: [SciELO - Brasil - Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira](#). Acesso em: ago. 2023.

Índice

Resumos	06
Resumo executivo	07
Resumo dos resultados	07
Resumo das recomendações	08
Pesquisas futuras	08
1. Introdução	09
2. Uma breve visão geral das(os) afrodescendentes na América Latina	11
Raça e cor no Brasil	16
Esforços internacionais para promover políticas e programas educacionais inclusivos	19
3. Uma visão geral das políticas e programas que promovem a equidade racial na educação	25
Recomendações da política educacional da NAACP	26
Recomendações políticas do <i>Minnesota House Select Committee on Racial Justice</i> após o assassinato de George Floyd	29
Formulação e implementação de políticas e programas de equidade racial	37
4. Lições aprendidas com um programa de <i>International Baccalaureate</i>	47
5. Recomendações: ferramentas e melhores práticas que contribuem para a equidade racial nas escolas	51
Avaliação de Impacto da Equidade Racial (Reia)	52
Princípios para o Engajamento Autêntico da Comunidade	53
Caminho para Equidade na Educação (PTEE)	54
Estratégias Emergentes	56
Ensino e aprendizagem libertadores	57
Pesquisa de Ação Participativa Baseada na Comunidade (CBPAR)	58
A implementação e a estrutura <i>scale</i> do <i>DesignLabs</i>	59
6. O impacto da pandemia da Covid-19 e do racismo sistêmico na equidade racial nas escolas	61
7. Conclusão	66
Lista de siglas e traduções	68
Referências	71



Resumos

Resumo executivo

Este relatório apresenta políticas e programas internacionais que promovem a equidade racial na educação, analisando algumas de suas características de concepção e implementação. A literatura foi investigada entre novembro de 2021 e agosto de 2022, com foco nas melhores práticas e estratégias para reduzir as lacunas existentes entre os resultados educacionais de crianças brancas e não brancas. Lições aprendidas com políticas e programas que não funcionaram, bem como erros a serem evitados, também foram considerados.

Os resultados destacam a natureza histórica e sistêmica do racismo nas instituições – dentre elas governos, escolas e sistemas escolares – e a necessidade de se incluir de maneiras significativas as vozes de estudantes e membros das comunidades locais, como organizadoras(es), artistas e curandeiras/os (*healers*), na concepção e implementação das políticas e programas que visam promover a equidade racial nas escolas.

Resumo dos resultados

A literatura revelou um consenso significativo entre as instituições no que diz respeito à forma como o racismo, de natureza histórica e sistêmica, afeta desproporcionalmente as famílias e comunidades afrodescendentes e aumenta as lacunas nos resultados educacionais entre crianças brancas e não brancas:

1. O racismo histórico e sistêmico afeta desproporcionalmente estudantes, famílias e comunidades afrodescendentes. Como resultado, depois de décadas de trabalho para promover a equidade racial na educação nos Estados Unidos e no exterior, há pouca mudança em termos de equidade, inclusão e obtenção de oportunidades plenas e de autodeterminação em relação às comunidades não brancas (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013)
2. As escolas estão mal equipadas para atender às necessidades sociais, emocionais e acadêmicas de estudantes afrodescendentes (BERC, 2021)
3. As(os) líderes educacionais e as(os) formuladoras(es) de políticas públicas, nos níveis local, estadual, federal e internacional, devem assumir a responsabilidade de atender às necessidades educacionais de estudantes negras(os)
4. A equidade racial na educação só será fortalecida quando informada e orientada por pesquisas conduzidas com indivíduos e comunidades afetados pelo racismo histórico e sistêmico

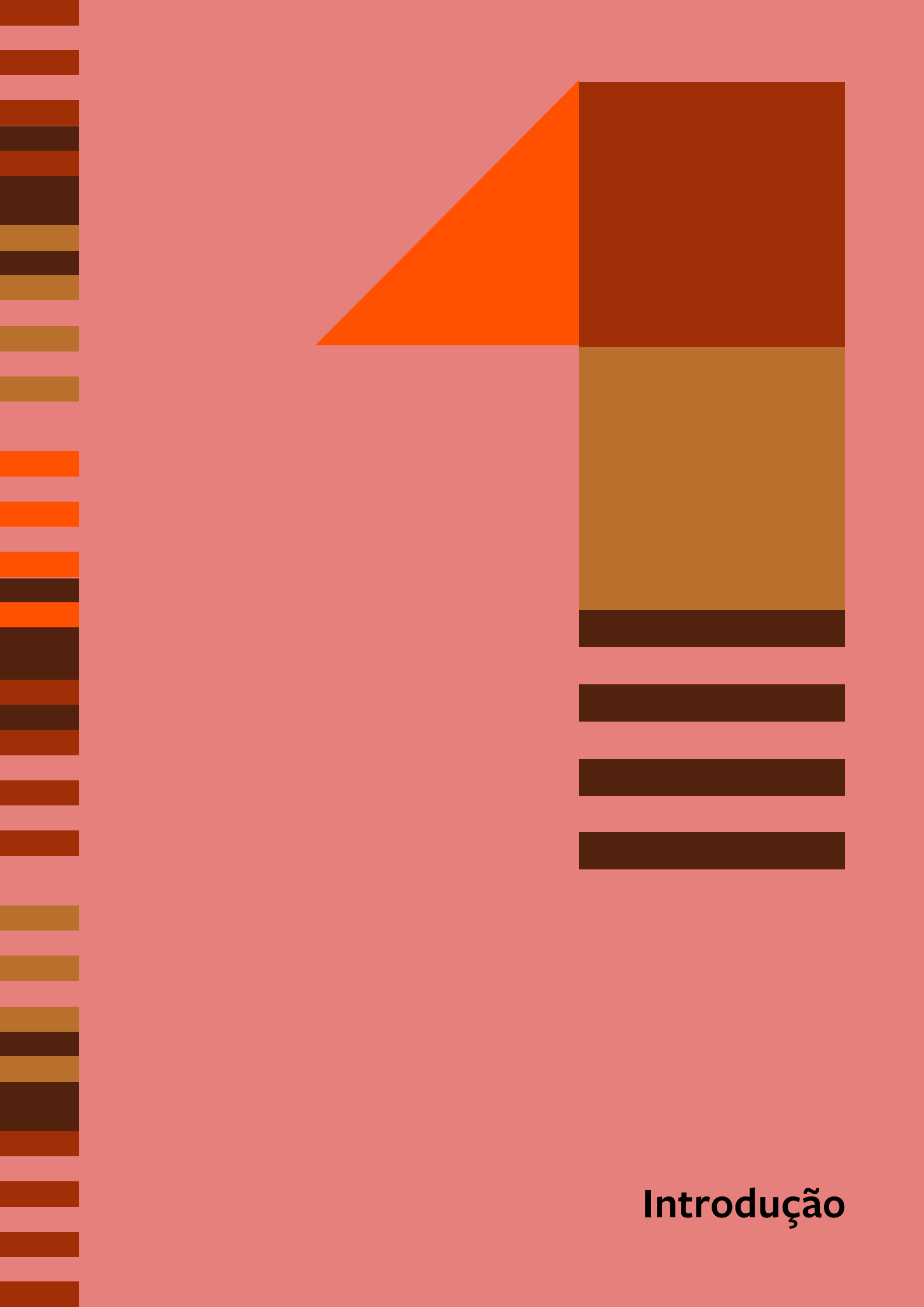
Resumo das recomendações

As recomendações a seguir foram extraídas da literatura e são fundamentais para reduzir as lacunas existentes entre os resultados educacionais de crianças brancas e não brancas:

1. As soluções para as lacunas existentes nos resultados educacionais devem ser definidas em colaboração com as vozes, culturas e histórias das(os) próprias(os) estudantes (HAYSBERT, 2020)
2. O uso das ferramentas a seguir ajudará a promover a colaboração entre lideranças educacionais e membros das comunidades locais para a concepção e implementação de políticas e programas que promovam a equidade racial nas escolas: *Racial Equity Impact Assessment* – Reia (Avaliação de Impacto da Equidade Racial); *Principles for Authentic Community Engagement* (Princípios para o Engajamento Autêntico da Comunidade); e as medidas e listas de verificação de dados do *Pathway to Education Equity* – PTEE (Caminho para Equidade na Educação)
3. Desagregar os dados utilizados para elaborar e implementar políticas e programas que promovam a equidade racial nas escolas (Coalition of Asian American Leaders [Coalizão de Líderes Asiático-Americanos], 2021)
4. Praticar a metodologia *Culturally Responsive School Leadership* – CRSL (Liderança Escolar Culturalmente Responsiva), uma resposta sistêmica, libertadora e afirmativa às formas como as escolas historicamente contribuíram para a marginalização – ou foram cúmplices dela – de estudantes e comunidades indígenas e que integram os chamados “grupos minoritários” (KHALIFA, 2018)
5. Desenvolver uma estratégia de organização comunitária inspirada na estratégia chamada de “Emergência” (BROWN, 2017) e uma estratégia de pesquisa fundamentada na *Community-Based Participatory Action Research* – CBPAR (Pesquisa de Ação Participativa Baseada na Comunidade)

Pesquisas futuras

À medida que líderes educacionais e formuladoras(es) de políticas públicas lidam com decisões difíceis sobre como as escolas podem reduzir as lacunas existentes entre os resultados educacionais de crianças brancas e não brancas, será inestimável uma análise do que constitui políticas e programas eficazes na promoção da igualdade racial na educação. Essa análise deve incluir as vozes e perspectivas de estudantes afrodescendentes, pais, educadoras(es), pesquisadoras(es), formuladoras(es) de políticas públicas e membros das comunidades, a fim de fornecer um exame abrangente. A equidade racial na educação só será fortalecida quando informada e orientada por pesquisas conduzidas com indivíduos e comunidades, de fato, afetados pelo racismo histórico e sistêmico.



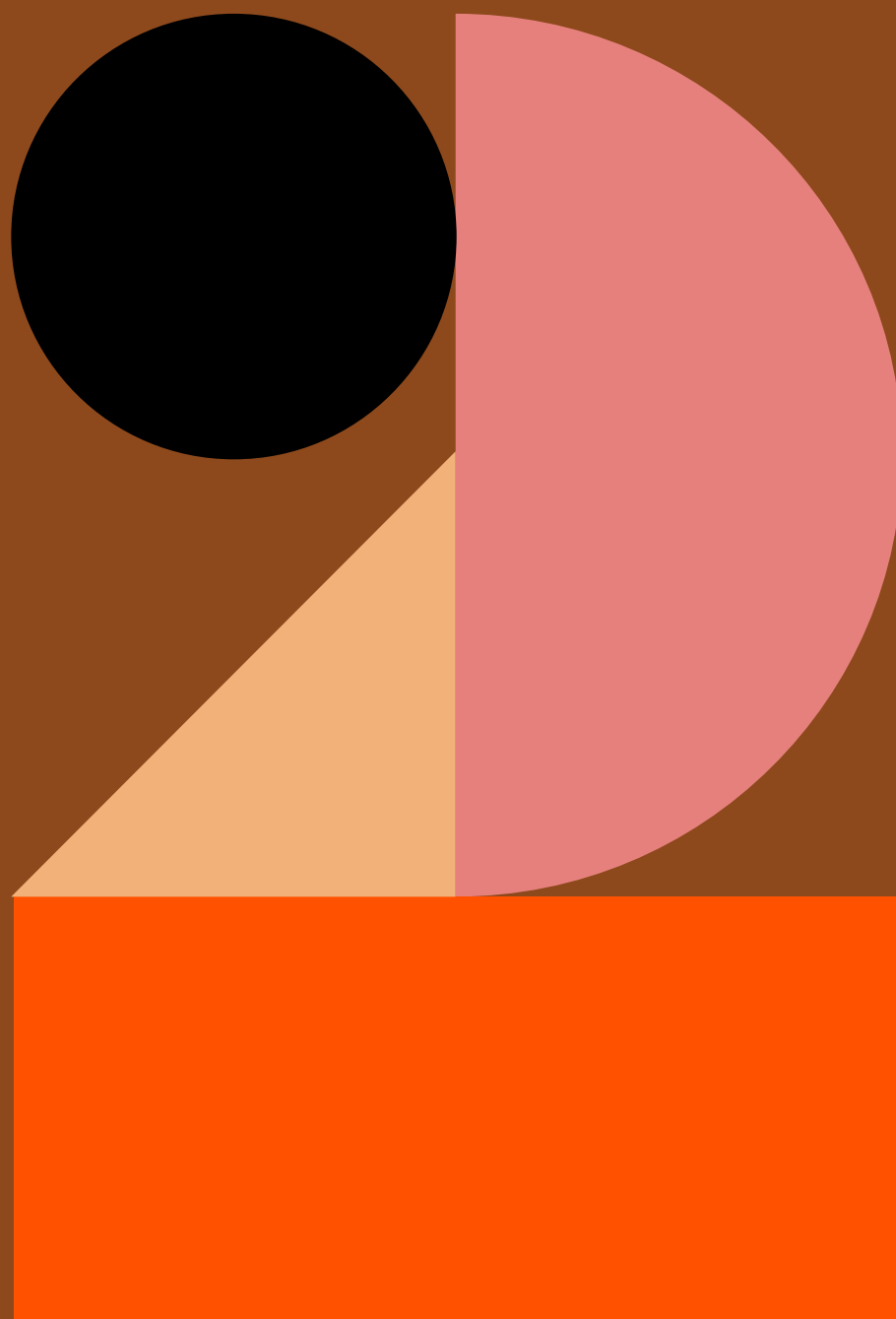
Introdução

Em 2020, a Fundação Lemann (FL) entrou em contato com o *Black Education Research Center* – Berc (Centro de Pesquisa de Educação de Afrodescendentes), do *Teachers College*, Universidade Columbia, para realizar um estudo sobre políticas e programas internacionais que promovem a equidade racial na educação, analisando suas principais características de projeto e implementação. Estabelecida em 2002, a FL trabalha para “tornar o Brasil um lugar mais justo e equitativo, garantindo o acesso à educação pública de qualidade para brasileiras(os) de todas as origens e apoiando o desenvolvimento de lideranças comprometidas com a transformação social do Brasil” (FL, s. d., s. p.).

Antes de fazer o convite ao Berc, a FL, em parceria com o centro de pesquisas Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede), desenvolveu um documento intitulado “Guia para Realizar um Bom Diagnóstico de Equidade Racial”¹, elaborado para ajudar gestoras(es) escolares no Brasil a coletar, analisar e monitorar dados educacionais com foco no marcador racial. O guia se concentra no impacto da raça na educação, porque, segundo os autores, um dos maiores problemas que atingem todos os estados brasileiros, sem exceção, é a desigualdade de oportunidades entre estudantes brancas(os) e não brancas(os). O racismo estrutural tem impacto amplo, incluindo a educação, e especialmente as trajetórias das(os) afrodescendentes, desde a infância até a idade adulta e a velhice (GUIA PARA REALIZAR UM BOM DIAGNÓSTICO DE EQUIDADE RACIAL, 2023).

Este relatório amplia as conclusões do guia elaborado pela FL e pelo Iede, ao examinar políticas e programas de outros países, sobretudo dos Estados Unidos, e analisar algumas de suas características de concepção e implementação². Lições aprendidas com políticas e programas que não funcionaram, bem como erros a serem evitados, também foram considerados.

-
1. O “Guia para realizar um bom diagnóstico de equidade racial” é uma iniciativa da Fundação Lemann, realizada sob a coordenação do Iede, com a parceria do Centro Lemann (2023).
 2. Como os autores deste relatório estão sediados nos Estados Unidos e não têm familiaridade com as nuances e complexidades do sistema educacional do Brasil, a análise dessas características se concentra em exemplos estadunidenses.



**Uma breve visão geral
das(dos) afrodescendentes³
na América Latina**

Um relatório elaborado pelo Banco Mundial e por vários governos e organizações formadas por pessoas afrodescendentes, intitulado “*Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion*” (Afrodescendentes na América Latina: Rumo a um Marco de Inclusão), foi publicado em 2018. Ele inclui descobertas da *Platform for the World Conference on Afro-descendants* (Plataforma para a Conferência Mundial sobre Afrodescendentes)⁴ e da *Organización para el Desarrollo Étnico Comunitario* – Odeco (Organização para o Desenvolvimento Étnico Comunitário), que ocorreu em 2014, bem como lições aprendidas no *Third International Afro-descendant Colloquium* (Terceiro Colóquio Internacional de Afrodescendentes), realizado em Cali, Colômbia, em novembro de 2017.

De acordo com esse relatório, as(os) afrodescendentes estão desproporcionalmente representadas(os) entre os pobres no Brasil, na Colômbia, no Equador, no Panamá, no Peru e no Uruguai – representam, nessa região, “38% da população total, mas cerca de metade de todas as pessoas que vivem em extrema pobreza”⁵ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16; tradução nossa). Elas(es) também têm menos anos de escolaridade, configuram mais vezes como vítimas de crime e violência e estão amplamente sub-representadas(os) em processos decisórios, tanto no setor privado quanto no público, apesar de sua crescente visibilidade nos censos da maioria dos países da América Latina nas últimas décadas (BANCO MUNDIAL, 2018). Além disso:

Também têm menos chances de mobilidade social, pois têm uma probabilidade duas vezes e meia maior de se manterem cronicamente em situação de pobreza⁶. O quanto que a América Latina será capaz de acabar com a pobreza extrema e impulsionar a prosperidade compartilhada dependerá, portanto, em grande medida, de sua inclusão social. Para isso, a região deve, primeiro, entender e visualizar as necessidades e agendas das(os) afrodescendentes, revertendo décadas de negligência política e analítica (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 16).

3. De acordo com o Banco Mundial (2018), “o termo afrodescendente (adotado por organizações regionais formadas por pessoas afrodescendentes no início dos anos 2000) é complexo, pois descreve grupos sociais que vivem em condições bastante diversas, como as sociedades afro-indígenas, caso das(os) garífunas na América Central, e grandes grupos sociais, como o das(os) pardas(os) no Brasil. Também descreve pessoas que vivem em enclaves rurais historicamente isolados, como o Palenque de San Basilio, na Colômbia, e populações urbanas grandes e bem integradas, como as de Salvador, no estado brasileiro da Bahia, ou de Esmeraldas, no Equador” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32; tradução nossa).
4. Mais informações sobre a Plataforma para a Conferência Mundial sobre Afrodescendentes na nota de rodapé número 84.
5. “[...] 38 percent of the total population, but about half of all the people living in extreme poverty.”
6. Isso significa, de acordo com o Banco Mundial, que “não conheceram nada mais do que a pobreza, tendo sobrevivido com menos de US\$ 4 por dia durante toda a sua vida”: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2015/03/09/breaking-the-cycle-of-chronic-poverty-in-latin-america-and-the-caribbean>.

Um dos desafios que os estudos sobre afrodescendentes enfrentam, segundo o relatório, é a falta de acordo sobre quem é e quem não é afrodescendente em âmbito internacional:

O termo foi adotado, pela primeira vez, por organizações afrodescendentes regionais, no início dos anos 2000, e descreve pessoas unidas por uma ancestralidade comum, mas vivendo em condições muito diferentes – de comunidades afro-indígenas, como as(os) garífunas na América Central, a segmentos muito grandes da sociedade dominante, como as(os) pardas(os) no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2018, pp. 16-17).

Além disso, a adoção do termo “afrodescendente” ainda é parcial; na Venezuela, por exemplo, a maioria da população *moreno* (mistura de raças), muitas vezes, rejeita o termo, enquanto na República Dominicana a maioria das pessoas com mistura de raças prefere se identificar como *índios* (BANCO MUNDIAL, 2018).

Há também desafios decorrentes da forma como as informações relacionadas à ascendência africana foram coletadas e relatadas em ferramentas estatísticas. Até recentemente, muitos países da América Latina desencorajavam os institutos demográficos de coletar dados sobre afrodescendentes. Esse “daltonismo autoimposto está enraizado nas ideias liberais do final do século XIX e início do século XX, segundo as quais a constituição étnico-racial das sociedades latino-americanas as impedia de alcançar o desenvolvimento *à la Europa*”⁷ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17; tradução nossa). Essas visões, incorporadas às teorias contemporâneas de eugenia e “*blanqueamiento*” (branqueamento), não apenas estimularam políticas para atrair migrantes europeus brancos para toda a região, “mas também encorajaram um viés contra a informação do componente indígena e africano das populações”^{8,9} (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17; tradução nossa).

Na década de 1960, apenas dois países da região – Brasil e Cuba – incluíam variáveis raciais em seus censos (BANCO MUNDIAL, 2018). Nos últimos anos, no entanto, houve uma mudança importante. “Devido, principalmente, ao trabalho persistente de organizações afrodescendentes, muitos países incluíram disposições constitucionais relativas à discriminação, aos direitos à terra e ao reconhecimento de grupos étnico-raciais”¹⁰ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 17; tradução nossa). Como resultado, as organizações afrodescendentes começaram a se tornar mais visíveis e “relevantes” nos debates nacionais e regionais (BANCO MUNDIAL, 2018,

7. “[...] *self-imposed color blindness is rooted in liberal ideas of the late nineteenth and early twentieth centuries, according to which the ethno-racial constitution of Latin American societies prevented them from achieving development – a la europea.*”

8. Uma análise mais aprofundada das políticas de branqueamento na América Latina pode ser conferida em *Afro-Latin America, 1800-2000*, pp. 117-153.

9. “[...] *but also encouraged a bias against reporting the Indigenous and African component of their population.*”

p. 17). “Embora essa onda de inclusão e reconhecimento estatístico represente uma ruptura positiva de décadas de invisibilidade, as(os) afrodescendentes ainda enfrentam muitas barreiras políticas e práticas que as(os) impedem de ganhar voz e reconhecimento”¹¹ (BANCO MUNDIAL, 2018, pp. 17-18; tradução nossa).

O relatório do Banco Mundial (2018) usa o termo “afrodescendente” para se referir a indivíduos, baseado em “dados do censo de 12 a 16 países – dependendo da análise –, dados harmonizados de pesquisas domiciliares de 6 países e dados de pesquisas de opinião de 18 países”¹² (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 18; tradução nossa). O documento incorpora resultados quantitativos encontrados na literatura sobre violência e participação trabalhista. Na época da sua elaboração, a maioria da população afrodescendente da região estava concentrada no Brasil e na Venezuela, com populações adicionais na Colômbia, em Cuba, no Equador e no México. O Brasil e a Venezuela apresentaram mais de 80% da população afrodescendente da região. “O Brasil, com uma população afrodescendente estimada em 105 milhões de pessoas, em 2015, tem não apenas a maior parcela de afrodescendentes da região, mas a segunda maior do mundo, atrás apenas da Nigéria”¹³ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 18; tradução nossa).

Embora a América Latina conte com leis e acordos internacionais que protegem os direitos das(os) afrodescendentes, bem como um número importante de políticas e programas direcionados, atitudes e efeitos discriminatórios persistem, porque, segundo o relatório do Banco Mundial (2018), “a discriminação está enraizada em expressões informais da vida cotidiana, que normalizam as hierarquias étnico-raciais e reforçam seus preconceitos associados – do humor e das políticas de contratação ao perfil policial e judicial – sem que os indivíduos percebam sua existência ou efeitos”¹⁴ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 19; tradução nossa). “Representações discriminatórias de afrodescendentes em livros didáticos escolares e em dinâmicas de aula contribuem para taxas mais altas de evasão escolar, por exemplo,

-
10. *“Owing mainly to the persistent work of Afro-descendant organizations, many countries have included constitutional provisions concerning discrimination, land rights, and recognition of ethno-racial groups.”*
 11. *“Though this wave of statistical inclusion and recognition represents a positive break from decades of invisibility, Afrodescendants still face many political and practical barriers that prevent them from gaining voice and recognition.”*
 12. *“[...] census data from – depending on the analysis – 12 to 16 countries, harmonized household survey data from 6 countries, and opinion survey data from 18 countries.”*
 13. *“Brazil, with a projected Afro-descendant population of 105 million people in 2015, has not only the largest share of Afro-descendants in the region, but the second largest in any country in the world (after Nigeria).”*
 14. *“[...] discrimination is ingrained in informal expressions of everyday life that naturalize ethno-racial hierarchies and reinforce their associated biases – from humor and hiring practices to police and judicial profiling – without individuals even realizing their existence or effects.”*

limitando as opções de carreira e as oportunidades de emprego dos indivíduos ao longo de sua trajetória”¹⁵ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 19; tradução nossa).

O relatório argumenta, portanto, que leis e programas de inclusão voltados para as populações afrodescendentes na América Latina devem ter “uma compreensão integral das situações dessas pessoas, e se adaptar às suas necessidades específicas”¹⁶ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 19; tradução nossa):

Soluções com foco restrito, geralmente, não levam em conta os múltiplos fatores que impedem a inclusão social das(os) afrodescendentes. A criação de cotas de emprego, por exemplo, não terá o efeito desejado de oferecer oportunidades iguais se as condições que atrapalham as(os) afrodescendentes no sistema educacional não forem resolvidas. O primeiro passo dessa abordagem é, portanto, ter um diagnóstico preciso das necessidades e aspirações das(os) afrodescendentes (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 19).

Ao longo do relatório do Banco Mundial (2018), os autores destacam a exclusão social de afrodescendentes e argumentam que este é um problema repleto de variações e complexidades. Consequentemente, “as políticas precisam ser adaptadas às condições específicas de cada país, de cada sub-região dos países e, muitas vezes, de cada situação”¹⁷ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 24; tradução nossa). Portanto, em vez de recomendar políticas específicas, o relatório se concentra em aspectos que podem contribuir para a análise de diferentes situações e, a partir daí, para a elaboração de soluções adequadas. Ainda assim, um tema recorrente do relatório, no que diz respeito à educação, está resumido abaixo:

A discriminação desempenha um papel importante na explicação de algumas lacunas nos resultados educacionais. Os sistemas de educação em toda a região não promovem o reconhecimento das identidades afrodescendentes; pelo contrário, contribuem para promover representações estereotipadas e orientadas pelo folclore. Falta de financiamento público, instalações e materiais inadequados para as salas de aula e professoras(es) sem apoio são outros fatores que limitam o desempenho de jovens e crianças afrodescendentes. As famílias afrodescendentes também enfrentam obstáculos na cobertura de despesas relacionadas à escola, incluindo mensalidades, transporte e material escolar (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 23).

15. “Discriminatory representations of Afrodescendants in school textbooks and class dynamics contribute to higher dropout rates, for example, limiting their career choices and employment opportunities later in life.”

16. “[...] an integral understanding of their situations, and be tailored to their specific needs.”

17. “[...] policies need to be tailored to the specific conditions of each country, each subregion within a country, and, often, each situation.”

As percepções de raça e cor na América Latina são resultado de uma complexa história de relações raciais na região, que começou no período colonial e persiste nos tempos atuais. Assim, políticas que buscam honrar essa complexidade devem levar em conta uma série de nuances históricas e relacionais. A próxima seção analisa algumas das complexidades de raça e cor no Brasil.

Raça e cor no Brasil

De acordo com o Banco Mundial (2018), o termo “afrodescendente” engloba vários outros termos que descrevem percepções locais e nacionais de raça.

Negro, moreno, pardo, zambo, cimarrón, mulato, tercerón, preto e creole, dentre muitos outros, são termos bem mais próximos da compreensão latino-americana das relações raciais. A maioria dessas categorias raciais denota as percepções das pessoas em relação à raça e miscigenação, em vez de identidades de grupo, e, na maior parte das vezes, carrega estigmas e preconceitos derivados de uma história prolongada de discriminação e racismo. Essas percepções não são apenas (ou principalmente) informadas pela aparência física ou pela cor da pele. Identificar-se com ou ser atribuído a uma categoria específica é algo impulsionado por muitos fatores, como classe social, cultura, origem familiar, escolha pessoal, história de vida e discriminação. A paleta de termos que descrevem diferentes gradações de miscigenação é resultado de uma complexa história de relações raciais na região, que começou durante o período colonial, mas continuou a evoluir até os tempos atuais (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 34).

Para avaliar as políticas latino-americanas de equidade racial na educação, é importante entender os diferentes conceitos de raça e cor empregados na região, e compreender de onde emanam as categorias adotadas pelas instituições locais. O Banco Mundial (2018) afirma que no Brasil, por exemplo, existem três grandes sistemas de classificação racial: “As categorias censitárias (*branco, pardo, amarelo, preto e indígena*), as categorias usadas no cotidiano (que incluem termos fluidos, como *moreno*) e as categorias que estão sendo promovidas pelos movimentos sociais negros (como a adoção generalizada de *negros*)”¹⁸ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 50; tradução nossa).

Ainda no Brasil, é mais comum usar o termo *cor* do que *raça* ao se referir a grupos étnico-raciais. Um estudo realizado em 2008, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constatou que a definição da cor dependia “mais da cor da pele, das características corporais, da origem familiar e de tradições

18. “[...] the census categories (*branco, pardo, amarelo, preto, and indígena*), categories used in everyday life (which include fluid terms such as *moreno*), and the categories that are being promoted by black social movements (such as the widespread adoption of *negro*).”

culturais do que do *status* socioeconômico”¹⁹ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 50; tradução nossa). Ao identificar sua raça, as(os) entrevistadas(os) do censo demográfico do IBGE tiveram que escolher uma destas cinco opções: branca, preta, parda, indígena e amarela (GUIA PARA REALIZAR UM BOM DIAGNÓSTICO DE EQUIDADE RACIAL, 2023). Embora esse sistema de classificação racial tenha sido criticado, grande parte da população no Brasil tende a se declarar como pertencente a uma dessas categorias, e, “de acordo com pesquisas, esse sistema se mostrou útil no fornecimento de recursos para reflexão, análise e superação das diferenças sociais” (BANCO MUNDIAL, 2018, pp. 31-32).

O censo escolar, no entanto, teve um número significativo de estudantes que não declararam sua cor/raça. Por exemplo:

De acordo com o relatório *Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de Ensino Fundamental no Brasil* (2022), lançado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), 24,8% dos formulários de matrícula usados para a elaboração do Censo Escolar de 2017 não traziam os dados referentes à cor/raça (GUIA PARA REALIZAR UM BOM DIAGNÓSTICO DE EQUIDADE RACIAL, 2023, p. 23).

Essa lacuna no relato de cor/raça foi preocupante para os autores do guia, justamente por causa das desigualdades raciais no Brasil, amplamente relatadas em vários indicadores sociais.

Os dados sobre esses processos de classificação são importantes porque ajudam a identificar desigualdades raciais e a estabelecer políticas que promovam a equidade racial nas escolas e comunidades.

Os autores do Guia para Realizar um Bom Diagnóstico de Equidade Racial (2023) sugerem que os sentimentos de desconforto que algumas crianças brasileiras sentem em torno de questões relacionadas à raça derivam da “ideia – bastante difundida, porém mítica [...] – de que a sociedade brasileira se fundamenta na plena igualdade social, racial e de direitos” (p. 21). Esse “mito da democracia racial”²⁰, segundo os autores, é um dos principais desafios para a abordagem de temas como raça e cor na condução de processos diagnósticos com foco racial no Brasil.

19. “[...] more on skin color, bodily features, family origin, and cultural traditions than on socioeconomic status.”

20. Gilberto Freyre cunhou o termo “democracia racial” para retratar as relações raciais no Brasil. “Em seu livro *Sobrados e Mucambos* (1936), Freyre afirmou que no Brasil a segregação estava ausente, a escravidão era mais benigna e a mistura racial era celebrada publicamente. Influenciado pelo renomado antropólogo Franz Boas, o livro de Freyre desafiou a visão negativa sobre a miscigenação e a transformou em um símbolo nacional positivo. Ele argumentou que o Brasil estava profundamente dividido por classe, mas não por raça. Embora estudos subsequentes tenham questionado muitas de suas afirmações, seu trabalho tem sido profundamente influente na formação de percepções públicas sobre grupos étnico-raciais e afrodescendentes até o presente” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 42).

Os autores da publicação citam Ariana Britto, então coordenadora de produção de conhecimento do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe) da Fundação Getulio Vargas (FGV)²¹:

O mito da democracia racial faz com que muitos acreditem que o problema é apenas socioeconômico, mas há uma questão de raça, sim. Por isso, primeiro precisamos mostrar dados e evidências de que há um problema que precisa ser discutido (GUIA PARA REALIZAR UM BOM DIAGNÓSTICO DE EQUIDADE RACIAL, 2023, p. 21).

Britto, observando a natureza interseccional da raça, argumenta que “o diagnóstico de raça não deve vir sem os diagnósticos socioeconômico e de gênero. O grupo mais vulnerável, segundo o que os estudos apontam, é o de ‘meninos negros pobres’. Ser negro é mais uma dimensão de todas as outras que podem colocar esse estudante na vulnerabilidade” (GUIA PARA REALIZAR UM BOM DIAGNÓSTICO DE EQUIDADE RACIAL, 2023, p. 25).

Vários estudos têm discutido as complexidades de raça e cor no Brasil – e, em particular, a complexidade de ser afrodescendente no País (GAGNÉ, 2021; SOARES, 2005; DE OLIVEIRA *et al.*, 2013; INSTITUTO UNIBANCO, 2017; BARTHOLO E DE COSTA, 2014; DE COSTA E KOSLINSKI, 2006; TELLES, 2004; TELLES E PAIXÃO, 2013). Gagné, por exemplo, aponta que, se a segregação racial “incidental” em sala de aula se deve à negação da realidade social da raça no Brasil (GAGNÉ, 2021). –, “a segregação racial que ocorre por acaso também pode ser uma característica de outras instituições brasileiras [...] estudos anteriores demonstraram o enorme potencial de segregação ocupacional incidental em outros contextos” (GAGNÉ, p. 30).

É importante manter o “mito da democracia racial” em mente ao examinar os esforços para promover políticas e programas de educação inclusiva – dentre eles as iniciativas voltadas para a igualdade racial na educação. De acordo com Curry-Stevens, Lopezrevoredo e Peters (2013), mesmo depois de décadas de trabalho para promover a equidade racial na educação nos Estados Unidos e no exterior, pouco mudou em termos de equidade, inclusão e obtenção de oportunidades e de autodeterminação em relação às comunidades não brancas: “Comunidades não brancas têm sido submetidas a genocídio, segregação, assimilação cultural, daltonismo racial, diversidade e competência cultural”²² (CURRY-STEVENS, LOPEZREVOREDO E PETERS, 2013, p.46; tradução nossa). Bell e Ridolfi (2008) – citados em Curry-Stevens, Lopezrevoredo e Peters (p. 46) – criticam aqueles que trabalham para eliminar as disparidades com “adoração da questão” em vez de soluções orientadas para a ação.

21. A partir de 2023, Britto passou a ocupar o cargo de gerente de políticas públicas do Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab (J-PAL).

22. “Communities of color have been subject to genocide, segregation, assimilation, colorblindness, diversity and cultural competency.”

A próxima seção examina esforços internacionais para a promoção de políticas e programas educacionais inclusivos. Desde o início, é importante notar que o termo “inclusão” nem sempre aponta para a equidade racial, especialmente em contextos internacionais (AINSCOW, 2020). Portanto, uma lição aprendida aqui é a de que tais políticas e programas devem abordar de maneira explícita as questões de raça e mantê-las em destaque no processo de tomada de decisões.

Esforços internacionais para promover políticas e programas educacionais inclusivos²³

De acordo com o Banco Mundial (2018), a concepção de políticas inclusivas voltadas para a equidade racial na educação na América Latina “deve estabelecer metas específicas, com responsabilidades e competências claras para a sua implementação, e que permitam a avaliação de seu progresso”^{24,25} (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 103; tradução nossa). Exemplos de políticas que “deram passos importantes – embora desiguais – na concepção e promoção de políticas de etnoeducação²⁶ para afrodescendentes”²⁷ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 95; tradução nossa) na região incluem:

A Guatemala aprovou várias leis antidiscriminação para a educação (por exemplo, Decreto nº 81, 2002), declarou o garífuna uma língua oficial (Decreto nº 19, 2003) e empregou esforços para institucionalizar a educação bilíngue intercultural. Honduras, por meio da *Ley Fundamental de Educación* (Lei Fundamental de Educação), Decreto nº 262, de 2011, possibilitou a incorporação, nos currículos escolares, de conteúdos que refletem as

23. Inclusão nem sempre significa igualdade racial.

24. Uma análise mais profunda dessas avaliações pode ser consultada no relatório “*Redefining Wealth Through Communal and Cultural Assets*” (Redefinindo a Riqueza por meio de Ativos Comunitários e Culturais), disponível em: <https://caalmn.org/community/economics/economics-report-2021/>.

25. “[...] *must set specific goals that have clear responsibilities and competencies for implementation, and allow for assessing progress.*”

26. “As políticas étnicas são mais assertivas na proteção dos direitos coletivos e na autodeterminação (por exemplo, direitos à terra, etnoeducação e inclusão de consentimento livre, prévio e informado), enquanto as políticas de igualdade racial se concentram na afirmação de direitos iguais individuais e na geração de oportunidades iguais (por exemplo, leis antidiscriminação, ação normativa e sistemas de cotas” [BANCO MUNDIAL, 2018, p. 103]).

27. “[...] *taken important – albeit uneven – steps in designing and promoting ethno-education policies for Afro-descendants.*”

características linguísticas, culturais e históricas de cada região. A Nicarágua, por meio da *Ley General de Educación* (Lei Geral de Educação), Lei nº 582, de 2006, criou o *Sistema Educativo Autonómico Regional* (Sistema Regional de Educação Autônoma), responsável pela gestão de programas de educação bilíngue intercultural, adaptando o sistema nacional às necessidades particulares de cada departamento (estado) e apoiando iniciativas de desenvolvimento de competências para professoras(es) afrodescendentes em todos os níveis. Outros países, como Argentina, Bolívia, Costa Rica, Peru e Uruguai, adotaram leis antidiscriminação semelhantes e estão trabalhando para incorporar a história, a cultura e a língua afrodescendentes aos currículos escolares.

A Colômbia oferece lições importantes para a região sobre os desafios que afetam os programas de etnoeducação. As(os) afro-colombianas(os) se mobilizaram durante décadas em favor desses programas, o que resultou em mudanças jurídicas significativas. A Constituição de 1991, a Lei nº 70 de 1993, a Lei nº 115 de 1994, o Decreto nº 804 de 1995 e o Decreto nº 2.249 de 1995 apoiam a formulação de programas adaptados às(aos) afro-colombianas(os). Tais esforços resultaram em programas de capacitação para professoras(es) afrodescendentes, na inclusão de conteúdos afro-colombianos nos currículos escolares e na criação da *Cátedra de Estudios Afrocolombianos* (Cátedra de Estudos Afro-colombianos), incluindo um conjunto obrigatório de diretrizes que exige que instituições públicas e privadas – de educação primária e secundária²⁸ – ensinem conteúdos de história e cultura afro-colombianas. A cátedra foi criada com o objetivo de adaptar o sistema educacional nacional às necessidades das(os) afrodescendentes e encontrar maneiras de transmitir a história das comunidades negras a todas(os) as(os) colombianas(os). Também foi vista como uma ferramenta para aumentar a conscientização sobre formas passadas e presentes de discriminação (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 95).

Entretanto, após vários anos de existência, esses projetos, segundo o Banco Mundial (2018), têm gerado resultados mistos. “Apesar do robusto apoio jurídico aos programas atuais, um estudo descobriu que eles são impulsionados mais por iniciativas individuais e menos por políticas nacionais sistemáticas”²⁹ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 95; tradução nossa). Verificou-se, ainda, que muitos projetos também careciam de recursos financeiros adequados e apoio logístico para a for-

28. No sistema educacional brasileiro, a educação primária e a educação secundária dos Estados Unidos equivalem ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

29. “Despite robust legal support for current programs, one study found they are driven more by individual initiatives and less by systematic, nationwide policies.”

mação de professoras(es)³⁰. Além disso, “uma vez que as instituições de Ensino Superior continuam a aderir aos padrões nacionais de matrícula de novas(os) estudantes, algumas delas são desencorajadas de elaborar programas que, ao enfatizar a herança afro-colombiana, poderiam acabar reduzindo o tempo alocado para temas que já são esperados no nível universitário”³¹ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 95; tradução nossa).

Novamente, de acordo com o Banco Mundial (2018), “o desenho de políticas destinadas a fechar as lacunas etnoraciais deve estabelecer metas específicas, com responsabilidades e competências claras para a sua implementação, e que permitam a avaliação de seu progresso”³² (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 103; tradução nossa). Embora a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024), promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), ofereça uma oportunidade única para instigar metas específicas na América Latina, houve pouco progresso até agora, e as(os) representantes afrodescendentes, muitas vezes, queixam-se de que esta é uma instrução não financiada³³. No entanto, pesquisadoras(es) do Banco Mundial argumentam que a América Latina acumulou o tipo de experiência necessária, tanto para a elaboração de estratégias capazes de reduzir muitas daquelas lacunas quanto para promover a unificação de esforços em direção a metas específicas e monitoráveis. Por exemplo:

-
30. A *Racial Equity Impact Assessment* – Reia (Avaliação de Impacto da Equidade Racial) – abordada mais à frente neste relatório, nas seções “Formulação e implementação de políticas e programas de equidade racial” e “Recomendações: ferramentas e melhores práticas que contribuem para a equidade racial nas escolas” – é uma ferramenta útil nesse caso. Uma das perguntas que a compõem é: “a política pode ser bem-sucedida de forma sustentável?”. Dessa maneira, as(os) formuladoras(es) das políticas são instigadas(os) a considerar como a iniciativa em questão “garantirá que o financiamento adequado, as estratégias de implementação e os mecanismos de prestação de contas estejam em vigor”: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/6421fo2f97cc6a0052d7b6dd/1679945777936/VOICES+-+REIA+Pocket+Guide+2021.pdf>.
31. “[...] since higher-education institutions continue to adhere to nationwide standards for enrolling new students, some institutions are discouraged from designing programs that, while emphasizing Afro-Colombian heritage, could potentially reduce the time allotted to subjects that are expected at the college level.”
32. “The design of policies aimed at closing ethnoracial gaps must set specific goals that have clear responsibilities and competencies for implementation, and allow for assessing progress.”
33. Ao proclamar esta década, a comunidade internacional reconhece que as(os) afrodescendentes representam um grupo distinto, cujos direitos humanos devem ser promovidos e protegidos. Cerca de 200 milhões de pessoas que se identificam como sendo de ascendência africana vivem nas Américas. Muitos milhões mais vivem em outras partes do mundo, fora do continente africano. Para mais informações, consulte: <https://www.un.org/en/observances/decade-people-african-descent>.

Em particular, nas últimas três décadas, a região testou políticas voltadas para afrodescendentes, enquadradas em dois conjuntos jurídicos distintos de acordos internacionais: políticas que focam e afirmam os direitos à diferença cultural e à autodeterminação, inspiradas nos princípios contidos, por exemplo, na Convenção sobre Povos Indígenas e Tribais de 1989 (nº 169) da Organização Internacional do Trabalho (OIT) – caso da Lei Colombiana nº 70 de 1993 –, que chamaremos de etnopolíticas; e aquelas que afirmam os direitos à igualdade de tratamento e a não discriminação, inspiradas, por exemplo, na Declaração e Plano de Ação de Durban e na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial – caso da Lei nº 19.122 de 2013, no Uruguai, e da Lei de Cotas Sociais de 2012, no Brasil –, que chamaremos de políticas de igualdade racial. Um terceiro tipo, que não costuma ser enquadrado em um discurso sobre igualdade racial, refere-se às políticas de desenvolvimento territorial geral em áreas com altas concentrações de afrodescendentes; como mostrado neste relatório, essas áreas tendem a estar dentre as mais subdesenvolvidas e negligenciadas³⁴ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 103).

As políticas aplicadas dentro desses referenciais, muitas vezes, produziram uma desconexão entre a criação de disposições legais – que protegem os direitos das(os) afrodescendentes – e sua implementação real, “geralmente prejudicada por procedimentos burocráticos emaranhados, falta de coordenação e uma alta rotatividade entre os atores do governo”³⁵ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 104; tradução nossa). Outro problema é a falta de clareza quanto às necessidades específicas das(os) afrodescendentes e às barreiras enfrentadas por elas(es), em situações diversas. “Afrodescendentes são frequentemente tratadas(os) como um grupo social homogêneo e, portanto, necessitado de um tipo singular de política”³⁶ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 104; tradução nossa).

Outro aspecto preocupante é a alta incidência de criminalidade e violência entre jovens afrodescendentes – inclusive aquelas(es) que não vivem em áreas com baixos investimentos. “Há evidências abundantes de outras regiões – es-

34. Uma análise dessas políticas pode ser consultada na tabela 7 (p. 104), “*Ethno-racial Policies Implemented in the Region*” (Políticas Étnico-raciais Implementadas na Região), do relatório do Banco Mundial (2018): <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/30201>.

35. “[...] usually undermined by entangled bureaucratic proceedings, lack of coordination, and high turnover among government actors.”

36. “Afro-descendants are often treated as a homogeneous social group and therefore assumed to be in need of a singular type of policies.”

pecialmente da América do Norte – de que os preconceitos raciais agravam os fatores que predispõem essas pessoas a serem vitimadas, tanto por criminosos quanto por instituições (por exemplo, por meio de tratamento judicial mais rigoroso e uso excessivo da força por policiais”³⁷ [BANCO MUNDIAL, 2018, p. 28; tradução nossa]):

Um relatório recente mostrou que a prevenção do crime e da violência requer abordagens abrangentes e interconectadas – desde a gravidez até a idade adulta –, fundamentadas em um profundo entendimento das condições subjacentes que tornam alguns indivíduos ou coletivos mais propensos a serem vítimas ou perpetradores. Abordagens afrocêntricas para a prevenção do crime e da violência, portanto, exigem uma reformulação dos programas de educação e socialização que já estão em vigor, bem como uma mudança de mentalidade em relação aos preconceitos institucionais que levam à estigmatização e à criminalização de jovens afrodescendentes, exacerbando as armadilhas do binômio “pobreza e crime” nas comunidades afrodescendentes. Nenhum desses programas costuma envolver custos extras ou programas setoriais especializados, mas, sim, um maior nível de coordenação e os incentivos certos para vários setores (como educação, justiça, segurança pública e programas de emprego para jovens) trabalhem juntos, com o objetivo de eliminar os ciclos de crime e violência que afetam muitas famílias afrodescendentes³⁸ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 106).

23

Evidências da América do Norte, de acordo com a *National Association for the Advancement of Colored People* – NAACP (Associação Nacional para o Avanço das Pessoas Não Brancas), corroboram as abordagens diferentes e interconectadas mencionadas acima e levam à conclusão de que “quando falamos sobre raça e justiça, estamos falando sobre as maneiras pelas quais a discriminação, o policiamento, os processos judiciais e as práticas de encarceramento afetam as comunidades afrodescendentes”^{39,40} (tradução nossa). Os impactos emocional, mental, físico e financeiro do policiamento tendencioso e das decisões judiciais injustas em relação às comunidades afrodescendentes são uma “experiência tangível para

37. “[...] *there is abundant evidence from other regions – especially North America – that racial biases exacerbate these predisposing factors to be victimized by both criminals and institutions (for example, through tougher judicial treatment and excessive use of force by security forces).*”

38. O relatório mencionado nesta citação é: Laura Chioda, “Stop the Violence in Latin America” (Pare a Violência na América Latina). Fórum Latino-Americano de Desenvolvimento (Washington, DC: Banco Mundial, 2017).

39. Uma análise das políticas da NAACP sobre raça e justiça pode ser acessada em: <https://naacp.org/issues/race-justice>.

40. “*When we talk about race and justice, we’re talking about the ways that discrimination, policing, prosecutions, and incarceration practices impact Black communities.*”

milhões de afrodescendentes nos Estados Unidos”^{41,42}. A construção de um sistema justo exige, urgentemente, uma reforma no que diz respeito à discriminação estrutural e às práticas injustas de policiamento, processos judiciais e encarceramento que afligem as comunidades afrodescendentes, por meio de políticas que afetam raça e justiça; justiça ambiental e climática; construção de uma economia inclusiva; saúde e bem-estar físico, mental e espiritual; liderança juvenil; defesa e litígio; e inovação educacional⁴³.

A fim de melhor focar o processo decisório e adaptar as estratégias de inclusão social para que elas passem a abordar a discriminação enfrentada por afrodescendentes, os pesquisadores do Banco Mundial (2018) sugerem: (1) “mudar os modelos mentais que impulsionam a exclusão das(os) afrodescendentes”^{44,45} (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27; tradução nossa); (2) “fortalecer a voz e a participação das(os) afrodescendentes”^{46,47} (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27; tradução nossa); e (3) “aprofundar o conhecimento regional em áreas críticas de desenvolvimento e construir repositórios de boas práticas e experiências”⁴⁸ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27; tradução nossa).

A próxima seção analisa políticas e programas da América do Norte que estão tentando abordar alguns desses pontos.

41. Ibid.

42. “[...] *tangible experience for millions of Black people in the U.S.*”

43. Uma análise abrangente da NAACP sobre questões que afetam a América afrodescendente pode ser acessada em: <https://naacp.org/know-issues>.

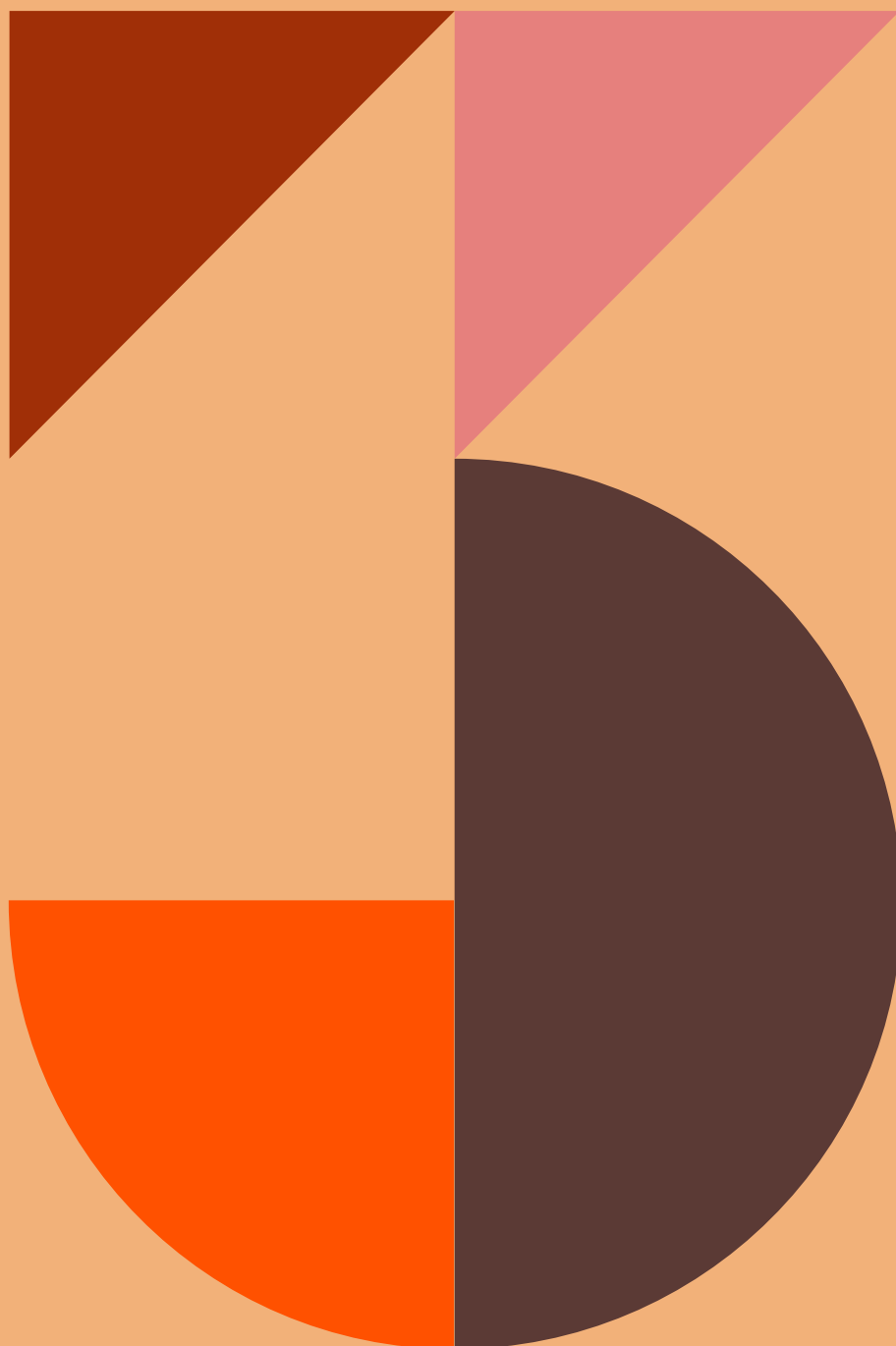
44. Estudos de relações raciais nas escolas têm mostrado que esses espaços, em muitos países latino-americanos, duplicam e reforçam as desigualdades entre brancas(os) e afrodescendentes por meio de hierarquias existentes no ambiente escolar, probabilidade diferencial de receber elogios ou críticas verbais, práticas não verbais demonstrando ou retraindo afeto e práticas pedagógicas que reforçam estereótipos raciais ou a invisibilidade das(os) afrodescendentes (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27).

45. “*Change the mental models that drive Afrodescendants’ exclusion.*”

46. Fortalecer a voz das(os) afrodescendentes na tomada de decisões é “uma maneira eficaz de combater modelos e estereótipos mentais negativos” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 27).

47. “*Strengthen Afro-descendants’ voice and participation.*”

48. “*Deepen regional knowledge on critical areas of development and build repositories of good practices and experience.*”



**Uma visão geral das
políticas e programas que
promovem a equidade
racial na educação**

Recomendações da política educacional da NAACP⁴⁹

A NAACP “visa garantir a todas as pessoas os direitos assegurados nas 13^a, 14^a e 15^a emendas à Constituição dos Estados Unidos, que prometem, respectivamente, o fim da escravidão; igual proteção sob a lei; e o direito de voto a todos os cidadãos”^{50,51} (tradução nossa). Sua missão é eliminar o preconceito racial, trabalhando para remover, por meio de processos democráticos, todas as barreiras geradas pela discriminação racial⁵² e “defender políticas equitativas locais, estaduais e federais que determinem normas educacionais, aloquem recursos e estabeleçam prioridades para os sistemas de educação e de força de trabalho”^{53,54} (tradução nossa).

O desafio para alcançar a equidade racial na educação, a partir da perspectiva da NAACP, é que, embora todas as crianças mereçam uma oportunidade de atingir seu pleno potencial, os sistemas educacionais dos Estados Unidos estão entrando em colapso com a desigualdade e a pobreza. “Para preencher essas lacunas e garantir que todas as crianças tenham uma chance real de obter uma educação completa, precisamos abordar a pobreza e o racismo sistêmicos como barreiras tangíveis à aprendizagem e à realização futura”^{55,56} (tradução nossa). De acordo com a NAACP, 71% das crianças que sofrem com a pobreza são não brancas e as crianças negras são desproporcionalmente afetadas: “Toda(o) estudante negra(o) merece acesso a um ótimo ensino, recursos equitativos e um ambiente de aprendizagem seguro – desde a escola primária até a universidade. Estudantes afrodescendentes são importantes e trabalhar em seu favor nunca foi tão urgente”^{57,58} (tradução nossa).

49. A lista completa das recomendações da NAACP está disponível em: <https://naacp.org/articles/black-america-policy-recommendations-biden-administration>.

50. Uma breve história da NAACP pode ser consultada em: <https://naacp.org/about/our-history>.

51. “[...] aims to secure for all people the rights guaranteed in the 13th, 14th, and 15th Amendments to the United States Constitution, which promised an end to slavery, equal protection under the law, and the right for all men to vote, respectively.”

52. Ibid.

53. Uma análise das políticas da NAACP relacionadas à inovação educacional pode ser acessada em: <https://naacp.org/issues/education-innovation>.

54. “[...] advocate for equitable local, state, and federal policies that establish education standards, allocate resources, and set priorities for education and workforce systems.”

55. Ibid.

56. “To bridge these gaps and ensure that all children get a real chance at a fulfilling education, we need to address systemic racism and poverty as tangible barriers to learning and future achievement.”

Consequentemente, os esforços da NAACP para promover a justiça racial na educação incluem estratégias e investimentos que objetivam o sucesso de crianças não brancas por meio de aprendizado culturalmente relevante e centrado na(o) estudante, em vez de punições extremas ou corredores escolares com a presença de policiais. Especificamente, a NAACP equipa famílias e comunidades para melhor apoiar as necessidades das crianças nas escolas, por meio da defesa das seguintes políticas: (1) fim do fluxo “da escola para a prisão”⁵⁹; (2) apoio do berço à carreira⁶⁰; (3) sucesso na faculdade e no mercado de trabalho⁶¹; (4) formação de professoras(es) nas comunidades negras⁶²; (5) direcionamento de fundos, em todos os níveis escolares, para crianças às quais esses fundos foram historicamente negados⁶³; (6) eliminação das políticas de disciplina escolar de tolerância zero⁶⁴; e (7) preparação para a faculdade e a carreira⁶⁵.

Os esforços de defesa da NAACP visam: (a) diminuir a probabilidade de que as(os) estudantes afrodescendentes sejam introduzidas(os) no sistema criminal e permaneçam nele; (b) aumentar o envolvimento e os recursos das famílias e comunidades, melhorando a saúde física e mental das(os) estudantes e permitindo a elas(es) um desenvolvimento acadêmico mais forte; (c) apoiar as(os) estudantes a obterem a

57. Ibid.

58. *“Every Black student deserves access to great teaching, equitable resources, and a safe learning environment from grade school classrooms to college campuses. Black students matter and working on their behalf has never been more urgent.”*

59. De acordo com a NAACP, a presença da polícia nas escolas aumenta a probabilidade de que as(os) estudantes afrodescendentes sejam introduzidas(os) no sistema criminal e permaneçam nele. Em 43 estados e no distrito de Columbia, as(os) estudantes afrodescendentes são mais propensas(os) a ser presas(os) do que outras(os) estudantes enquanto estão na escola – muitas vezes com efeitos devastadores para a criança e sua trajetória de vida.

60. A NAACP argumenta que as(os) estudantes precisam de envolvimento e recursos da família e da comunidade, a fim de melhorar sua saúde física e mental e promover seu bem-estar geral, o que permite um desenvolvimento acadêmico mais forte. A NAACP, portanto, trabalha para expandir o acesso a experiências de aprendizagem de alta qualidade em todo o sistema educacional e acelerar abordagens orientadas pela comunidade, para construir sistemas de educação pública estáveis e enriquecedores.

61. A NAACP apoia as(os) estudantes para que obtenham a educação e desenvolvam as habilidades de que precisam para ter sucesso no trabalho e no ambiente acadêmico. Os custos da faculdade devem ser acessíveis, e o perdão de dívidas de empréstimos estudantis e a diminuição do custo total da faculdade são imperativos econômicos. As taxas de inadimplência de empréstimos estudantis federais são seis vezes maiores entre as(os) graduadas(os) afrodescendentes: <https://naacp.org/issues/education-innovation>.

62. A NAACP defende a construção de uma rede mais forte e diversificada de professoras(es), que contam com apoio para a aquisição de certificação avançada e para a expansão de suas habilidades, a fim de possibilitar a abordagem de uma gama mais ampla de conteúdos – reduzindo a rotatividade e melhorando a experiência prática em sala de aula.

educação e a desenvolver as habilidades de que precisam para ter sucesso no trabalho e no ambiente acadêmico; (d) construir uma rede mais forte e diversificada de professoras(es), que contam com treinamento, reduzindo a alta rotatividade e melhorando a experiência em sala de aula; (e) direcionar verbas federais para estudantes de comunidades com mais famílias de baixa renda e verbas estaduais para as escolas com estudantes mais carentes, tendo como base o atendimento às suas necessidades individuais; (f) retirar das leis estaduais as políticas que preveem a remoção de estudantes da escola, a fim de garantir a elas(es) o acesso a um currículo desafiador; e (g) demonstrar um caminho de pós-graduação de sucesso para todas(os) as(os) estudantes, por intermédio de sistemas de alerta precoce e de referência, que as(os) mantêm no rumo da graduação do Ensino Médio para a faculdade.

A próxima seção analisa os esforços no estado norte-americano de Minnesota para promover a igualdade racial na educação, após o assassinato de George Floyd por um policial no município de Minneapolis, em 25 de maio de 2020. Poucos meses depois do episódio, o legislativo do estado criou um comitê composto por legisladoras(es) democratas e republicanas(os) “para declarar e abordar o racismo como uma crise de saúde pública e garantir que os esforços legislativos da câmara sejam analisados por meio de uma lente interseccional de equidade racial”⁶⁶ (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 3; tradução nossa).

-
63. A NAACP defende reformas federais que visam tornar o Título I (o maior programa de ajuda federal para escolas públicas) mais direcionado, fazendo com que as verbas federais apoiem estudantes de comunidades com mais famílias de baixa renda. Também trabalha na direção de reformas estaduais que visam a fundos extras para distritos escolares com baixa riqueza, e de reformas distritais para que as escolas com estudantes mais carentes recebam mais fundos, tendo como base o atendimento das necessidades individuais dessas(es) estudantes.
 64. A NAACP destaca questões de disciplina na lei *Elementary and Secondary Education Act* – Esea (Lei de Educação Fundamental e Secundária), a principal lei federal que aborda as lacunas de desempenho entre as(os) estudantes, trabalhando para mudar as leis estaduais a fim de remover as políticas de tolerância zero, impedindo que se tornem um padrão ou requisito para os distritos e defendendo, nos níveis distritais, as políticas que não preveem a remoção de estudantes da escola e que garantem a elas(es) acesso a um currículo desafiador.
 65. A NAACP trabalha para construir um caminho de pós-graduação de sucesso para todas(os) as(os) estudantes, defendendo a criação de sistemas de alerta precoce e de avaliações comparativas que as(os) mantêm no rumo para a graduação do Ensino Médio e prontas(os) para a faculdade; defende modelos inovadores de reforma escolar capazes de melhorar o desempenho acadêmico nas escolas de menor desempenho; e ajuda os distritos locais e as escolas de recuperação a abordarem questões de clima escolar e de tempo de aprendizagem prolongado, conectando estudantes com o serviço social e os apoios acadêmicos para que possam se formar prontas(os) para começar a faculdade ou trabalhar.
 66. “[...] to declare and address racism as a public health crisis and to ensure House legislative efforts are analyzed through an intersectional racial equity lens.”

Recomendações políticas do *Minnesota House Select Committee on Racial Justice* após o assassinato de George Floyd

Após o assassinato de George Floyd, o *Minnesota House Select Committee on Racial Justice* (Comitê Seletor da Câmara de Minnesota sobre Justiça Racial) realizou uma “série de audiências informativas, cujo foco era fornecer definições, um quadro histórico e dados atuais relacionados ao impacto do racismo sistêmico e de disparidades relacionadas à raça nos campos da saúde, educação, habitação, segurança pública e economia”⁶⁷ (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 5; tradução nossa). Especialistas e pesquisadoras(es) desses campos, do Minnesota e do restante dos Estados Unidos, foram convidadas(os) para testemunhar em audiências públicas destinadas a reunir depoimentos de membros da comunidade de todo o estado⁶⁸, concentrando-se nos seguintes objetivos:

1. Colaborar com órgãos judiciais e jurisdicionais do estado e com a comunidade para alcançar a confiança pública de que a segurança pública é administrada de forma equitativa
2. Estudar e conduzir uma avaliação sobre as políticas e práticas da câmara dos deputados de Minnesota, por uma lente interseccional de equidade racial, estabelecendo metas mensuráveis para promover a equidade por meio dessas políticas e práticas
3. Realizar uma avaliação relacionada a todos os recursos humanos e à seleção de fornecedoras(es), incluindo a revisão de práticas e processos internos ligados a contratações, promoções e nomeações de lideranças
4. Aumentar os esforços de educação orientada por dados para entender, abordar e dismantlar o racismo e seus efeitos na saúde pública, na estabilidade familiar, na Educação Infantil, no desenvolvimento econômico, na segurança pública, na moradia e na prestação de serviços humanos
5. Apoiar iniciativas locais, regionais e federais que promovam esforços para dismantlar o racismo sistêmico e implementar parcerias com organizações locais que possuam um histórico comprovado de enfrentamento ao racismo e envolvimento significativo com comunidades não brancas (p. 3)

67. “[...] series of informational hearings focused on providing definitions, a historical framework, and current data related to the impact of systemic racism and race related disparities in the fields of health, education, housing, public safety, and economics.”

68. O áudio de cada encontro do comitê, bem como atas de reuniões, agendas e folhetos, estão disponíveis no site do órgão: www.house.leg.state.mn.us/committees/home/91036.

O resultado dessas reuniões foi um relatório intitulado “*The House Select Committee on Racial Justice Report to the Legislature*” (Relatório do Comitê Seletivo da Câmara sobre Justiça Racial ao Legislativo [MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020]). O documento usa os termos “negros, indígenas e pessoas não brancas” (Bipoc, na sigla em inglês) para se referir às comunidades nativas e indígenas das Américas do Norte e do Sul, negras e afrodescendentes, latinas, asiáticas e do Pacífico, e comunidades não brancas que enfrentaram opressão racial nos Estados Unidos. O relatório também usa, ocasionalmente, o termo “comunidades não brancas”, que se destina a ter o mesmo significado que Bipoc (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 5).

Bem antes do assassinato de George Floyd pela polícia, as disparidades raciais na educação em Minnesota já eram desenfreadas; na verdade, Minnesota teve, durante décadas, uma das piores lacunas de oportunidades educacionais entre estudantes afrodescendentes e estudantes brancos(os) nos Estados Unidos. “Em 2019, Minnesota ficou em 50º lugar em termos de disparidades raciais nas taxas de graduação do Ensino Médio”^{69,70} (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 18; tradução nossa). As disparidades na educação começam cedo na vida das crianças em Minnesota e são fomentadas por decisões políticas de não investir em educação pré-escolar de qualidade, pelo preconceito racial nas instituições educacionais, pela pobreza, pela insegurança alimentar e habitacional e pelas desigualdades de recursos escolares. “Os dados nacionais mostram que as(os) estudantes afrodescendentes e latinas(os) têm menos acesso a cursos de alto nível; as escolas de Ensino Médio com mais matrículas de afrodescendentes e latinas(os) são significativamente menos propensas a oferecer as disciplinas de cálculo, física e química”^{71,72} (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 19; tradução nossa). Além disso, as disparidades de disciplina escolar contribuem para a lacuna de graduação e também para o fluxo “da escola para a prisão”:

69. “In 2019, Minnesota ranked 50th when it comes to racial disparities in high school graduation rates.”

70. Greg Rosalsky, “Minneapolis Ranks Near the Bottom for Racial Equality” (Minneapolis está Perto do Fundo do Poço em Igualdade Racial), Planet Money, National Public Radio, 2 de junho de 2020: <https://www.npr.org/sections/money/2020/06/02/867195676/minneapolis-ranks-near-the-bottom-for-racial-equality>.

71. “National data shows that Black and Latinx students have less access to high-level courses; high schools with high Black and Latinx enrollment are significantly less likely to offer calculus, physics, and chemistry.”

72. “2013-2014 Civil Rights Data Collection: A First Look” (Coleta de Dados de Direitos Civis: Um Primeiro Olhar), Office for Civil Rights, U.S. Department of Education (Escritório de Direitos Civis, Departamento de Educação dos Estados Unidos), 28 de outubro de 2016: <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/2013-14-first-look.pdf>.

Uma análise do Departamento de Direitos Humanos de Minnesota descobriu que, embora as(os) estudantes indígenas representem apenas 1,7% da população estudantil de Minnesota, elas(es) têm probabilidade dez vezes maior de ser expulsas(os) ou suspensas(os) em relação a suas(seus) colegas brancas(os). As(os) estudantes afrodescendentes, por sua vez, têm probabilidade oito vezes maior. As(os) estudantes com deficiência têm duas vezes mais chances de ser expulsas(os) ou suspensas(os) do que seus pares sem deficiência. Em geral, as(os) estudantes Bipoc têm duas vezes mais chances de ser expulsas(os) ou suspensas(os) em relação a suas(seus) colegas brancas(os). A pesquisa demonstrou que o racismo e o preconceito implícitos começam antes que as crianças entrem na pré-escola, descobrindo que as(os) professoras(es) “observam” mais de perto as(os) estudantes afrodescendentes em relação a mau comportamento (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 19).

Tomando uma abordagem interseccional, as(os) pesquisadoras(es) descobriram que também há grandes disparidades no que diz respeito a estudantes Bipoc com deficiência em Minnesota:

As(os) estudantes indígenas têm probabilidade quatro vezes maior de ser colocadas(os) em educação especial e as(os) afrodescendentes têm probabilidade seis vezes maior de ser colocadas(os) em educação especial restritiva. Há também profundas disparidades no que diz respeito a reclusões e restrições. As(os) estudantes indígenas, que representam aproximadamente 3% da população de educação especial, também estão super-representadas(os) nos dados de detenção física e reclusão do estado. As(os) estudantes negras(os) constituem 33% das restrições físicas, mas representam apenas 12% das(os) estudantes com deficiência em geral (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 19)⁷³.

Outro fator ligado à lacuna de oportunidade em Minnesota é “o fato de que tão poucas(os) professoras(es) das(os) estudantes Bipoc se parecem com elas(es)”⁷⁴ (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 20; tradução nossa). Essas(es) estudantes representam aproximadamente 34% da população estudantil de Minnesota, mas apenas 4% das(os) professoras(es) se identificam como Bipoc. “A falta de professoras(es) e administradoras(es) negras(os) em todo o país pode ser atribuída às consequências intencionais e não intencionais

73. Ver Alex Migambi e Rebecca A. Neal, “*Excluded: The Role of Race and Exclusionary Practices in Minnesota’s Special Education*” [Excluídos: o Papel da Raça e Práticas Excludentes na Educação Especial de Minnesota], *Minnesota Education Equity Partnership* (Parceria de Equidade Educacional de Minnesota), resumo das políticas, agosto de 2018: [BBG2-Excluded-Ability-Disability-Education-Report.pdf](https://mnneep.org/BBG2-Excluded-Ability-Disability-Education-Report.pdf) (mnneep.org).

74. “[...] *the fact that so few of BIPOC students’ teachers look like them.*”

das decisões políticas”⁷⁵ (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 20; tradução nossa). Por exemplo, a histórica decisão judicial *Brown v. Board of Education of Topeka* (Brown versus Conselho de Educação), de 1954⁷⁶, resultou em políticas com consequências significativas: muitas(os) professoras(es) e diretoras(es) afrodescendentes foram expulsas(os) das escolas devido a pais e administradoras(es) brancas(os) que não queriam professoras(es) afrodescendentes em posição de poder sobre crianças ou professoras(es) brancas(os):

Essas decisões não foram prejudiciais apenas para essas(es) profissionais, mas também para as(os) estudantes. Muitas(os) dessas(es) professoras(es) afrodescendentes eram altamente qualificadas(os) – em alguns casos, mais qualificadas(os) do que suas(seus) colegas brancas(os). Dados desse período, da *National Education Association* (Associação Nacional de Educação), mostram que 85% das(os) professoras(es) afrodescendentes e 75% das(os) professoras(es) brancas(os) tinham diplomas universitários. Além disso, entre 1984 e 1989, cerca de 21.500 professoras(es) afrodescendentes foram deslocadas(os) por causa de novos requisitos para programas de formação e certificação de professoras/es (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 20).

Nos últimos anos, “a segregação de fato por raça e pobreza tem continuado e é mais um fator para a lacuna de oportunidades”⁷⁷ (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 20; tradução nossa). Em 2018, por exemplo, “uma(um) em cada quatro estudantes afrodescendentes frequentou escolas onde mais de 90% do corpo discente era não branco”^{78,79} (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 20; tradução nossa). Quando as(os) estudantes chegam à faculdade, os efeitos da desigualdade socioeconômica, por causa

75. “The lack of Black teachers and administrators nationwide can be attributed to intended and unintended consequences of policy decisions.”

76. *Brown v. Board of Education of Topeka* foi um caso histórico julgado na Suprema Corte dos Estados Unidos, em 1954, em que os juízes decidiram por unanimidade que a segregação racial de crianças nas escolas públicas era inconstitucional. Disponível em: Opera Mundi: Hoje na História: 1954 - justiça dos EUA decide que segregação racial em escolas é inconstitucional (uol.com.br).

77. “[...] *de facto segregation by race and poverty continues and is yet another factor in the opportunity gap.*”

78. Ver Erin Einhorn e Nigel Chiwaya, “The American Dream While Black: ‘We Took Our Foot off the Gas Pedal’” [O Sonho Americano Enquanto Negro: “Tiramos o Pé do Acelerador”], NBC News, 31 de agosto de 2020: [How Minneapolis re-segregated its schools and set the stage for a national crisis](https://www.nbcnews.com/news/minneapolis-re-segregated-schools-set-stage-national-crisis-n1234567) (nbcnews.com).

79. “[...] *one in four Black students attended schools where over 90 percent of the student body was non-White.*”

de questões raciais históricas e sistêmicas e da diferença salarial, continuam a fomentar as disparidades:

Estima-se que, em 2019, 62% da população de Minnesota, com idade entre 25 e 44 anos, completaram uma credencial pós-secundária. As(os) minnesotanas(os) brancas(os) têm a maior taxa de escolaridade (68%); as comunidades indígenas e latinas compartilham a menor taxa (28%); e as(os) minnesotanas(os) afrodescendentes, multirraciais e asiáticas(os) ficam no meio, com taxas de escolaridade pós-secundária de 37%, 56% e 64%, respectivamente. Além disso, dentre as(os) minnesotanas(os) que vão para a faculdade, as(os) estudantes brancas(os) e asiáticas(os) têm maior probabilidade de frequentar cursos de quatro anos, enquanto as(os) estudantes indígenas, afrodescendentes e latinas(os) são mais propensas(os) a frequentar cursos de tecnólogo de dois anos (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 20).

O Comitê Seletor recebeu recomendações para abordar disparidades e desigualdades sistêmicas intencionais e não intencionais com base na raça. “Essas disparidades e as recomendações do comitê tratam de desenvolvimento econômico, moradia, educação, segurança pública, serviços humanos e de saúde e justiça ambiental”⁸⁰ (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, p. 38; tradução nossa). As recomendações para a política de educação foram as seguintes:

- Aumentar o investimento do estado nos programas *Family Home Visiting* (Visitas Domiciliares às Famílias, em tradução livre) e *Early Head Start* (Começando Bem Cedo, em tradução livre)⁸¹ para comunidades que experimentam as maiores disparidades educacionais
- Aumentar os subsídios para cuidados e educação na primeira infância, inclusive por meio do *Child Care Assistance Program* (Programa de Assistência à Criança, em tradução livre) e *Early Learning Scholarships* (Bolsas de Estudo de Aprendizagem Precoce, em tradução livre) para comunidades que experimentam as maiores disparidades educacionais

80. “These disparities and the committee’s recommendations address economic development, housing, education, public safety, health and human services, and environmental justice.”

81. O programa *Early Head Start* (Começando Bem Cedo) fornece serviços para famílias com baixa renda e crianças muito pequenas. Visa promover o desenvolvimento físico, cognitivo, social e emocional dessas crianças e permitir que seus pais cumpram seus papéis e se movam em direção à autossuficiência em uma ampla variedade de domínios, como estabilidade habitacional, educação continuada e segurança financeira. Oferece serviços semelhantes aos do programa pré-escolar *Head Start* (Começando Bem Cedo), mas é adaptado às necessidades exclusivas de bebês e crianças pequenas. Também mobiliza as comunidades locais para fornecer os recursos e o ambiente necessários para garantir uma variedade abrangente e integrada de serviços e suporte: <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/programs/article/about-early-head-start-program>.

- Aumentar o investimento em recrutamento, treinamento, retenção e promoção de professoras(es) não brancas(os) e indígenas, por meio de programas de bolsas de estudo, de perdão de empréstimos e de subsídios concedidos pelo programa *Grow Your Own Pathway*⁸² (Construa seu Próprio Caminho, em tradução livre)
- Implementar o pagamento de incentivos para professoras(es) mentoras(es) e dar oportunidades remuneradas para estudantes que ensinam, a fim de enfrentar os desafios da desigualdade de renda que criam barreiras para diversificar a rede de futuras(os) professoras(es)
- Aumentar investimentos para desenvolver novas escolas comunitárias de serviço completo, nos distritos com as maiores disparidades raciais
- Aumentar o financiamento para programas de estágio e de experiência de trabalho para jovens
- Implementar requisitos de alfabetização cívica e financeira para estudantes do Ensino Médio
- Oferecer formação obrigatória para professoras(es), administradoras(es) e outras(os) profissionais em práticas antirracistas, culturalmente responsivas, informadas sobre trauma e restaurativas
- Criar proteções para professoras(es) não brancas(os) e indígenas de distritos com as disparidades raciais mais significativas, a fim de melhorar as taxas de retenção
- Para atender às proporções recomendadas de funcionárias(os) por estudantes, financiar a contratação de profissionais de apoio escolar – conselheiras(os) escolares, assistentes sociais, especialistas em comportamento, psicólogas(os) e enfermeiras(os)
- Expandir a participação plena e equitativa na Educação Infantil para estudantes da pré-escola até o 2º ano do Ensino Fundamental
- Instituir práticas disciplinares não excludentes, como exigir que os distritos incluam políticas e práticas desse tipo em seus critérios uniformes de demissão; exigir que os distritos forneçam serviços educacionais alternativos caso uma(um) estudante seja suspensa(o) por períodos prolongados; exigir que as(os) estudantes suspensas(os) possam concluir todas as tarefas e receber crédito total por conclusão satisfatória; e exigir que os distritos completem e implementem planos de readmissão de estudantes

82. Os programas *Grow-Your-Own* – GYO (Cresça Você Mesmo) recrutam e treinam professoras(es) das comunidades para promover diversidade racial, étnica e cultural, além de habilidades como o bilinguismo nas escolas. Essas iniciativas geralmente são parcerias entre escolas, distritos, organizações comunitárias e programas de preparação de professoras(es): <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/strategies-for-educators.pdf>.

- Exigir a relatoria de acordos de ausência (*Student Withdrawal Agreement*) firmados com as(os) estudantes
- Aumentar o acesso a creditação dupla (dupla formação) e outros cursos avançados no Ensino Médio para todas(os) as(os) estudantes, e não apenas para aquelas(es) com alto desempenho⁸³
- Aumentar o acesso a cursos técnicos e profissionalizantes no Ensino Médio
- Fornecer acesso a aulas gratuitas de reforço pós-secundário
- Aumentar os investimentos em tutoria para estudantes universitárias(os)
- Fornecer faculdade comunitária gratuita para estudantes com necessidades financeiras
- Expandir a preparação financeira e a conscientização/educação sobre ajuda financeira para estudantes do Ensino Médio e suas famílias
- Desenvolver um programa de financiamento de emergência para estudantes pós-secundárias/os (MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE, 2020, pp. 40-41)

A próxima seção inclui a análise de alguns dos aspectos de formulação e implementação de políticas e programas encontrados em uma ampla literatura selecionada para o programa *Eliminating Racial Disparities Collaborative* (Eliminação de Disparidades Raciais Colaborativas), no âmbito de uma iniciativa da organização *All Hands Raised* (Todas as Mãos Levantadas) para melhorar os resultados acadêmicos em Portland, no estado norte-americano do Oregon. A revisão foi escolhida porque examina 160 artigos, sendo que alguns deles são metanálises de publicações em campos específicos da educação e incluem um documento que detalha cada recomendação baseada em políticas, além de usar categorias como “fácil de ser alcançado” (políticas e programas relativamente fáceis de implementar e com prováveis impactos imediatos) e “práticas promissoras”, ou seja, que têm o potencial de produzir um impacto mais expansivo na redução das disparidades raciais (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 4).

Curiosamente, a análise foi realizada um ano antes de o Banco Mundial iniciar várias atividades para atualizar sua compreensão das necessidades especiais e dos pontos de vista das “minorias étnico-raciais na América Latina” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 31). Entre 2014 e os tempos atuais, o Banco Mundial se envolveu com representantes e estudiosas(os) afrodescendentes, governos e organizações internacionais para destacar o fato de que é preciso aumentar a visibilidade das(os)

83. Os cursos oferecidos para dupla formação resultam de acordos entre escolas secundárias, universidades e faculdades comunitárias; nesses casos, estudantes do Ensino Médio podem se inscrever em um curso universitário e, simultaneamente, ganhar crédito universitário e crédito do Ensino Médio: <https://www.metuchenschools.org/o/mhs/page/dual-enrollment-and-dual-credit>.

afrodescendentes e a compreensão sobre suas situações e necessidades especiais, particularmente no que diz respeito à sua exclusão dos debates sobre políticas cruciais na educação. Esse trabalho do Banco Mundial coincide com a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) e visa informar debates que possam contribuir com a busca de reconhecimento, justiça e desenvolvimento, conforme proclamado pela Assembleia Geral da ONU (BANCO MUNDIAL, 2018).

Os dados analisados na próxima seção foram publicados antes do início da Década Internacional de Afrodescendentes. As descobertas servem como exemplos iniciais de avaliações, na América do Norte, de políticas relacionadas aos objetivos educacionais da Década⁸⁴, que declaram abertamente que “[...] os ambientes escolares são uma das áreas onde a discriminação estrutural se manifesta com mais força” e que “[...] os sistemas educacionais continuam a excluir as(os) afrodescendentes em muitos níveis”⁸⁵ (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 88; tradução nossa). A equidade racial na educação, tanto na América do Norte quanto na América do Sul, é um dos fatores mais importantes para diminuir as disparidades raciais entre afrodescendentes e não afrodescendentes. Como observam os autores do relatório do Banco Mundial (2018):

Para as crianças afrodescendentes, a educação, de fato, apresenta muitos desafios, não apenas porque elas estão super-representadas entre os pobres e vulneráveis, mas também porque os ambientes escolares são uma das áreas onde a discriminação estrutural se manifesta com mais força. Isso se deve tanto a lacunas persistentes e marcantes no acesso quanto a representações pobres e preconceituosas em livros didáticos e salas de aula [...] muitas lacunas persistem e os sistemas educacionais continuam a excluir as(os) afrodescendentes em muitos níveis (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 88).

84. Em maio de 2014, o Banco Mundial se reuniu com a *the Platform for the World Summit on Afrodescendants* – PCMA (Plataforma da Cúpula Mundial de Afrodescendentes) e a Odeco para elaborar uma agenda comum de cooperação. Em abril de 2015, um intercâmbio de alto nível com representantes dos governos da Colômbia, Costa Rica, do Panamá e Uruguai foi organizado em Washington, DC, e presidido pelo vice-presidente regional da América Latina e do Caribe. Em dezembro de 2015, a instituição participou de um simpósio sobre o estado dos movimentos afrodescendentes na América Latina, organizado pela Universidade Harvard. Em 2014, desenvolveu uma série de atividades destinadas a melhorar a visibilidade da população afrodescendente no Peru e, atualmente, está desenvolvendo uma agenda semelhante com a diretoria afrodescendente da Secretaria de Direitos Humanos da Argentina. Por fim, em novembro de 2017, participou do Terceiro Diálogo Internacional Afrodescendente, em Cali, Colômbia, onde representantes de 21 países da América Latina e do Caribe, de 3 países africanos e de 2 países europeus (Espanha e França) debateram sobre os avanços e desafios para o restante da Década Internacional de Afrodescendentes. Nesse evento, o Banco Mundial apresentou os resultados preliminares do estudo utilizado neste relatório, os quais foram discutidos e comentados por representantes afrodescendentes. Suas recomendações foram incorporadas ao relatório e uma série de intercâmbios de acompanhamento foi programada para 2018 (Banco Mundial, 2018).

85. “[...] school settings are one of the areas where structural discrimination manifests itself more strongly”; “[...] education systems continue to exclude Afrodescendants on many levels.”

As informações presentes na próxima seção podem contribuir para uma análise inicial do que constitui características efetivas de projeto e implementação de políticas e programas que visam promover a equidade racial nas escolas.

Formulação e implementação de políticas e programas de equidade racial

Uma análise das características de concepção e implementação de políticas e programas de equidade racial na educação mostra que o alcance das disparidades raciais nesse campo é amplo e profundo, abrangendo desde o nascimento das(os) estudantes até seu ingresso no Ensino Superior e além. Ademais, as barreiras para eliminar essas disparidades incluem crenças, como: “a raça é um determinante da pobreza e, portanto, diminui a necessidade de se abordar a equidade racial”; “prestar atenção à raça piorará o conflito racial, e o caminho a seguir é por meio de abordagens racialmente neutras ou do daltonismo racial”; “focar a raça e o privilégio branco é desconfortável, especialmente para pessoas brancas”; e “muito pouco se sabe sobre as práticas, políticas e discursos que causam disparidades raciais e sobre aqueles que contribuem para sua eliminação”⁸⁶ (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 10; tradução nossa).

Obviamente, os compromissos de lideranças com a equidade racial na educação são cruciais para a concepção e implementação de políticas e programas eficazes. A liderança crítica afirma a todo o sistema educacional que as disparidades raciais são intoleráveis e estabelece uma direção para o processo decisório em todo o sistema, que é essencial para os esforços de reforma (TONEY e RODGERS, 2011; CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013).

Juntamente com uma forte liderança, a inclusão significativa de comunidades não brancas em todos os processos de tomada de decisão é uma característica absolutamente fundamental de políticas e práticas eficazes de equidade racial na educação. Isso geralmente envolve processos que facilitam os esforços colaborativos entre pais, estudantes e organizações comunitárias locais, de fora das escolas, para desenvolver políticas e procedimentos relevantes⁸⁷. O *People*

86. “[...] *race is simply a proxy for poverty, and thus diminishing responsibility to address racial equity; paying attention to race will simply make racial conflict worse and [...] the pathway forward is through race-neutral or colorblind approaches to disparities; focusing on race and white privilege is uncomfortable; too little is known about practices, policies and discourses that cause racial disparities and those that contribute to their elimination.*”

87. Isso foi levantado pelo chanceler Lester W. Young Jr., no evento *Leading for Educational Equity in New York: The Case for Emancipatory Leadership* (Liderando pela Equidade Educacional em Nova York: o Caso da Liderança Emancipatória), organizado pelo Berc no *Teachers College*, Universidade Columbia, em 27 de janeiro de 2022: <https://www.youtube.com/watch?v=6GtucQUxNZY&t=2599s>.

Acting for Community Together – Pact (Pessoas Agindo Juntas pela Comunidade), de Miami, por exemplo, uma organização de ação direta que sedia assembleias comunitárias, nas quais funcionárias(os) públicas(os) são encorajadas(os) a adotar soluções para problemas locais, trabalhou com escolas e políticos locais, entre 2001 e 2005, a fim de garantir que os recursos disponíveis fossem destinados para as(os) estudantes de pior desempenho nas comunidades mais pobres do município. O Centro de Organização Educacional do *Annenberg Institute for School Reform* – AISR (Instituto Annenberg de Reforma Escolar), da Universidade Brown, em Rhode Island, uma “organização nacional de pesquisa de políticas e de apoio a reformas [...] que visa melhorar as condições e os resultados de estudantes em escolas públicas urbanas, especialmente aquelas frequentadas por crianças tradicionalmente carentes”⁸⁸ (tradução nossa), compartilhou o seguinte destaque sobre o Pact em um relatório que focava a organização da educação:

O Pact é um grupo organizador multirreligioso, fundado no condado americano de Miami-Dade, em 1988. Depois de se organizar com sucesso para melhorar a segurança do bairro e demolir as casas que serviam como pontos de venda e uso de crack, o Pact estabeleceu um comitê de educação e ganhou um investimento substancial para a melhoria do ensino da leitura, depois que pais imigrantes levantaram a questão nas reuniões da congregação (AISR, 2012, p. 4).

Uma ferramenta fundamental que tem sido usada para apoiar a inclusão significativa de comunidades não brancas na concepção e implementação de políticas e programas é a Reia (VOICES FOR RACIAL JUSTICE, 2015). Essa avaliação pode garantir que todas as decisões políticas reflitam a equidade racial desde o início. Ao assumir que as comunidades afetadas pelas desigualdades raciais sabem melhor do que ninguém quais são os problemas que enfrentam e como desenvolver soluções para eles, a Reia ajuda as(os) formuladoras(es) de políticas e as comunidades a tomarem decisões de forma colaborativa, fazendo-se perguntas-chave antes de implementarem uma nova política. Essa análise na fase de concepção das iniciativas revela a possibilidade de consequências não intencionais que poderiam agravar as disparidades e também destaca os possíveis resultados positivos. A Reia pode ser aplicada a qualquer política, “mesmo que esta pareça neutra em termos de raça, como uma forma de garantir que as disparidades raciais não sejam exacerbadas e que a equidade racial continue sendo um objetivo institucional central”⁸⁹ (s. p.; tradução nossa).

88. “[...] national policy-research and reform-support organization [...] that focuses on improving conditions and outcomes for all students in urban public schools, especially those attended by traditionally under-served children.”

89. “[...] even if it appears race neutral, as a way to ensure that racial disparities are not exacerbated and that racial equity remains a core institutional goal.”

As avaliações de impacto da equidade racial são ferramentas fundamentais para promover a colaboração ao abordar o racismo estrutural e institucional que mantém a desigualdade racial. A Reia também é uma ferramenta abrangente, no sentido de que a equidade racial é avaliada em contextos como emprego, moradia, educação e saúde, dentre outros que contribuem para uma comunidade mais racialmente justa e inclusiva. Ela ainda ajuda as comunidades a se envolverem em esforços de defesa local para remediar legados da segregação na educação, por meio do “envolvimento do macrocontexto das políticas na eliminação de disparidades” (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 11), por exemplo:

Diversos desafios educacionais são causados pela ausência de bairros integrados com base em renda e raça. A desconstrução de barreiras (como a discriminação para conceder financiamento imobiliário, o desenvolvimento econômico desigual, o investimento limitado dos setores privado e público, a ausência de políticas habitacionais inclusivas e as práticas de planejamento urbano que favorecem comunidades mais participativas) pode ser útil para a dessegregação do distrito escolar (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 11; ORFIELD, 2010).

É importante ter em mente os aspectos integrados da desigualdade racial, especialmente quando se trata de promover a equidade racial na educação – por exemplo, habitação desigual, más condições de saúde e falta de acesso a alimentos nutritivos. Todos esses aspectos afetam negativamente a qualidade da educação. A Reia, usada em conjunto com estudos nacionais, ilustra padrões, em comunidades não brancas de todo o país, de disparidades raciais significativas que, de outra forma, poderiam não ser óbvias, incluindo disparidades em “habilidades inferiores de linguagem oral, de pré-leitura e pré-matemáticas [...]”⁹⁰ (p. 1.121. FARKAS, 2003, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 12; tradução nossa).

Além da utilização de ferramentas que promovem uma colaboração significativa entre gestoras(es) escolares, funcionárias(os) do governo local e comunidades locais, outro aspecto fundamental para a concepção e implementação de políticas eficazes de igualdade racial na educação é a compreensão a respeito da discriminação racial inerente às políticas disciplinares da escola. Embora algumas(ns) pesquisadoras(es) mencionem “comportamento menos adequado ao ambiente de aprendizagem da escola” como uma barreira significativa para as comunidades não brancas, é importante ter em mente as nuances consideradas na seguinte observação ao identificar o comportamento como causa de disparidades raciais:

90. “[...] lower oral language, pre-reading, and pre-mathematics skills.”

91. “O discurso dominante é uma maneira de falar ou se comportar sobre qualquer tópico – são a linguagem e as ações que aparecem mais predominantemente dentro de uma determinada sociedade. Esses comportamentos e padrões de fala e escrita refletem as ideologias daquelas(es) que têm mais poder na sociedade”: <https://www.languagehumanities.org/what-is-dominant-discourse.htm>.

As(os) estudantes não brancas(os) recebem medidas disciplinares bem mais por razões subjetivas (e, portanto, interpretativas) do que por incidentes mais sérios. A subjetividade das decisões da(o) professora(or) e da(o) administradora(or) é importante, porque essas decisões disciplinares são profundamente influenciadas pelo discurso dominante⁹¹ e por fatores como suposições sobre credibilidade, intenção e agressão. Pesquisas realizadas sobre o comportamento de estudantes não brancas(os) revelam que estas(es) não se comportam mal com mais frequência do que estudantes brancas/os (SKIBA *et al.*, 2000, 2010, 2011; MCCARTHY e HOGE, 1978; MCFADDEN *et al.*, 1992), mostrando que não há uma base lógica para essas disparidades de disciplinamento (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 38).

Com base em LeBeauf (2008) e em Curry-Stevens, Lopezrevoredo e Peters (2013), descobriu-se que, em relação às medidas disciplinares, “expandir o papel das(os) assistentes sociais e conselheiras(os) escolares como defensoras(es) das(os) estudantes e recursos do sistema”, e a capacidade de potencializar respostas abrangentes às necessidades das(os) estudantes, “incluindo o enfrentamento de problemas no ensino e na administração”⁹² (tradução nossa), foram características eficazes no tratamento das disparidades de disciplina (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 33).

Além disso, ao se abordar as disparidades disciplinares nas escolas, é importante analisar como os dados são formulados e utilizados⁹³; em particular, é importante entender como são coletados para usá-los em processos decisórios⁹⁴. Embora seja importante garantir que as decisões e políticas sejam orientadas por dados, e que dados específicos da comunidade estejam disponíveis para capturar as prioridades definidas por ela (que podem mudar ao longo do tempo), é necessário “democratizar dados e avaliações” (SLEETER, 2005) e “desagregar dados” (COALITION OF ASIAN AMERICAN LEADERS, 2021). Esses recursos podem ajudar a “melhorar os formulários e as práticas de coleta de dados [...] entre os distritos” e dentro das escolas (GUIA PARA REALIZAR UM BOM DIAGNÓSTICO DE EQUIDADE RACIAL, s.d.; CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 11). Também é preciso que as “medidas de responsabilidade que exigem a coleta de dados *de* comunidades e estudantes não brancas(os)” deem lugar para medidas de responsabilidade que

92. “[...] *expanding the role of school social workers and counselors as student advocates and system resources*”; “*including confrontation of problems in teaching and administration*.”

93. NT: é importante analisar como os dados são formulados e implementados (por exemplo, dados agregados *versus* dados desagregados) para entender melhor o papel dos dados na concepção e implementação de políticas.

94. Tanto o relatório do Banco Mundial (2018) quanto o guia enfatizam a importância de se fazer um “bom” diagnóstico ao abordar as disparidades raciais na América Latina e no Brasil, respectivamente. Um “bom” diagnóstico deve considerar como os dados são projetados, implementados e usados para tomar decisões.

exigem a coleta de dados *com* comunidades e estudantes não brancas/os (AUTHENTIC COMMUNITY ENGAGEMENT, 2014, p. 2). A adoção de métodos de pesquisa como o da *Community-Based Participatory Action Research* – CBPAR (Pesquisa de Ação Participativa Baseada na Comunidade) também precisa estar entre as melhorias contínuas na cultura escolar (CENTER FOR COMMUNITY AND CIVIC ENGAGEMENT, CARLETON COLLEGE, 2022; CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, p. 32).

Abordar a equidade racial na educação, por meio da desagregação de dados e da CBPAR, permite que escolas e comunidades elaborem e implementem melhorias na cultura escolar de maneiras abrangentes e colaborativas, utilizando o conhecimento local no processo decisório. As melhorias na cultura escolar devem incluir remuneração competitiva e apoio de mentoria para professoras(es) não brancas(os). A remuneração competitiva afeta o recrutamento, a retenção e a perda de professoras/es (DARLING-HAMMOND, 2012). Normalmente, as(os) professoras(es) não brancas(os) têm mais dívidas financeiras do que suas(seus) colegas brancas(os), e, portanto, devem receber salários mais altos devido a obrigações financeiras desiguais, por exemplo, saldos de empréstimos estudantis mais altos (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 14). Escolas localizadas em áreas com baixos investimentos financeiros e escolas com grandes populações de estudantes não brancas(os) também enfrentam mais problemas de retenção de professoras(es), em comparação com escolas localizadas em comunidades ricas e escolas que atendem grandes populações de estudantes brancas/os (BRILL e MCCARTNEY, 2008; PRINCE, 2002; conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 14).

Além da remuneração competitiva, as estratégias para retenção e recrutamento de professoras(es) incluem a conscientização pública por meio de defesa legislativa, a criação de espaços para professoras(es) e a realização de reuniões comunitárias com professoras(es) não brancas(os). Essas estratégias provaram ser cruciais para a retenção e o recrutamento de professoras/es (TOCAIT, 2021). Outra ação importante é repensar a forma como a qualidade da(o) professora(or) é medida. Exemplos disso incluem adicionar às medidas de qualidade da(o) professora(or) elementos, como preparação para ser culturalmente responsivas(os) e raça/etnia (BOYD, LANKFORD, LOEB, RONFELDT e WYCKOFF, 2011, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 17).

Ademais, melhorar as políticas e programas de formação de professoras(es), levando em conta a equidade racial, significa melhorar também a capacidade de resposta cultural das(os) educadoras(es) brancas(os): “As(os) candidatas(os) aprendem a ensinar ou liderar em ambientes clínicos bem projetados e cuidado-

95. “Candidates learn to teach or lead in well-designed and carefully-selected clinical settings under the direct guidance of expert practitioners while taking coursework that is practice-focused and tightly aligned.”

96. Comentários adicionais sobre como os programas *Grow-Your-Own* – já citados na nota 82 – podem lidar com a escassez de professoras(es) estão disponíveis em: <https://www.nysut.org/news/nysut-united/issues/2021/may/grow-your-own>.

samente selecionados, sob a orientação direta de profissionais especializadas(os), enquanto fazem cursos que focam a prática e são bem alinhados”⁹⁵ (p. 13, DARLING-HAMMOND, 2012a, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 28; tradução nossa). Os programas de apoio *Grow-Your-Own*⁹⁶, voltados para professoras(es), também provaram ser recursos-chave para a concepção e implementação de políticas capazes de reduzir as disparidades raciais na educação (MOTAMED, LEONG e YOON, 2017; TONEY e RODGERS, 2011, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013).

Pesquisas críticas em educação, que examinam questões de raça, mostram que abordagens de ensino culturalmente responsivas (FALTZ e LEAKE, 1996; LADSON-BILLINGS, 1994; SHUJAA, 1996) são características eficazes da formulação e implementação de políticas e programas que promovem a equidade racial na educação. Incorporar as culturas das(os) estudantes nos currículos escolares não apenas aprimora o desempenho delas(es) como também “expande as oportunidades de envolvimento dos pais e da comunidade” (parágrafo 1, EDUCATION NORTHWEST, 2012, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 29; HAYSBERT, 2020). Dados de um programa de estudos mexicano-americano, em Tucson, no estado do Arizona, por exemplo, mostram taxas de graduação mais altas entre as(os) estudantes americanas(os) de origem latino-americana no último ano do Ensino Médio; melhorias no número de estudantes passando em testes padronizados de matemática, escrita e leitura; e taxas mais altas de entrega de lição de casa (CABRERA, N. L.; MILEM, J. F. e MARX, R. W., 2012).

Em uma pesquisa feita com estudantes afro-americanas(os), que foram descritas(os) como “menos propensas(os) a permanecerem na escola”, estas(es) observaram que certas características da escola – como “baixa consciência de raça e racismo, baixa consideração pessoal por serem afrodescendentes e uma percepção de que outras pessoas não valorizam as(os) afrodescendentes”⁹⁷ (tradução nossa) – contribuíram para as percepções negativas que elas(es) têm desse espaço (p. 8, CHAVOUS, 2003, conforme citado por SLEETER, 2011, em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 30). As(os) pesquisadoras(es) compartilharam as seguintes descobertas:

Discursos dominantes embutidos na cultura escolar desafiam muitas(os) estudantes não brancas(os). Algumas pesquisas sugerem que existem fatores culturais que tendem a fazer com que as(os) estudantes não brancas(os), particularmente as(os) estudantes afro-americanas(os), sintam-se desmotivadas(os) devido à falta de valorização da educação – algo que costuma estar correlacionado às noções de sua propensão para o comportamento de oposição, ou de que a cultura de pares impede as(os) estudantes de se aplicarem na escola. Um discurso adicional sugere que as(os) latinas(os) não valorizam a educação e que a falta de apoio dos pais leva as(os) estudantes latinas(os) de volta para a família, afastando-as(os) da

97. “[...] low awareness of race and racism, low personal regard for being Black and a perception that other people do not value Blacks.”

educação. Esses discursos são refutados por estudiosas(os), que afirmam que tudo não passa de mitos imprecisos que justificam sistemas repletos de disparidades. Conforme criticado por Diamond (2007), “não há evidências conclusivas de que a pressão negativa das(os) colegas seja prevalente entre estudantes negras(os) ou exclusiva aos seus grupos de pares”⁹⁸ (p. 2; tradução nossa), ou de que as(os) latinas(os) não valorizam a educação (LOPEZ, 2009; CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, pp. 30-31).

Discursos dominantes também são encontrados em preconceitos raciais implícitos e explícitos nas escolas, o que pode afetar o cotidiano de estudantes não brancas(os) na forma de “microagressões” (SUE, 2010; SUE, CAPODILUPO, TORINO, BUCCERI, HOLDER, NADAL e ESQUILIN, 2007, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 31). As microagressões são mensagens verbais, não verbais, comportamentais e/ou ambientais, “intencionais ou não, que comunicam ofensas e insultos raciais hostis, depreciativos ou negativos a pessoas não brancas”⁹⁹ (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, p. 31; tradução nossa). A localização de microagressões dentro de políticas e programas educacionais baseia-se em trabalhos anteriores sobre os desafios psicológicos enfrentados pelas(os) estudantes não brancas(os) na educação (FORDHAM e OGBU, 1986; UTSEY, 1999, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, p. 31).

O viés racial, tanto implícito quanto explícito, pode se traduzir em baixas expectativas das(os) professoras(es) em relação às(aos) estudantes não brancas(os) e ter impactos particularmente prejudiciais nos ambientes de acolhimento e inclusão das escolas para os pais dessas(es) estudantes (DIAMOND, RANDOLPH e SPILLANE, 2004, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 31). Como o exemplo a seguir ilustra:

Alguns elementos-chave da inclusão são o tratamento dispensado pela equipe administrativa, as práticas de acolhida e de organização de assentos nas reuniões, as respostas das(os) professoras(es) aos pais não brancos e a resposta que é dada quando os pais fazem uma reclamação e quando questionam as(os) profissionais e seus julgamentos, além das respostas a estudantes e pais não brancos que são assertivos. Existem ainda “regras ocultas”, que definem alguém como incluído ou excluído, como não questionar as(os) professoras(es) sobre sua(seu) filha(o); estar envolvida(o), o que significa ir a fóruns estabelecidos por pessoas brancas, como a *Parent Teacher Association* – PTA (Associação de Pais e Mestres); ser pontual, não levar as crianças a reuniões ou atividades voluntárias; comunicar-se com o inglês “adequado”; vestir-se de forma semelhante à das(os) pro-

98. “[...] no conclusive evidence that negative peer pressure is prevalent among Black students or unique to their peer groups.”

99. “[...] whether intentional or unintentional, that communicate hostile, derogatory, or negative racial slights and insults towards people of color.”

fessoras(es); ser educada(o) e manter contato visual (p. 143, HENDERSON, 2007). Essas regras implícitas costumam ser uma ilustração do cenário de diferenças raciais e excluem populações não brancas [...] (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO E PETERS, 2013, p. 31).

O *National School Climate Center* (Centro Nacional de Clima Escolar) é uma organização sem fins lucrativos que trabalha com escolas K-12¹⁰⁰ para fornecer apoio abrangente para a melhoria do clima escolar, o desenvolvimento de lideranças e a consulta de políticas. A organização desenvolveu o seguinte conjunto de normas a fim de orientar a implementação de programas para criar um clima escolar que reflita a equidade racial: (a) desenvolver uma visão compartilhada e um plano para promover, melhorar e manter um clima escolar positivo; (b) desenvolver políticas que promovam a aprendizagem social, emocional, ética, cívica e intelectual, bem como sistemas que abordem as barreiras à aprendizagem; (c) adotar práticas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento positivo nas esferas social, emocional, ética e cívica e o envolvimento das(os) estudantes e que abordem as barreiras à aprendizagem; (d) criar um ambiente onde todos os membros sejam bem-vindos, apoiados e se sintam seguros na escola – social, emocional, intelectual e fisicamente; (e) desenvolver práticas, atividades e regras significativas e envolventes que promovam responsabilidades sociais e cívicas e um compromisso com a justiça social (p. 3, NATIONAL SCHOOL CLIMATE CENTER, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO E PETERS, 2013, p. 32).

Ao desenvolver um clima escolar que reflita a equidade racial, é importante “criar parcerias com organizações culturalmente específicas para informar rotineiramente professoras(es) e funcionárias(os) sobre os problemas enfrentados pelas comunidades afrodescendentes, incluindo visões gerais de sua história nos Estados Unidos e no exterior”¹⁰¹ (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO E PETERS, 2013, p. 32; tradução nossa). Em um estudo de inclusão cultural nas escolas, as seguintes características foram destacadas como contribuições para o alto desempenho entre as(os) estudantes:

“[...] As(os) estudantes têm oportunidades de encontrar conexões entre suas vidas e o que estão estudando”; “o conhecimento, a cultura e os estilos de aprendizagem das(os) estudantes são considerados e incorporados ao ensino em sala de aula”; e as(os) professoras(es) e funcionárias(os) da escola estão familiarizadas(os) com as culturas domésticas de suas(seus) estudantes e sabem como trabalhar em ambientes multiculturais” (p.121, HENDERSON *et al.*, 2007, conforme citado em CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO E PETERS, p. 33; HAYSBERT, 2020).

100. As escolas K-12 abrangem os níveis de educação primária e secundária nos Estados Unidos. No sistema educacional brasileiro, equivalem aos ensinos Fundamental e Médio.

101. “[...] create partnerships with culturally-specific organizations to routinely train faculty and staff on the issues facing communities of color, including overviews of their history both in the USA and overseas.”

Curry-Stevens, Lopezrevoredo e Peters (2013) citaram um programa de Minnesota que treina estudantes anualmente, a fim de implementar os objetivos do conselho de diversidade da região para aumentar o conhecimento, a empatia, as habilidades de pensamento crítico e a autoestima – aspectos que estão ligados aos “objetivos de longo prazo de melhorar as relações intergrupais e reduzir o preconceito e a discriminação”¹⁰² (CURRY-STEVENS, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013; pp. 33-34; tradução nossa). A declaração da *Coalition to Increase Teachers of Color and American Indian Teachers in Minnesota* – Tocaít (Coalizão para Aumentar Professores Não Brancos e Professores Indígenas Americanos em Minnesota), 2021, no entanto, fornece mais contexto sobre tais esforços e seus impactos em Minnesota hoje:

Enquanto as(os) estudantes não brancas(os) e indígenas representam 35% (em 2020) da população K-12 em Minnesota, apenas 4% de mais de 63 mil professoras(es) são não brancas(os) ou indígenas. Cada vez mais, em muitas escolas urbanas, de bairros e rurais, as(os) estudantes não brancas(os) são a maioria, e a lacuna de diversidade racial/étnica entre estudantes e professoras(es) é muito maior. Embora a diversidade entre as(os) estudantes pré-K-12¹⁰³ tenha aumentado, aproximadamente, 1% a cada ano na última década, e continue a aumentar, a porcentagem de professoras(es) não brancas(os) ou indígenas permaneceu estagnada nas últimas duas décadas. O governo estadual está apoiando alguns bons esforços para lidar com essa escassez, mas eles são poucos e contam com recursos relativamente baixos. É necessário haver uma mudança sistêmica. As lacunas de oportunidades e realizações de Minnesota estão entre as piores dos Estados Unidos, e nem abordamos seriamente a grave e persistente escassez de professoras(es) não brancas(os) ou indígenas (TOCAIT MN, 2021, s. p.).

Como discutido anteriormente, a cultura escolar em Minnesota permaneceu incutida com a desigualdade racial, e as abordagens pedagógicas e curriculares aplicadas às(aos) estudantes basicamente replicaram essa desigualdade (HOUSE SELECT COMMITTEE, 2020; CURRY-STEVENS, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 50). O mesmo pode ser dito das culturas escolares em outros países (BANCO MUNDIAL, 2018).

As características de formulação e implementação de políticas e programas que promovem a equidade racial nas escolas, discutidas nesta seção, apenas arranharam a superfície do problema. A principal coisa que se deve ter em mente é que, independentemente do foco da política ou programa – estudos étnicos, escolas culturalmente sensíveis, aumento de professoras(es) não brancas(os) e indígenas ou desagregação de dados –, um processo colaborativo deve ser implementado

102. “[...] long-term objectives of improving inter-group relations and reducing prejudice and discrimination.”

103. Da Educação Infantil ao Ensino Médio, no sistema educacional brasileiro.



para verdadeiramente envolver estudantes, pais, organizadoras(es) da comunidade local, curandeiras/os (*healers*), artistas, líderes escolares e políticos. Valorizar a(o) estudante (HAYSBERT, 2020) e enfatizar as maneiras pelas quais as escolas e as famílias estão interconectadas, local e globalmente, requer “identificar, mudar e refinar entendimentos e expectativas pré-concebidos nas escolas e comunidades sobre as capacidades das(os) estudantes” (HAYSBERT, 2020, p. 50).

A próxima seção considera uma lição aprendida com um programa que tentou ser inclusivo, mas que, a partir da perspectiva de um estudante, não conseguiu fazê-lo. As observações feitas por esse estudante ilustram a importância de se pensar as disposições de equidade racial de políticas e programas, antes e mesmo enquanto estes são implementados, com as pessoas mais afetadas pelas desigualdades raciais.



Lições aprendidas
com um programa
de *International*
Baccalaureate

Um estudo feito por Clark, Harris e Allen (2005) avaliou 28 programas extracurriculares que, realizados no contraturno escolar, focam especificamente os jovens negros do sexo masculino, e descobriu que os programas mais promissores “[...] incorporaram atividades estruturadas que visam ao aprimoramento acadêmico, à leitura, à matemática e às habilidades verbais”, e que a participação nesses programas reduziu o “[...] mau comportamento na escola e o envolvimento com a justiça”¹⁰⁴ (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 34; tradução nossa). Nacionalmente, há menos ofertas acadêmicas em escolas localizadas em bairros com baixos investimentos do que em escolas situadas em bairros mais ricos. Embora muitas(os) estudantes tenham acesso às aulas de *Advanced Placement* – AP (Colocação Avançada; tradução nossa) e ao *International Baccalaureate* – IB (diploma de Ensino Médio com reconhecimento internacional), as(os) estudantes indígenas e negras(os) têm muito menos acesso a um “programa completo de AP” (ou seja, pelo menos um curso de inglês, matemática, ciências e ciências sociais) em suas escolas de Ensino Médio (CURRY-STEVENSON, LOPEZREVOREDO e PETERS, p. 42)¹⁰⁵.

Cursar e se sair bem nas aulas dos programas de AP e IB são duas coisas fundamentais para que as(os) estudantes obtenham acesso ao Ensino Superior, incluindo as(os) estudantes não brancas(os); no entanto, simplesmente oferecer cursos de AP e IB não significa que as(os) estudantes não brancas(os) se inscreverão neles, serão aprovadas(os) ou terão experiências positivas quando se inscreverem e forem aprovadas(os). Historicamente, a participação no programa de IB tem sido menor do que a participação no programa de AP entre estudantes não brancas(os), e tem sido bem menos pesquisada no que diz respeito às disparidades raciais. Entretanto, o aumento das matrículas em programas de IB e AP entre estudantes não brancas(os) é defendido como uma maneira de aumentar a equidade racial nas escolas. No exemplo a seguir, um estudante discorre sobre um programa de IB que não funcionou para ele. Sua história é valiosa porque oferece lições aprendidas e erros a serem evitados nos processos de concepção e implementação de cursos de AP e IB que visam manter a equidade racial na vanguarda:

O sistema educacional defende publicamente o programa de IB como o principal caminho para o sucesso de estudantes globais. Todavia, discordo, pois o programa de IB costuma tratar as(os) estudantes e nossas experiências de aprendizagem como um corpo monolítico. Em muitas ocasiões, as(os) estudantes se encontram em níveis variados e navegam por uma infinidade de estilos de aprendizagem em suas jornadas educacionais. O programa de IB desconsidera essa diversidade de aprendizagem para se concentrar em objetivos acadêmicos de prestígio, de elite e de pessoas

104. “[...] incorporated structured activities focused on academic enhancement, reading, mathematics, and verbal skills”; “[...] poor behavior in school and involvement in the justice system.”

105. Uma análise recente sobre a equidade racial em cursos de AP e IB pode ser conferida nos seguintes links: 1. [How Black Kids Benefit From AP Classes— Even Without College Credit](#) (wordinblack.com) 2. [The 4 Biggest Barriers Keeping Black Students Out of Advanced Classes](#) (wordinblack.com) 3. [Despite ‘AP for All,’ the Program Still Isn’t Reaching Black Students](#) (wordinblack.com)

brancas para todas(os) as(os) estudantes. A ferramenta *Pathway to Education Equity* – PTEE (Caminho para Equidade na Educação) pode abordar os vieses dentro do programa de IB para garantir que estudantes negros, como eu, recebam uma educação equitativa que apoie nosso sucesso [...]. Infelizmente, o IB não fornece dados desagregados sobre raça, etnia, gênero, localidade e classe de estudantes e escolas dentro de seu programa. O PTEE pode ser aplicado para efetivamente extrair essas estatísticas, pois isso permitiria a realização de uma avaliação granular do programa. Além disso, provavelmente mostraria que o programa de IB reprova a maior parte de suas(seus) estudantes negras(os), o que praticamente foi a experiência que tive no Ensino Médio [...]. Tanto no 9º ano do Ensino Fundamental II quanto na 1ª série do Ensino Médio dos Estados Unidos, tive dificuldades com o currículo ensinado nas aulas preparatórias do IB e obtive média geral GPA de 1.9. Como estudante que teve o privilégio de acessar programas de leitura para acompanhar minhas(meus) colegas, não foi suficiente acompanhar o ritmo das aulas. Quer se trate de leitura e estilo de ensino nas aulas, quer se trate da minha incapacidade de manter o foco dentro de um ambiente de sala de aula, o programa de IB não deu margem para ajustes para garantir o meu sucesso. Em vez disso, todos nós éramos tratados como um conjunto monolítico, o que significa que éramos um grupo de estudantes para o qual se ensinava um currículo abrangente, e cabia a nós atender às expectativas e terminar o curso com colocação entre as(os) primeiras(os) da turma. Senti-me desconectado, não apenas do currículo, mas de todo o programa de IB, pois não havia o elemento pessoal para minhas experiências, aspirações, capacidades e estilos de aprendizagem. Fui desafiado? Sim, mas isso se deu à custa de me sentir excluído, ostracizado e marginalizado entre aqueles que eu considerava “crianças inteligentes” e que eram predominantemente brancas(os) no programa de IB [...]. É fácil aplaudir minha jornada “faça você mesmo”, traçada nos dois últimos anos do Ensino Médio americano no programa de IB. Concentrei-me e naveguei pelo rigor e pelas exigências do IB com pouca mentoria de minhas(meus) professoras(es), mas isso não foi suficiente para eu ser “bem-sucedido” como minhas(meus) colegas de classe no programa. Basicamente, perdi a oportunidade de fazer parte da *National Honor Society* (Sociedade Nacional de Honra), não passei na minha avaliação de espanhol no IB e recebi notas baixas na minha monografia e pesquisa histórica, o que resultou em eu receber um medalhão em vez do diploma. O medalhão é um tapinha nas costas por ter tentado cursar o IB, mas o diploma te decora com elogios que são atrativos para as bolsas de estudo e faculdades de todo o mundo. Enquanto minhas(meus) colegas compartilhavam suas pontuações do *American College Testing* (ACT)¹⁰⁶, na casa dos 30, fiquei quieto sobre os meus 19 pontos, porque, mais uma vez, estava à margem educacional

106. O ACT é um teste padronizado de admissão para universidades dos Estados Unidos. A pontuação vai de 1 a 36.

do programa de IB. No entanto, o PTEE poderia ter mudado o currículo e ajustado os métodos de ensino para garantir não apenas o meu sucesso, mas também o de minhas(meus) colegas, pois fomos consideravelmente deixados para trás em nossas aulas do IB (A. CANNON, comunicação pessoal, 18 de outubro de 2021).

A ferramenta referenciada pelo estudante, PTEE, é abordada na próxima seção. A experiência compartilhada por ele sobre seu curso de IB mostra que não se trata apenas de promover matrículas nos cursos de AP e IB *para* estudantes não brancas(os) do Ensino Médio, mas de fazê-lo *com* essas(es) estudantes – garantindo que tenham voz na concepção e implementação dos cursos e, assim, consigam obter experiências significativas e culturalmente adequadas. Haysbert (2020) reitera esse ponto e argumenta que a solução é incluir as(os) estudantes não brancas(os) na concepção e implementação de políticas e programas escolares para que suas culturas e histórias sejam refletidas no currículo.

A necessidade de participar de maneira significativa da concepção dos currículos foi expressa recentemente por uma estudante de Nova York, da 8ª série, em uma reunião organizada pelo Berc e intitulada *Leading for Educational Equity in New York: The Case for Emancipatory Leadership* (Liderando pela Equidade Educacional em Nova York: o Caso da Liderança Emancipatória). A aluna perguntou ao painel de líderes da educação: “Como vocês podem ajudar a garantir que as(os) professoras(es) nos ensinem sobre pessoas não brancas sob uma luz mais positiva, em vez de apenas como vítimas da escravidão?”¹⁰⁷ (BERC, 2022; tradução nossa). Ela continuou: “[...] somos muito mais do que isso, e minhas(meus) colegas e eu sabemos que há pessoas não brancas que fizeram contribuições incríveis; nós simplesmente não aprendemos sobre elas”¹⁰⁸ (BERC, 2022; tradução nossa). Os painelistas responderam à aluna informando que concordavam com ela e que, ao construir um currículo de estudos afrodescendentes em Nova York, estavam trabalhando com estudantes, seus parentes e membros da comunidade local para garantir que “[...] todas(os) as(os) estudantes se vejam representadas(os) no currículo” (BERC, 2022).

107. “How can you help ensure teachers teach us about people of color in a more positive light instead of just victims of slavery?”

108. “[...] we are so much more and my peers and I know that there are people of color who have made amazing contributions, we just haven’t learned much about them.”



**Recomendações:
ferramentas e melhores
práticas que contribuem
para a equidade racial
nas escolas**

Ao considerar as melhores práticas que contribuem para a equidade racial nas escolas, estamos falando daquelas que promovem uma colaboração significativa com as comunidades afetadas pelas desigualdades raciais. Esses espaços colaborativos devem incluir professoras(es), estudantes, administradoras(es), formuladoras(es) de políticas locais, estaduais e federais, artistas locais, curandeiras(os) e organizadoras(es) comunitárias(os). As ferramentas que comprovadamente ajudam a promover e facilitar essas melhores práticas são: Reia (2015); *Principles for Authentic Community Engagement* (Princípios para o Engajamento Autêntico da Comunidade), 2014; PTEE, 2014, incluindo as chamadas *Equity Measures* (Medidas de Equidade), 2014, *Equity Assessment Data Checklists* (Listas de Verificação de Dados de Avaliação de Equidade), 2014, e *Key Terms* (Termos-Chave), 2014; livros como *Emergent Strategy: Shaping Change, Changing Worlds*, 2017, e *Liberating Teaching and Learning: Turn it Upside Down and Watch African-American (All Learners) SOAR!*, 2020; métodos de pesquisa, como a CBPAR, 2022; e relatórios de pesquisa, como o “*Black Education in the Wake of Covid-19 & Systemic Racism: Toward a Theory of Change and Action*” (A Educação Afrodescendente na Esteira da Pandemia da Covid-19 e do Racismo Sistêmico: Rumo a Uma Teoria de Mudança e Ação), 2021. E isso é apenas a ponta do *iceberg*.

Avaliação de Impacto da Equidade Racial (Reia)

Como mencionado anteriormente, a Reia é um exame sistemático de como diferentes grupos raciais e étnicos estão sendo afetados por políticas ou programas específicos e/ou de como esses grupos, provavelmente, serão afetados por determinada proposta de ação ou decisão política. A Reia é usada para minimizar consequências adversas imprevistas em uma variedade de contextos, como na análise de políticas, práticas institucionais, programas, planos e decisões orçamentárias. Além disso, pode ser uma ferramenta vital para prevenir o racismo institucional e identificar novas opções para remediar as desigualdades raciais de longa data (RACE FORWARD, 2009b; VOICES FOR RACIAL JUSTICE, 2015).

A Reia também é útil para avaliar efeitos reais ou previstos de políticas e orçamentos educacionais, a fim de identificar maneiras de maximizar a equidade e a inclusão e minimizar os impactos prejudiciais e imprevistos nas escolas (2009a). Isso pode ser visto em um breve vídeo, que mostra organizações comunitárias de Minneapolis trabalhando com líderes distritais da rede pública escolar do município para prever e prevenir disparidades raciais nas escolas (*Preventing Racial Inequity in Schools and Beyond* [Prevenindo a Desigualdade Racial nas Escolas e Além], 2014)¹⁰⁹. O site do *Council Office of Racial Equity - Core* (Conselho de Equi-

109. Para saber mais, acesse o seguinte link: <https://www.raceforward.org/practice/tools/preventing-racial-inequity-schools-and-beyond>.

dade Racial), 2021, também traz uma série de recursos para quem quer aprender mais sobre a Reia, o processo legislativo e a legislação em consideração¹¹⁰.

Khalifa (2018), ao observar educadoras(es) que pensam por que as “lacunas de resultados” existem e persistem entre estudantes não brancas(os), notou a eficácia das auditorias de equidade para algumas das questões, mas também notou sua falta de uso nas escolas:

Muitas(os) educadoras(es) acreditam que suas(seus) estudantes indígenas, latino-estadunidenses, afro-americanas(os), refugiadas(os), de baixa renda e que não têm o inglês como língua materna, geralmente, apresentam um desempenho pior do que seus pares brancos de renda média e alta. Alguns distritos escolares investiram milhões de dólares na resolução de problemas de desigualdade, lançando mão de uma série de reformas ou consultoras(es), muitas vezes, com base no que ouviram sobre o que outros distritos estavam fazendo. Infelizmente, essas reformas, muitas vezes, não funcionaram tão bem quanto as(os) educadoras(es) imaginavam; como seria de se esperar, isso levou à fadiga da reforma. A maioria das escolas é avaliada a partir de pontuações de testes e taxas de reprovação e de conclusão do Ensino Médio. Todavia, poucos distritos realizaram auditorias de equidade como um meio de implementar reformas com mais precisão (KHALIFA, 2018, p. 22).

Princípios para o Engajamento Autêntico da Comunidade

Outra ferramenta que funciona bem com a Reia se chama *Principles for Authentic Community Engagement* (Princípios para o Engajamento Autêntico da Comunidade), 2014. Como explicado:

O envolvimento autêntico da comunidade é o processo intencional de cocriar soluções para as desigualdades em parceria com as pessoas que, por meio de suas próprias experiências, melhor conhecem as barreiras às oportunidades. Tem como base a construção de relacionamentos fundamentados no respeito mútuo e que reconhecem o valor agregado de cada pessoa para [...] desenvolver soluções (PRINCIPLES FOR AUTHENTIC COMMUNITY ENGAGEMENT, 2014, p. 1).

As Reias começam com a seguinte pergunta: “quem é mais afetada(o)?” (REIA, 2015). Para respondê-la com integridade, é preciso pensar crítica e compassivamente sobre quem integra determinada comunidade, por que ela está entre as mais afetadas e como envolvê-la no processo da pesquisa. É preciso, também, que certas medidas sejam tomadas para que haja confiança por parte da comunidade

110. Acesse o site em: <https://www.dcraciaequity.org/>.

(BROWN, 2017). Isso requer abordagens culturalmente responsivas, tempo e um compromisso com os Princípios para o Engajamento Autêntico da Comunidade – no esforço de desenvolver relacionamentos que sejam transformadores em vez de transacionais, e que dependem de parceria e cocriação em vez de comando e controle¹¹¹.

Caminho para Equidade na Educação (PTEE)

A PTEE é uma ferramenta de equidade racial específica para as escolas. Assim como a Reia, requer colaboração com comunidades locais afetadas por desigualdades raciais para desenvolver soluções. A única diferença é o foco específico, contextos escolares. Por exemplo, a PTEE:

Requer o envolvimento das partes interessadas da comunidade – incluindo estudantes e pais –, o compromisso das(os) líderes escolares e um processo sustentável que leve a mudanças transformadoras. A ferramenta informa esse caminho, oferecendo um guia que aborda as disparidades raciais nas escolas, por meio de um processo intencional de avaliação, de investigação, de desenvolvimento e implementação de soluções e de medição do progresso (PTEE, 2014, s. p.).

54

A PTEE foca oito barreiras para a equidade nas escolas e conta com cinco etapas¹¹². O primeiro passo é identificar, no contexto em questão, essas oito barreiras, que são:

1. “Acesso a oportunidades – todas(os) as(os) estudantes têm acesso a oportunidades de alcançar o sucesso”
2. “Oportunidade de aprender – as escolas oferecem oportunidades para que todas(os) as(os) estudantes tenham sucesso acadêmico”
3. “Comunidade inclusiva – a comunidade escolar inclui múltiplas experiências e promove o respeito mútuo”
4. “Medidas disciplinares justas – as(os) estudantes não brancas(os) não são desproporcionalmente disciplinadas(os)”
5. “Envolvimento da comunidade – todas as famílias estão conectadas e envolvidas com a comunidade escolar”

111. Saiba mais em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e-27914d96eb44815aec1c2/1675786516843/Education-Equity-Pathway.pdf>.

112. Saiba mais em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e-27914d96eb44815aec1c2/1675786516843/Education-Equity-Pathway.pdf>.

6. “Desempenho acadêmico – eliminar disparidades no desempenho e nos resultados acadêmicos”
7. “Recursos – os recursos da escola/distrito escolar são distribuídos de forma equitativa e com base no que as(os) estudantes precisam para atingir todo o seu potencial”
8. “Responsabilidade compartilhada – a comunidade escolar se compromete com o processo de equidade educacional e compartilha seu progresso” (PTEE, 2014, s.p.)

O segundo passo é usar as oito barreiras para fazer “perguntas sobre a equidade”, como: quais barreiras institucionais estão contribuindo para as disparidades na escola? (PTEE, 2014, s.p.). O terceiro passo é desenvolver soluções de forma colaborativa: “partes interessadas se reúnem para desenvolver soluções a partir da experiência da comunidade” (PTEE, 2014, s.p.). O quarto passo é implementar soluções – por meio de mudanças nas políticas e práticas. O quinto passo é “avaliar e sustentar a equidade” (PTEE, 2014, s.p.), lembrando que o “processo de construção da equidade na educação está em andamento e requer ajustes contínuos” (PTEE, 2014, s.p.). Esse ponto é importantíssimo. Também é importante enfatizar que todas essas ferramentas (Reia e PTEE) devem servir como guias: não há necessidade de segui-las rigidamente, mas de usá-las de uma maneira que permita que as conversas floresçam e que as estratégias surjam organicamente (BROWN, 2017).

A PTEE ajuda comunidades e escolas a trabalharem de forma colaborativa na determinação de um problema e de quais dados e narrativas precisam ser coletados para ilustrar a situação e promover mudanças. Para tanto, oferece “medidas de equidade”, que apresentam a essas comunidades e escolas uma linguagem para medir cada uma daquelas oito barreiras¹¹³. Além disso, inclui uma *Equity Assessment Data Checklist* (Lista de Verificação de Dados de Avaliação de Equidade), com exemplos específicos do que medir em distritos escolares e escolas. Por exemplo:

Esta lista de verificação é um guia para avaliar as políticas e práticas de equidade de um distrito escolar e/ou escola. Uma avaliação inicial dependerá dos dados coletados no nível da escola ou do distrito escolar. Responder a um conjunto mais profundo de questões de equidade pode exigir observações, entrevistas, pesquisas e outras coletas de dados. Algumas informações não terão sido reunidas antes e podem ser difíceis de coletar. Documente as barreiras que dificultam a coleta dessas informações para que as questões de equidade possam ser incorporadas em futuras coletas¹¹⁴ (PTEE, 2014, s.p.).

113. Saiba mais em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e2792837cea70e45f65cbe/1675786536676/Equity-Measures.pdf>.

114. Saiba mais em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e2793e12e3d850fe79a4de/1675786558939/Data-Checklist.pdf>.

Por fim, a PTEE contém um glossário com definições dos seguintes termos-chave: “acesso”; “responsável”; “melhoria contínua”; “culturalmente competente”; “disparidade”; “desproporcionalidade”; “equidade”; “altas expectativas”; “inclusão”; “aprendizagem centrada na(o) estudante”; “respeito mútuo”; “projeto-piloto”; “avaliação do impacto da equidade racial”; “justiça restaurativa”; “modelo de conduta”; “rubrica”; “mudança transformadora”; “processo transparente”; e “partes interessadas” (PTEE, 2014, s.p.)¹¹⁵.

Estratégias Emergentes

A chave para o uso bem-sucedido das ferramentas mencionadas nesta seção é a estratégia emergência (BROWN, 2017). De acordo com Brown:

“Emergência é a maneira como sistemas e normas complexos surgem de uma multiplicidade de interações relativamente simples” – repetirei essas palavras de Nick Obolensky ao longo deste livro, porque são a articulação de emergência mais clara que encontrei. Na estrutura da estratégia emergência, o todo é um espelho das partes. A existência é fractal – a saúde da célula é a saúde da espécie e do planeta (BROWN, 2017, introdução, s. p.).

Brown (2017) continua dizendo que “nada é desperdiçado ou um fracasso. Emergência é um sistema que faz uso de tudo no processo iterativo. Tudo é informação” (introdução, s. p.). Emergência é “[...] estar preocupado com a forma como nossas ações e crenças de agora, de hoje, moldarão o futuro, o amanhã, as próximas gerações” (introdução, s. p.). As pessoas guiadas por essa estratégia acreditam que é possível “criar o próximo mundo” (s. p.). E essa crença as anima. Emergência depende de uma “exploração visionária da humanidade”, o que inclui a imaginação (s. p.). Brown prossegue:

É muito importante lutarmos pelo futuro, entrar no jogo, sujar as mãos, experimentar. Como criamos e proliferamos uma visão convincente de economias e ecologias que focam os humanos e o mundo natural sobre o acúmulo de material? Por meio da representação e da aprendizagem. Abrimos mão da ideia de fracasso, pois estamos falando de dados. Mas, primeiro, precisamos imaginar. Estamos em uma batalha de imaginação [...]. Devemos imaginar novos mundos que façam a transição de ideologias e normas para que ninguém veja as(os) negras(os) como assassinas(os), ou as(os) pardas(os) como terroristas e alienígenas, mas a todos nós como possíveis inovadores culturais e econômicos. Este é um exercício de viagem no tempo para o coração. Trata-se de ideação colaborativa – quais são as ideias que irão libertar todos nós (introdução, s. p.)?

115. Acesse o glossário em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e2794fcb49167c55347710/1675786575571/Key-Terms.pdf>.

Aplicada ao trabalho de promover a equidade racial nas escolas, a estratégia emergência (BROWN, 2017) envolve imaginar um eu maior do que o eu definido por um ego estreito; envolve exteriorizar o amor e ser ousado o suficiente para dar nome a ele e deixá-lo guiar nossas interações uns com os outros à medida que criamos e implementamos estratégias para a equidade racial; envolve imaginar a partir de um lugar de abundância e não de escassez; envolve alegria e cura. Mais importante, envolve aprender e emular as formas, processos e ecossistemas da natureza para criar concepções mais sustentáveis e regenerativas de nossas colaborações e organizações comunitárias e, assim, alcançar um senso de justiça, segundo o qual tudo não precisa ser definido, mas que cria espaço para que as coisas surjam.

Ensino e aprendizagem libertadores

Considerando que a estratégia emergência (BROWN, 2017) serve como uma espécie de estratégia filosófica projetada para nos permitir pensar sobre o tipo de mundo que queremos criar, ao conceber e implementar políticas e programas de equidade racial nas escolas, a obra *Liberating Teaching and Learning: Turn it Upside Down and Watch African-American (All Learners) SOAR!* (HAYSBERT, 2020) nos apresenta uma maneira prática de trabalhar com as(os) estudantes, à medida que concebemos e implementamos tais políticas e programas. A primeira coisa a se lembrar, no que diz respeito à prática de ensino e aprendizagem libertadores, é que devemos incluir as vozes, histórias e culturas das(os) próprias(os) estudantes nas políticas e programas. Suas experiências devem formar a base dessas iniciativas, e elas(es) devem se tornar cofacilitadoras(es) nos processos de concepção e implementação dos projetos.

Embora a metodologia de Haysbert (2020) indique o uso das experiências das(os) estudantes como base para a criação de estratégias curriculares, essas experiências também podem ser adotadas para o desenho de políticas e programas de equidade racial – afinal, em seu cerne, o foco na equidade racial nas escolas deve objetivar a resolução de problemas do mundo real, tendo como base as experiências daquelas(es) que são mais afetadas(os) pelas desigualdades raciais. E essas desigualdades não se limitam às escolas; estão integradas a outras áreas da vida social, como moradia, saúde, economia e acesso a alimentos. Portanto, políticas e programas que visam à igualdade racial nas escolas não podem estar distantes dos problemas do mundo real enfrentados pelas(os) estudantes. Comprovando o ponto de Haysbert, as(os) próprias(os) estudantes devem ajudar as(os) administradoras(es) e professoras(es) da escola a entender o que é importante para elas(es), em vez de as(os) administradoras(es) e professoras(es) dizerem isso às(aos) estudantes. Novamente, o ponto crítico é trabalhar *com* em vez de *para* (PRINCIPLES FOR AUTHENTIC COMMUNITY ENGAGEMENT, 2014).

Pesquisa de Ação Participativa Baseada na Comunidade (CBPAR)

É extremamente importante abordar o projeto e a implementação de políticas e programas de equidade racial nas escolas, a partir da Pesquisa de Ação Participativa Baseada na Comunidade – em que “pesquisa” é entendida como coleta de conhecimento, e todas as formas de conhecimento são valorizadas (WELTON e FREELON, 2018). Nessa abordagem, todas as fases do estudo são conduzidas mutuamente por membros da comunidade e pesquisadoras(es) acadêmicas(os), com a intenção de que as descobertas sejam usadas para alterar práticas e sistemas desiguais (CENTER FOR COMMUNITY AND CIVIC ENGAGEMENT, CARLETON COLLEGE, 2022, s. p.).

A CBPAR não se originou a partir de uma linhagem, mas, sim, da “convergência de múltiplas tradições, que vão desde campos acadêmicos focados em trabalho social, saúde pública e educação até movimentos populares de justiça social”¹¹⁶ (CENTER FOR COMMUNITY AND CIVIC ENGAGEMENT, CARLETON COLLEGE, 2022; tradução nossa). Trata-se de uma abordagem que se desenvolveu distintamente em todo o mundo. Em cada lugar, como Fine e Torre (2004) observam, a Pesquisa de Ação Participativa (PAR), incluindo a CBPAR:

Desenvolveu-se a partir do rico solo de conhecimentos comunitários críticos mantidos por pessoas de dentro (*insiders*) das comunidades. Enquanto sentavam-se no fundo dos arranjos sociais, esses *insiders* testemunharam os buracos nas histórias ideológicas que eram contadas, as práticas adotadas e as contradições que sustentam a estratificação (p. 18, 2004, conforme citado por CENTER FOR COMMUNITY AND CIVIC ENGAGEMENT, CARLETON COLLEGE, 2022, s. p.).

Embora pesquisadores como Fine e Torre (2004) concordem que a origem da CBPAR não pode ser atribuída a uma linhagem, existem duas linhagens consistentemente associadas às PARs: a do psicólogo Kurt Lewin, que desenvolveu a chamada “pesquisa de ação”, e a dos movimentos populares latino-americanos de reforma social, informados pelo trabalho de Paulo Freire (1972), e de outras(os) ativistas. “Contemporaneamente, um movimento de PAR crítica busca (re)orientar a estrutura para teorias decoloniais”¹¹⁷ (CENTER FOR COMMUNITY AND CIVIC ENGAGEMENT, CARLETON COLLEGE, 2022; tradução nossa).

As PARs e a CBPAR, em particular, são excepcionalmente adequadas para ajudar na concepção e implementação de políticas e programas de equidade racial nas escolas. As vozes das comunidades são cruciais para todo e qualquer pro-

116. “[...] convergence of multiple traditions, ranging from academic fields of social work, public health, and education, to popular social justice movements.”

117. “Contemporarily, a movement of critical PAR seeks to (re)orient the framework towards decolonizing theories.”

cesso destinado a projetar e implementar essas iniciativas, e, como a CBPAR está fundamentada na pesquisa, torna-se mais possível, por meio de conferências e periódicos, desenvolver relacionamentos e compartilhar descobertas com outras pessoas, bem como aprender o que essas outras pessoas estão fazendo em seus países para promover a equidade racial nas escolas.

A implementação e a estrutura *scale* do *DesignLabs*

Uma boa maneira de unir pesquisa, teoria e prática no desenvolvimento e teste de currículos de equidade racial é por meio da implementação do *DesignLabs*, um espaço colaborativo para o desenvolvimento de técnicas de ensino e conteúdos curriculares. Esse espaço virtual também pode servir como uma plataforma de aprendizagem profissional, apoiando a implementação de políticas de equidade racial na educação. O Berc divulgou recentemente um relatório no qual fornece uma visão geral do processo do *DesignLabs* e algumas lições aprendidas, que informam o desenvolvimento futuro de um currículo de estudos afrodescendentes em escolas pré-K-12 da cidade de Nova York e suporte de aprendizagem profissional para educadoras(es)¹¹⁸.

Além disso, como um corretivo para sistemas, culturas e ideologias que têm privilegiado uma visão específica de mundo e um conjunto particular de reivindicações e contribuições de conhecimento, o Berc desenvolveu a estrutura *scale* para a educação libertadora. Ela representa uma mudança da retórica de diversidade, equidade e inclusão para uma visão libertadora de educação e liderança, comprometida em garantir que estudantes e líderes de todas as culturas e origens sejam integradas(os) à visão, aos valores, à cultura, ao orçamento, às operações e à liderança das organizações às quais estão ligadas(os). Serve também como uma ferramenta útil para revisar e reexaminar os currículos, as abordagens pedagógicas, as oportunidades de aprendizagem profissional e as atividades de desenvolvimento comunitário e de capacitação existentes.

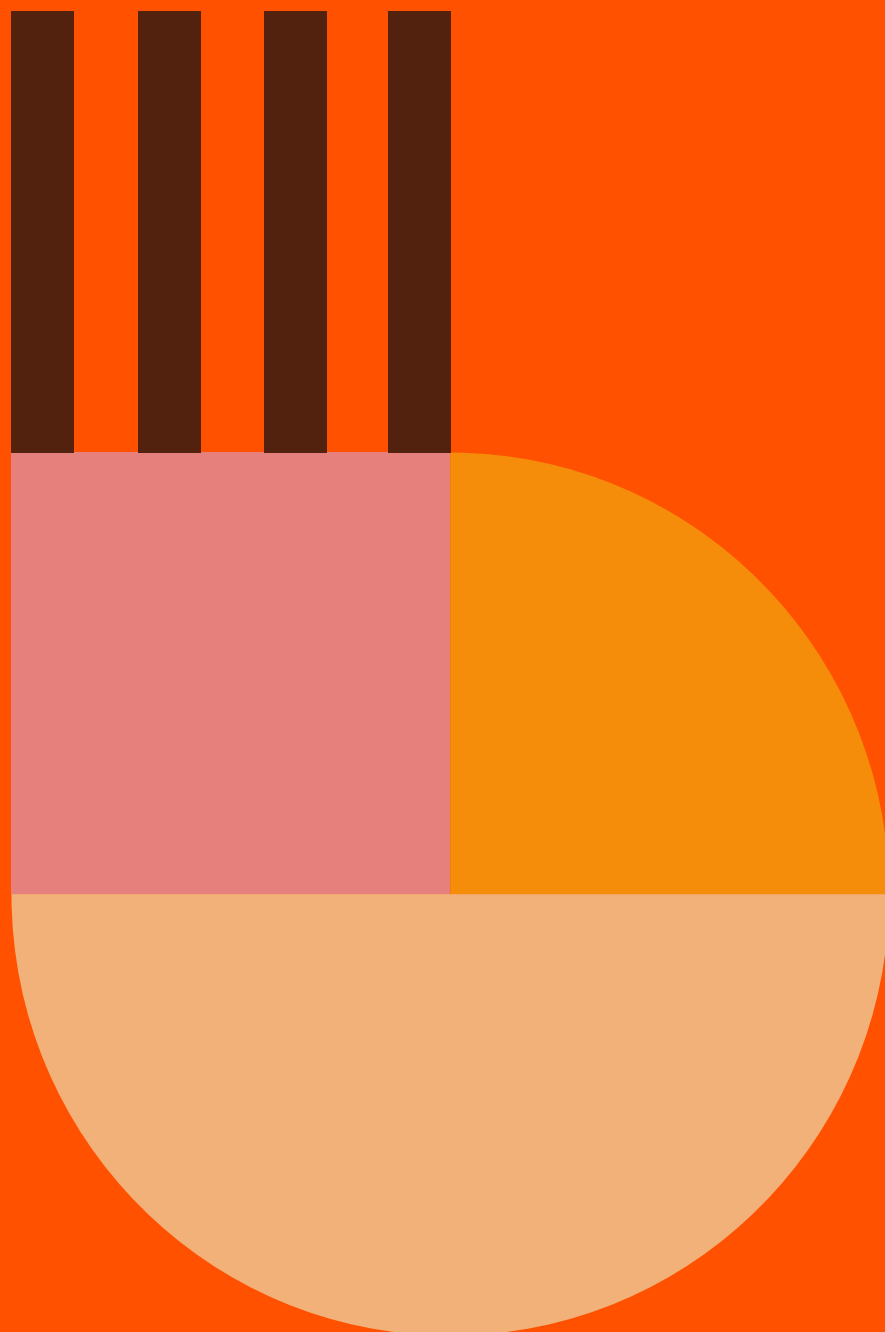
O acrônimo *scale* refere-se aos cinco conceitos associados à estrutura. São eles:

1. *Self-knowledge* (autoconhecimento)
2. *Culture* (cultura)
3. *Agency* (agência)
4. *Leadership* (liderança)
5. *Ethics/enduring values* (ética/valores duradouros)

118. Em janeiro de 2022, o Berc lançou o *DesignLabs* para testar quatro unidades curriculares de estudos afrodescendentes em 12 escolas. Para saber mais, entre em contato com a professora, Sonya Douglass, por meio do e-mail: berc@tc.columbia.edu.



A estrutura *scale* procura fornecer uma abordagem acessível para uma visão libertadora da educação e da liderança nas salas de aula e organizações, de dentro para fora, por meio de práticas de ensino e de liderança culturalmente relevantes e comprometidas com o desenvolvimento afirmativo de estudantes de todas as idades – da(o) estudante da Educação Infantil ao membro do conselho escolar.



**O impacto da pandemia
da Covid-19 e do racismo
sistêmico na equidade
racial nas escolas**

Hoje, nenhuma análise da equidade racial na educação pode estar completa sem considerar os impactos da pandemia da Covid-19 e do racismo sistêmico nas escolas. Um estudo recente do Berc oferece evidências dos impactos da pandemia na educação, especialmente de crianças negras, em escolas dos Estados Unidos, com foco em seis grandes áreas metropolitanas¹¹⁹ (GIEGERICH, 2021, s. p.).

Giegerich (2021) observa que as(os) participantes do estudo expressaram a preocupação de que as escolas estavam “mal equipadas para atender às necessidades sociais, emocionais e acadêmicas de suas(seus) filhas(os)”, e que “a pandemia e o aumento da violência racial revelaram ainda mais sua falta de capacidade ou de vontade de atender às necessidades educacionais das(os) estudantes negras(os), ou às expectativas de pais negros”¹²⁰ (s. p.; tradução nossa). Quase um terço das(os) participantes indicou que a pandemia teve impactos negativos em sua saúde mental, o que corroborou os achados do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), segundo os quais, além de sofrerem esses impactos na saúde mental, as(os) americanas(os) negras(os) foram hospitalizadas(os) duas vezes mais do que as(os) americanas(os) brancas(os) durante o período, e tinham duas vezes mais chances de serem mortas(os) pelo vírus (s. p.).

Há cinco áreas de “consenso significativo” entre as(os) participantes da pesquisa em torno dos impactos da pandemia e do racismo sistêmico:

1. O impacto “desproporcional e traumático” da pandemia, do racismo, da supremacia branca e da violência racial nas famílias e comunidades negras – quase um terço das(os) entrevistadas(os) perdeu um parente, amiga(o) ou membro da comunidade em decorrência da Covid-19
2. Cerca de um terço das(os) participantes relataram insegurança no emprego e dificuldade para pagar as contas, como consequências da pandemia. Quase 60% das(os) participantes tinham uma(um) parente que atuava como trabalhadora(or) essencial ou na linha de frente e que exercia seu emprego em condições inseguras
3. As principais implicações do aumento do trauma racial e dos problemas de saúde mental para o ensino e a aprendizagem – a maioria das(os) entrevistadas(os) tanto foi afetada quanto ficou preocupada com a violência da

119. Os dados foram coletados entre janeiro e maio de 2021, por meio de uma pesquisa nacional *on-line* e de entrevistas com grupos focais virtuais, reunindo estudantes afrodescendentes do Ensino Médio, pais, professoras(es), administradoras(es) escolares e líderes comunitárias(os) – em Atlanta, GA; Washington, DC; Boston, MA; Detroit, MI; Las Vegas, NV; e Nova York, NY. As idades das(os) participantes variaram entre 14 e mais de 70 anos. A maioria das(os) entrevistadas(os) da pesquisa e do grupo focal eram mulheres com formação universitária e que se identificavam como pais, educadoras(es) ou ambos: <https://static1.squarespace.com/static/61b4d4c2fbc7800818a94159/t/62ae17eb4a995d7c1e121702/1>.

120. “[...] *ill-equipped to meet the social, emotional, and academic needs of their children*”; “*COVID-19 and increasing racial violence have revealed further their lack of capacity or willingness to meet the educational needs of Black students or expectations of Black parents.*” Assista ao evento em: <https://www.youtube.com/watch?v=o7tNIPAOhs8>.

polícia e da supremacia branca, e a grande maioria (85%) indicou que sua saúde mental e bem-estar foram afetados negativamente pela pandemia

4. A erosão da confiança nas escolas e instituições por causa das respostas governamentais e institucionais à pandemia, à brutalidade policial, à violência contra as pessoas negras e a revoltas, como a insurreição de 6 de janeiro, no Capitólio dos Estados Unidos
5. A incapacidade de as “escolas mal equipadas” responderem as “necessidades sociais, emocionais e acadêmicas das(os) estudantes negras/os” (GIEGERICH, 2021, s. p.)

Para abordar essas cinco áreas de “consenso significativo”, o relatório recomenda:

- A. Implementar iniciativas nacionais, estaduais e locais para “defender o direito das(os) estudantes negras(os) de receberem uma educação adequada e equitativa em um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor e afirmativo”
- B. Fazer investimentos significativos em serviços de aconselhamento e de saúde mental para abordar o impacto do trauma racial como parte da educação pós-pandemia
- C. Fazer investimentos direcionados em programas de desenvolvimento profissional que ajudem professoras(es) e administradoras(es) escolares a abordar as “necessidades sociais, emocionais e acadêmicas das(os) estudantes negras(os)”
- D. Modernizar o currículo, a pedagogia e a avaliação das(os) estudantes para fortalecer a capacidade acadêmica de todas(os) elas(es) e prepará-las(os) para a participação na educação cívica, ensinando a verdade
- E. Fazer investimentos para reforçar e apoiar o número de “educadoras(es) culturalmente relevantes” que atendem estudantes negras(os), escolas e comunidades
- F. Restaurar a confiança da comunidade, envolvendo “estudantes, famílias, educadoras(es), pesquisadoras(es) e líderes comunitárias(os) negras(os) como especialistas e parceiras(os) iguais na educação” (GIEGERICH, 2021, s. p.)

O déficit significativo de aprendizagem decorrente do fechamento de escolas durante a pandemia, em todo o mundo, está agora colocando milhões de crianças em risco de abandonar os estudos. Recentemente, os chefes de estado da Argentina, do Chile, do Equador e de Honduras participaram de um evento, intitulado “Minha Educação, Nosso Futuro”, expressando seu forte apoio à educação, compartilhando os esforços nacionais de recuperação de aprendizagem e convidando outras(os) líderes a se juntarem a eles¹²¹. Durante o evento, o Banco Mundial, o Diálogo Interamericano, a Unesco e o Fundo das Nações Unidas para a Infância

(Unicef) pediram ações urgentes e coordenadas para garantir que toda uma geração de crianças volte aos eixos academicamente.

Um relatório internacional, intitulado “*Guide for Learning Recovery and Acceleration: Using the RAPID Framework to Address COVID-19 and Learning Losses and Build Forward Better*” (Guia para a Recuperação e Aceleração da Aprendizagem: Usando a Estrutura RAPID para Abordar as Perdas de Aprendizagem Decorrentes da Pandemia da Covid-19 e Forjar um Caminho Melhor à Frente) introduz uma estrutura de cinco ações políticas para estabelecer um programa capaz de lidar com as perdas substanciais de aprendizagem em todo o mundo devido à pandemia. As duas primeiras ações (por exemplo, alcançar as/os estudantes e mantê-las/os na escola e avaliar os níveis de aprendizagem regularmente) apoiam uma recuperação equitativa, incluindo monitoramento e planejamento. As outras três ações constituem estratégias para melhorar o ensino, a aprendizagem e o bem-estar. De acordo com os autores, “a composição do programa deve ser pensada como algo flexível – um menu de opções políticas para que os países as selecionem, combinem e adaptem ao seu contexto”¹²² (BANCO MUNDIAL *et al.*, 2022, p. 4; tradução nossa).

Além das interrupções sem precedentes na educação, resultando em perdas substanciais de aprendizagem em todo o mundo, os dados mostram que “as taxas de evasão escolar estão aumentando em alguns países, junto com as de casamento precoce, gravidez precoce, trabalho infantil e problemas de saúde mental”¹²³ (BANCO MUNDIAL *et al.*, 2022, p. 5; tradução nossa). Esses efeitos ocorreram em um contexto de pobreza de aprendizagem já alta, pois “perdas substanciais em matemática e leitura foram documentadas em países de baixa, média e alta renda. Evidências emergentes de países como Brasil, Itália, Quênia, República Tcheca, Etiópia, Paquistão, e outros, mostram grandes diferenças entre os desempenhos das coortes atuais e pré-pandemia”¹²⁴ (BANCO MUNDIAL *et al.*, 2022, p. 5; tradução nossa).

121. Assista ao evento em: <https://www.youtube.com/watch?v=o7tNIPAOhs8>.

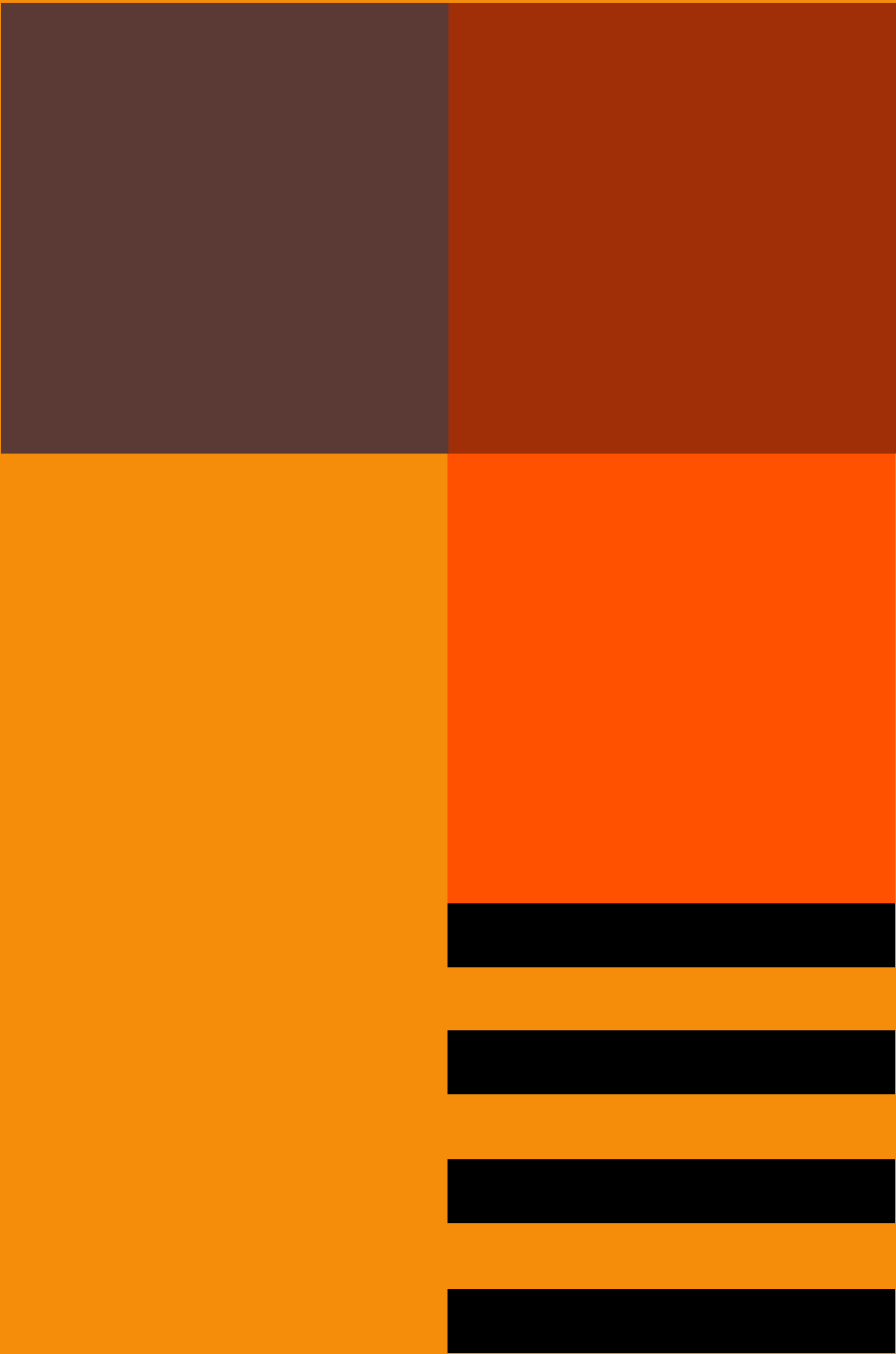
122. “*The composition of the program should be thought of as flexible – a menu of policy options – for countries to select, combine, and adapt to their context.*”

123. “[...] *drop-out rates are increasing in some countries, along with early marriage, early pregnancy, child labor, and mental health issues.*”

124. “*Substantial losses in math and reading have been documented in low-, middle-, and high-income countries. Emerging evidence from countries like Brazil, Italy, Kenya, Czech Republic, Ethiopia, Pakistan, and others show stark differences in performance between current and pre-pandemic cohorts.*”

Ao traçar um novo caminho à frente, os autores do Banco Mundial afirmam que “a aprendizagem futura e décadas de ganhos econômicos e sociais estão em jogo”, e que “é necessário haver uma ação urgente para garantir que esta geração de estudantes receba uma educação, pelo menos, tão boa quanto a das gerações passadas e futuras”¹²⁵ (BANCO MUNDIAL *et al.*, 2020, p. 4; tradução nossa). Essa declaração precisa ser questionada cuidadosamente, já que, embora a pandemia da Covid-19 esteja afetando todas(os), ela não está afetando todas(os) igualmente. Já deve estar claro que a pandemia, na verdade, aprofundou e exacerbou as disparidades raciais que já existiam antes dela.

125. “*Future learning and decades of economic and social gains are at stake*”; “*urgent action is needed to ensure this generation of students receives an education that is at least as good as that from past and future generations.*”



Conclusão

Reiterando uma observação feita por Curry-Stevens, Lopezrevoredo e Peters (2013), depois de décadas de trabalho para promover a equidade racial na educação, nos Estados Unidos e no exterior, pouco mudou em termos de equidade, inclusão e obtenção de oportunidades plenas e de autodeterminação em relação às comunidades negras (CURRY-STEVENS, LOPEZREVOREDO e PETERS, 2013, p. 46).

Conforme os distritos escolares nos Estados Unidos e no mundo pensam em como conceber e implementar políticas e programas de educação inclusiva, dentre eles os de equidade racial, e em como investir fundos do governo para tanto, é importante que eles utilizem ferramentas capazes de ajudá-los a facilitar processos que promovam a colaboração e cooperação com as comunidades mais afetadas por desigualdades raciais. Ferramentas como a Reia (VRJ, 2015), os Princípios para o Engajamento Autêntico da Comunidade (VRJ, 2014) e a PTEE são apenas algumas das estratégias disponíveis para garantir que as vozes daquelas(es) que são mais afetadas(os) sejam incluídas em todos os aspectos da concepção e implementação de políticas e programas, nas suas avaliações e no seu refinamento, do início ao fim.

Os autores do relatório Berc (2021), ao oferecerem orientação às(aos) legisladoras(es) federais e estaduais sobre como usar os fundos do *Elementary and Secondary School Emergency Relief* – Esser (Auxílio Emergencial do Ensino Fundamental e do Ensino Médio), recebidos como parte das exigências da lei pós-pandemia, *American Rescue Plan* – ARP (Plano de Recuperação Americano), compartilharam as seguintes palavras, que servem como orientação a todas(os) que estão comprometidas(os) com a equidade racial nas escolas, tanto nos Estados Unidos quanto no exterior:

À medida que os estados e os distritos escolares locais conduzem sessões de consulta e de contribuição da comunidade em todo o país, em relação a como usar seus fundos do Esser, conforme exigido pela ARP, é importante que as necessidades e o interesse de estudantes, pais, famílias e comunidades estejam entre as prioridades, levando em consideração os intensos apelos e compromissos pelo avanço da equidade racial e da justiça social nas escolas e sistemas escolares de nossa nação (Berc, 2021, p. 4).

Isso inclui o desenvolvimento de uma nova e inclusiva infraestrutura cívica, que garanta que nossas escolas estejam equipadas física e profissionalmente para atender às necessidades, tanto das instituições quanto das comunidades étnica e culturalmente diversas (conforme citado em GIEGERICH, 2021, s. p.).

Parafraseando os pesquisadores da educação, Garcia e Weiss (2017), existe um limite para o que as intervenções abrangentes e bem concebidas nos níveis escolar e comunitário podem fazer, a fim de lidar com o crescente abismo nas sociedades americanas e globais, entre os que têm e os que não têm – o qual deixa um número cada vez menor de famílias e comunidades com recursos adequados às suas necessidades. Em última análise, acabar com as lacunas de desempenho educacional exigirá uma avaliação muito mais honesta, vulnerável e de emergência (BROWN, 2017) de onde estamos como comunidade global, uma visão do tipo de mundo que queremos ser e disposição para conceber e implementar as mudanças políticas necessárias para chegarmos lá (s. p.).



Lista de siglas e traduções

Organizações

Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab – J-PAL

(Laboratório de Ação contra a Pobreza Abdul Latif Jameel)

Annenberg Institute for School Reform – AISR

(Instituto Annenberg de Reforma Escolar)

Black Education Research Center – Berc

(Centro de Pesquisa de Educação de Afrodescendentes)

Centro de Controle e Prevenção de Doenças – CDC

Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais
da Fundação Getúlio Vargas – Ceipe/FGV

Council Office of Racial Equity – Core

(Conselho de Equidade Racial)

Fundação Lemann – FL

Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE

Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional – Iede

National Association for the Advancement of Colored People – NAACP

(Associação Nacional para o Avanço das Pessoas Não Brancas)

Organização das Nações Unidas – ONU

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco

Organização Internacional do Trabalho – OIT

Organización para el Desarrollo Étnico Comunitario – Odeco

(Organização para o Desenvolvimento Étnico Comunitário)

Parent Teacher Association – PTA (Associação de Pais e Mestres)

People Acting for Community Together – PACT

(Pessoas Agindo Juntas pela Comunidade)

Plataforma de la Cumbre Mundial de Afrodescendientes – PCMA

(Plataforma da Cúpula Mundial de Afrodescendentes)

Sem sigla

Coalition of Asian American Leaders (Coalizão de Líderes Asiático-Americanos)

Minnesota House Select Committee on Racial Justice

(Comitê Seletor da Câmara de Minnesota sobre Justiça Racial)

Platform for the World Conference on Afro-descendants

(Plataforma para a Conferência Mundial sobre Afrodescendentes)

Programas/ferramentas/leis

Advanced Placement – AP (Colocação Avançada)

American Rescue Plan – ARP (Plano de Recuperação Americano)

Community-Based Participatory Action Research – CBPAR

(Pesquisa de Ação Participativa Baseada na Comunidade)

Culturally Responsive School Leadership – CRSL

(Liderança Escolar Culturalmente Responsiva)

Elementary and Secondary Education Act – ESEA

(Lei de Educação Fundamental e Secundária)

Elementary and Secondary School Emergency Relief – ESSER

(Auxílio Emergencial do Ensino Fundamental e do Ensino Médio)

International Baccalaureate – IB

Pathway to Education Equity – PTEE (Caminho para Equidade na Educação)

Programas Grow-Your-Own – GYO

Racial Equity Impact Assessment – REIA (Avaliação de Impacto da Equidade Racial)

Sem sigla

Principles for Authentic Community Engagement

(Princípios para o Engajamento Autêntico da Comunidade)

Demais

Negros, indígenas e pessoas não brancas (Bipoc)



Referências

- AINSCOW, M. (2020). **Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences.** *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6:1, 7-16, DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.
- ANDERSON, J. D. (1988). **The education of blacks in the South: 1860-1935.** Univ. of North Carolina Press.
- ANDREWS, G. R. (2004). **Afro-Latin America, 1800-2000.** Oxford University Press.
- AULD, G. (2018). **Is there a case for mandatory reporting of racism in schools?** *The Australian Journal of Indigenous Education*, 47, 146-57.
- BAAK, M. (2018). **Racism and othering for South Sudanese heritage students in Australian schools: Is inclusion possible?** *International Journal of Inclusive Education*, 23, 125-41.
- BARILE, J.; DONOHUE, D.; ANTHONY, E.; BAKER, A.; WEAVER, S.; HENRICH, C. (2012). **Teacher-student relationship climate and school outcomes: Implications for educational policy initiatives.** *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 256-267.
- BARTHOLO, T. L.; DE COSTA, M. (2014). **Shift allocation and school segregation: Discussing intraschool inequalities.** *Cadernos de Pesquisa*, 44(153), 670-692.
- BELL, J.; RIDOLFI, L. (2008). **Adoration of the question: Reflections on the failure to reduce racial & ethnic disparities in the juvenile justice system.** San Francisco, CA: W. Haywood Burns Institute.
- BLACK EDUCATION RESEARCH CENTER (BERC). (2022). **Leading for educational equity in New York: The case for emancipatory leadership.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zG-eIv9sXU4>. Acesso em: maio 2023.
- BILL AND MELINDA GATES FOUNDATION (2010). **Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project.** Seattle, WA: Bill and Melinda Gates Foundation.
- BODKIN-ANDREWS, G.; BRONWYN, C. (2016). **The legacy of racism and Indigenous Australian identity within education.** *Race Ethnicity and Education*, 19, 784-807.
- BOYD, D.; LANKFORD, H.; LOEB, S.; RONFELDT, M.; WYCKOFF, J. (2011). **The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools.** *Journal of Policy Analysis and Management*, 30 (1), 88-110.
- BRILL, S.; MCCARTNEY, A. (2008). **Stopping the revolving door: Increasing teacher retention.** *Politics and Policy*, 36 (5), 750-774.
- BROWN, A. M. (2017). **Emergent strategy: Shaping change, changing worlds.** AK Press.
- BROWN, T. (2007). **Lost and turned out: Academic, social, and emotional experiences of students excluded from school.** *Urban Education*, 42(5), 432-455.
- BRYAN, J.; DAY-VINES, N.; GRIFFIN, D.; MOORE-THOMAS, C. (2012). **The disproportionality dilemma: Pattern of teacher referrals to school counselors for disruptive behavior.** *Journal of Counseling & Development*, 90(1), 177-190.
- BUTLER, B.; LEWIS, C.; MOORE, J.; SCOTT, M. (2012). **Assessing the odds: Disproportional discipline practices and implications for educational stakeholders.** *Journal of Negro Education*, 81(1), 11-24.
- CABRERA, N. L.; MILEM, J. F.; MARX, R. W. (2012). (rep.). **An empirical analysis of the effects of Mexican American Studies participation on student achievement within Tucson Unified School District** (pp. 1-19). Disponível em: https://old.coe.arizona.edu/sites/default/files/MAS_report_2012_o.pdf. Acesso em: jun. 2023.
- CAMERON, L.; ADAM, R. (2016). **Researcher-practitioner partnerships in the development of intervention to reduce prejudice among children.** In: *The Wiley Handbook of Developmental Psychology in Practice*. John Wiley & Sons, Ltd.

- CAMPBELL, C. (2020). **Educational equity in Canada: The case of Ontario's strategies and actions to advance excellence and equity for students.** *School Leadership and Management*, 1-20.
- CANADIAN HUMAN RIGHTS COMMISSION (2017). **Left out: Challenges faced by persons with disabilities in Canada's schools.** Disponível em: <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/en/resources/publications/left-out-challenges-faced-persons-disabilities-canadas-schools>. Acesso em: maio 2023.
- CANNON, A. (2021). Personal communication, October 18.
- CENTER FOR COMMUNITY AND CIVIC ENGAGEMENT, CARLETON COLLEGE (2022). **Community-based participatory action research: What is it?** Disponível em: <https://participatoryactionresearch.sites.carleton.edu/types-of-par/#community-based-par>. Acesso em: maio 2023.
- CENTER FOR EDUCATION ORGANIZING AT ANNENBERG INSTITUTE FOR SCHOOL REFORM AT BROWN UNIVERSITY (2012). **Getting started in education organizing: Resources and strategies.** Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528709.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- CHAJET, I. (2011). **"We're all in it together": The role of youth leadership in college access.** *Voices in Urban Education*, 30, 31-40.
- CHERRY, V.; BELGRAVE, F.; JONES, W.; KENNON, D.; GRAY, F.; PHILLIPS, F. (1998). **NTU: An Afri-centric approach to substance abuse prevention among African-American youth.** *Journal of Primary Prevention*, 18(3), 319-339.
- CLARK, R.; HARRIS, A.; ALLEN, W. (2005). **After-school programs: How they affect black male development and educational progress.** *Challenge*, 11(2), 1-37.
- COALITION OF ASIAN AMERICAN LEADERS (2021). **Redefining Wealth through Communal and Cultural Assets.** Saint Paul, Minnesota. Disponível em: <https://caalmn.org/community/economics/economics-report-2021/>. Acesso em: maio 2023.
- COLLEGE BOARD (2013b). **AP: A foundation for academic success.** New York: The College Board.
- COUNCIL OFFICE OF RACIAL EQUITY (CORE). (2021). Reia database. Disponível em: <https://www.dcraciaequity.org/reia-database>. Acesso em: maio 2023.
- CURRY-STEVENSON, A.; LOPEZREVOREDO, A; PETERS, D. (2013). **Policies to eliminate racial disparities in education: A literature review.** Portland, OR: Center to Advance Racial Equity, Portland State University.
- DARLING-HAMMOND, L. (2012a). **Supporting educator quality in Oregon.** Disponível em: <https://web.archive.org/web/20130725221425/www.oregon.gov/gov/docs/OEIB/1Hammond.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- DARLING-HAMMOND, L. (2012b). **Developing and assessing teacher effectiveness.** *Presentation to Educator Effectiveness Summit 2012*, Portland. Disponível em: <https://www.ode.state.or.us/wma/teachlearn/educatoreffectiveness/developingandassessingteacher-effectiveness.or.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- DE COSTA, M.; KOSLINSKI, M. C. (2006). **Entre o mérito e a sorte: Escola, presente e futuro na visão de estudantes do Ensino Fundamental do Rio de Janeiro** [Between merit and luck: School, present and future, in the eyes of high school students from Rio de Janeiro]. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), 133-154.

- DE OLIVEIRA, R. P.; BAUER, A.; FERREIRA, M. P.; MINUCI, E. G.; LISIAUSKAS, F.; CARVALHO, M. X.; CASSETTARI, N.; ZIMBARG, R.; GALVÃO, F. V. (2013). **Análise das desigualdades intraescolares no Brasil** [Analysis of intraschool inequalities in Brazil]. Centro de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas de Educação.
- DE PLEVITZ, L. (2007). **Systemic racism: The hidden barrier to educational success for Indigenous school students**. *Australian Journal of Education*, 51, 54-71.
- DIAMOND, J.; RANDOLPH, A.; SPILLANE, J. (2004). **Teachers' expectations and sense of responsibility for student learning: The importance of race, class, and organizational habitus**. *Anthropology and Education Quarterly*, 35(1), 75-98.
- DIAMOND, J. B. (2006). **Are we barking up the wrong tree? Rethinking oppositional culture explanations for the black/white achievement gap**. Unpublished manuscript, Harvard University. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20110608003724/http://www.agi.harvard.edu/ScholarDetail.php?CID=129>. Acesso em: maio 2023.
- DOTTERER, A.; MCHALE, S.; CROUTER, A. (2007). **Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities**. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 293-309.
- DRAGNEA, C.; ERLING, S. (2009). **The effectiveness of Africentric (Black-focused) schools in closing student success and achievement gap: A review of the literature**. Toronto, ON: Toronto District School Board.
- DUNN, K. M.; GARTH, L. L.; MEGAN, W.; GREG, N. (2014). **The visibility of racism: Perceptions of cultural diversity and multicultural education in state schools**. *The International Journal of Organizational Diversity*, 15, 17-29.
- DUPPER, D.; THERIOT, M.; CRAUN, S. (2009). **Reducing out-of-school suspensions: Practice guidelines for school social workers**. *Children and Schools*, 31(1), 6-14.
- DZURINKO, N.; MCCANTS, J.; STITH, J. (2011). **The campaign for nonviolent schools: Students flip the script on violence in Philadelphia**. *Voices in Urban Education*, 30, 22-30. Disponível em: https://www.academia.edu/2634393/The_Campaign_for_Nonviolent_Schools_Students_Flip_the_Script_on_Violence_in_Philadelphia. Acesso em: maio 2023.
- ENIDLEE CONSULTANTS (2009). **Reality check: A review of key program areas in the BLAC report for their effectiveness in enhancing the educational opportunities and achievement of African Nova Scotian learners**. Disponível em: <https://www.ednet.ns.ca/docs/realitycheckfinalreportforweb.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- EVANS, M.; DIDLICK-DAVIS, C. (2012). **Organizing to end the school-to-prison pipeline: An analysis of grassroots organizing campaigns and policy solutions**. *eJournal of Education Policy*, Fahd, K., & Venkatraman, S. (2019). Racial Inclusion in Education: An Australian context. *Economies*, 7(2), 27. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/economies7020027>. Acesso em: maio 2023.
- FALTZ, C.; LEAKE, D. (1996). **The all-Black school. Inherently unequal or a culture-based alternative**. In: M. Shujaa (Ed.), *Beyond segregation: The politics of African-American schooling* (pp. 227-252). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- FERGUSON, R. (2002). **What doesn't meet the eye: Understanding and addressing racial disparities in high achieving suburban schools**. Harvard University Achievement Gap Initiative. Retrieved August 3, 2012. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474390.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- FERGUSON, R. (2007). **How instruction affects racial patterns in behavior and academic engagement** [powerpoint]. Boston, MA: The Achievement Gap Initiative at Harvard University.

- FERGUSON, R. (2010). **High-quality instruction: What it is and how it matters for racial equity**. In: L. Davis (Ed.). *Race in America: Restructuring inequality in education* (pp.11-13). University of Pittsburg, PA: Center on Race and Social Problems.
- FISKE, E. B.; LADD, H. F. (2004). **“Racial equity in education: How far has South Africa come?”** [Paper prepared for the Special Issue of *International Journal of Educational Development* on “Education Policy and Practice in Post-Apartheid South Africa – Ten Years of Democratic Change”]. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493386.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- FORDHAM, S.; OGBU, J. (1986). **Black students’ school success: Coping with the burden of “acting White”**. *Urban Review*, 18, 176-206.
- FRANK, L.; FISHER, L. (2020). **2019 report card on child and family poverty in Nova Scotia: Three decades lost**. Canadian Centre for Policy Alternatives. Disponível em: <https://www.policyalternatives.ca/sites/default/files/uploads/publications/Nova%20Scotia%20Office/2020/01/2019%20report%20card%20on%20child%20and%20family%20poverty.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- FREDERICKS, J.; BLUMENFELD, P.; PARIS, A. (2004). **School engagement: Potential of the concept, state of the evidence**. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- FREIRE, P. (1972). **Pedagogy of the oppressed**. Penguin Education.
- FROST, D. (2008). **Islamophobia: Examining causal links between the media and “race hate” from “below”**. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 28, 564-78.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2016). **Bringing the profession back in: Call to action**. Oxford, OH: Learning Forward.
- FUNDAÇÃO LEMANN (n.d.). **Lemann Foundation – our founder**. Fundação Lemann. Retrieved December 30, 2021. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/en/our-founder>. Acesso em: maio 2023.
- GAGNÉ, J. (2021). **Classroom segregation without tracking: Chance, legitimacy, and myth in “Racial Paradise”**. *Cepa Working Paper n° 21-04*. Retrieved from Stanford Center for Education Policy Analysis. Disponível em: <http://cepa.stanford.edu/wp21-04>. Acesso em: maio 2023.
- GARCIA, E.; WEISS, E. (2017, September 27). **Reducing and averting achievement gaps: Key findings from the report ‘Education inequalities at the school starting gate’ and comprehensive strategies to mitigate early skills gaps**. Economic Policy Institute. Retrieved December 27, 2021. Disponível em: <https://www.epi.org/publication/reducing-and-averting-achievement-gaps/>. Acesso em: maio 2023.
- GEWIRTZ, S.; DICKSON, M.; POWER, S.; HALPIN, D.; WHITTY, G. (2012). **The deployment of social capital theory in educational policy and provision: The case of Education Action Zones in England**. *British Educational Research Journal*, 31(6), 651-673.
- GIEGERICH, S. (2021, July 22). **New research shows impact of covid & systemic racism on Black students, offers policy recommendations**. Teachers College Newsroom. Disponível em: <https://www.tc.columbia.edu/articles/2021/july/new-research-shows-impact-of-covid--systemic-racism-on-black-students/>. Acesso em: maio 2023.
- GINWRIGHT, S.; CAMMAROTA, J. (2002). **New terrain in youth development: The promise of a social justice approach**. *Social Justice*, 29(4), 82-95.
- GORDON, A. J.; BELL, K.; DAVIS, G. P.; DONAGHUE, J. (2021). **Collaboration to advance racial equity through education abroad**. Berkeley, CA: Diversity Abroad. Disponível em: <https://scholar.dominican.edu/geo-staff/3>. Acesso em: maio 2023.

- GREENBURG, J.; MCKEE, A.; WALSH, K. (2013). **Teacher prep review: A review of the nation's teacher preparation programs**. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- HARGREAVES, A.; BRAUN, H. (2012). **Leading for all: Final report of the review of the development of essential for some, good for all – Ontario's strategy for special education reform devised by the Council of Directors of Education**. Toronto, ON: Council of Directors of Education.
- HAYSBERT, B. A. (2020). **Liberating teaching and learning: Turn it upside down and watch African Americans (all learners) soar!**.
- HENDERSON, A.; MAPP, K.; JOHNSON, V.; DAVIES, D. (2007). **Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships**. New York: The New Press.
- HORSFORD, S. D.; CABRAL, L.; TOULOUKIAN, C.; PARKS, S.; SMITH, P. A.; MCGHEE, C.; QADIR, F.; LESTER, D.; JACOBS, J. (2021). **Black education in the wake of COVID-19 and systemic racism: Toward a theory of change and action**. Black Education Research Center. Teachers College, Columbia University. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/61b4d4c2fbc7800818a94159/t/62ae17eb4a995d7c1e121702/1655576560845/BERC+-COVID+Report+2021.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE REPORT TO THE LEGISLATURE (pp. 1-45, 2020). Saint Paul, MN. Disponível em: https://www.house.leg.state.mn.us/comm/docs/AtTtQO-zOWO_okfobUfmQrw.pdf. Acesso em: maio 2023.
- HUTCHINSON, N. L.; SPECHT, J. A. (2019). **Inclusion of learners with exceptionalities in Canadian schools: A practical handbook for teachers** (6th ed.). Toronto: Pearson Canada. Instituto Unibanco. (2017). *Aprendizagem em Foco*. Nº. 31. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/31/>. Acesso em: maio 2023.
- JAMES, C. E.; TURNER, T. (2017). **Towards race equity in education: The schooling of black students in the greater Toronto area**. Toronto, Ontario: York University.
- JOSELOWSKY, F. (2007). **Youth engagement, high school reform, and improved learning outcomes: Building systemic approaches for youth engagement**. *NASSP Bulletin*, 91(3), 257-276.
- KHALIFA, M. (2018). **Culturally responsive school leadership**. H.R. Milner (Ed.). Harvard Education Press.
- KNIFSEND, C.; GRAHAM, S. (2012). **Too much of a good thing? How breadth of extra-curricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence**. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 379-389.
- KRATER, J.; ZENI, J.; CARSON, N. (1994). **Mirror images: Teaching writing in Black and White**. Portsmouth, NH: Heinemann.
- LADSON-BILLINGS, G. (1997). **The dreamkeepers: Successful teachers of African-American children**. Jossey-Bass Publishers.
- LADSON-BILLINGS, G. (2021). **Culturally relevant pedagogy: Asking a different question**. Teachers College Press.
- LAU, K.F.; DANDY, E.B.; HOFFMAN, L. (2007). **The Pathways Programs: A model for increasing the number of teachers of color**. *Teacher Education Quarterly*, 3, 27-40.
- LEBEAUF, I. (2008). **Racial disparities in new millennium schools: Implications for school counselors**. *Journal of School Counseling*, 6(10), 1-24.
- LEVINE, P. (2008). **A public voice for youth: The audience problem in digital media and civic education**. In: W. L. Bennett (Ed.). *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth* (pp. 119-138). Cambridge, MA: The MIT Press.

- LOPEZ, M. (2009). **Latinos and education: Explaining the attainment gap**. Washington, DC: Pew Hispanic Center.
- LOVELESS, T. (2013). **The 2013 Brown Center Report on American Education: How well are American students learning? With sections on the latest international tests, tracking and ability grouping, and advanced math in 8th grade**. Washington, DC: The Brookings Institution.
- MANSOURI, F.; LOUISE, J.; LUCAS, W. (2012). **Racism and its impact on the health and well-being of Australian youth: Empirical and theoretical insights**. *Education and Society*, 30: 75-94.
- MATTINGLY, D.J.; PRISLIN, R.; MCKENZIE, T.L.; RODRIGUEZ, J.L.; KAYZAR, B. (2002). **Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs**. *Review of Educational Research*, 72, 549-576.
- MCCARTHY, D.; HOGE, D. (1978). **The social construction of school punishment: Racial disadvantage out of universalistic process**. *Social Forces*, 65, 1101-1120.
- MCCOMBS, B. L. (2003). **A framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform**. *Theory into Practice*, 42(2), 93-101.
- MCDONALD, C.; GEIGEL, J.; PINGUEL, F. (2011). **The role of new media in youth organizing for educational justice**. *Voices in Urban Education*, 30, 41-48.
- MCFADDEN, A.; MARSH, G.; PRICE, B.; HWANG, Y. (1992). **A study of race and gender bias in the punishment of handicapped school children**. *Urban Review*, 24, 239-251.
- MINNESOTA HOUSE SELECT COMMITTEE ON RACIAL JUSTICE (2020). **Report to the Legislature**. Disponível em: [tElVeP6cveaysyho-oooutQ.pdf](https://mn.gov/tElVeP6cveaysyho-oooutQ.pdf) (mn.gov). Acesso em: maio 2023.
- MITRA, D. L. (2006). **The significance of students: Can increasing “student voice” in school lead to gains in youth development?** *Teaching College Record*, 106(4), 651-688.
- MITRA, D. L. (2009). **Strengthening student voice initiatives in high schools: An examination of the supports needed for school-based youth-adult partnerships**. *Youth and Society*, 40(11).
- MOTAMEDI, J. G.; LEONG, M.; YOON, S. Y. (2017). **Washington State vibrant teaching force alliance meeting materials from October 2017: Strategies for Designing, Implementing, and Evaluating Grow Your Own Teacher Programs for Educators**. Regional Educational Laboratory Northwest. Disponível em: <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/northwest/pdf/strategies-for-educators.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- MURPHY, D.; DODD, B. (2009). **A comparison of college performance of matched AP and non-AP student groups**. New York: The College Board. National School Climate Center. (2021, May 5). Retrieved January 20, 2022. Disponível em: <https://schoolclimate.org/about/history-of-nsccl/>. Acesso em: maio 2023.
- NOGUERA, P. (2010). **Race, equity and school discipline: How to create safe and orderly schools**. In: L. Davis (Ed.), *Race in America: Restructuring inequality in education* (pp. 8-13). University of Pittsburgh, PA: Center on Race and Social Problems.
- ODELL, S.J.; FERRARO, D.P. (1992). **Teacher mentoring and teacher retention**. *Journal of Teacher Education*, 43 (3), 200-204.
- O'DONOGHUE, J. L.; KIRSHNER, B.; MCLAUGHLIN, M. (2002). **Introduction: Moving youth participation forward**. *New Directions for Youth Development*, 96, 15-26: 15-26. doi: 10.1002/yd.24. PMID: 12630271.

- ORFIELD, G. (2010). **The bankruptcy of achievement gap policy and what to do about it.** In: L. Davis (Ed.), *Race in America: Restructuring inequality in education* (pp. 14-17). University of Pittsburgh, PA: Center on Race and Social Problems.
- OSHER, D.; BEAR, G.; SPRAGUE, J.; DOYLE, W. (2010). **How can we improve school discipline?** *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.
- PATHWAY TO EDUCATION EQUITY (2014). Voices for Racial Justice. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e27914d96eb44815aec1c2/1675786516843/Education-Equity-Pathway.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- PATHWAY TO EDUCATION EQUITY. **Equity Assessment Data Checklist.** (2014). Voices for Racial Justice. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e2793e12e3d850fe79a4de/1675786558939/Data-Checklist.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- PATHWAY TO EDUCATION EQUITY. **Equity Measures.** (2014). Voices for Racial Justice. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e2792837cea70e45f65cbe/1675786536676/Equity-Measures.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- PATHWAY TO EDUCATION EQUITY. **Key Terms.** (2014). Voices for Racial Justice. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63e2794fcb49167c55347710/1675786575571/Key-Terms.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- PRINCE, C. (2002). **Attracting well-qualified teachers to struggling schools.** *American Educator*, 26(4). Disponível: <https://www.aft.org/periodical/american-educator/winter-2002/attracting-well-qualified-teachers-struggling>. Acesso em: maio 2023.
- RODRÍGUEZ, L. F.; BROWN, T. M. (2009). **From voice to agency: Guiding principles for participatory action research with youth.** *New Directions for Youth Development*, 123, 19-34.
- SAIFER, S., EDWARDS, K., ELLIS, D., KO, L.; STUCZYNSKI, A. (2011). **Culturally Responsive Standards-Based Teaching: Classroom to Community and Back** (2nd ed.). Corwin and Education Northwest.
- SHOCKLEY, K. G. (2008). **Africentric education leadership: Theory and practice.** *International Journal of Education Policy and Leadership*, 3(3), 1-12.
- SHUJAA, M. J. (1996). **Beyond desegregation: The politics of quality in African-American schooling.** Corwin Press.
- SKIBA, R.; MICHAEL, R.; NARDO, A. (2000). **The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in school punishment.** Bloomington, IN: Indiana Educational Policy Center.
- SKIBA, R. (2010). **Race is not neutral: Addressing disproportionality in school discipline.** In: L. Davis: *Restructuring inequality in education*.
- SKIBA, R.; HORNER, R.; CHUNG, C.; RAUSCH, M.; MAY, S.; ROBIN, T. (2011). **Race is not neutral: A national investigation of African-American and Latino disproportionality in school discipline.** *School Psychology Review*, 40(1), 85-107.
- SLEETER, C. (2005). **Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom.** New York, NY: Teachers College Press.
- SLEETER, C. (2011). **The academic and social value of ethnic studies: A research review.** Washington DC: National Education Association.
- SOARES, J. F. (2005). **O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos** [The effect of school on the cognitive development of its students]. In: A. de M. E. Souza (Ed.). *Dimensões da avaliação educacional* [Dimensions of educational evaluation], pp. 174-204. Vozes.

- STATISTICS CANADA (2019). **Population and dwelling count highlight tables, 2016 census.** Disponível em: <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hltfst/pd-pl/Table.cfm?Lang=Eng&T=703&SR=1&S=87&O=A&RPP=25>. Acesso em: maio 2023.
- STEPHAN, J. (2013). **Social capital and the college enrollment process: How can a school program make a difference?** *Teachers College Record*, 115(4), pp. 1-39.
- SUE, D. (2010). **Microaggressive impact in the workplace and employment.** In: *Microaggressions in everyday life: Race, gender and sexual orientation* (pp. 209-230). Hoboken, NJ: Wiley.
- SUE, D.; CAPODILUPO, C.; TORINO, G.; BUCCERI, J.; HOLDER, A.; NADAL, K.; ESQUILIN, M. (2007). **Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice.** *American Psychologist*, 62(4), 271-286.
- SYED, J.; ROBIN, K. (2010). **What is the Australian model for managing cultural diversity?** *Personnel Review*, 39, 96-115.
- SZOKE, H. (2012). **Racism exists in Australia – Are we doing enough to address it?** Australian Human Rights Commission. Disponível em: <https://humanrights.gov.au/about/news/speeches/racism-exists-australia-are-we-doing-enough-address-it>. Acesso em: maio 2023.
- TELLES, E. E. (2004). **Race in another America: The significance of skin color in Brazil.** Princeton University Press.
- TELLES, E., PAIXÃO, M. (2013). **Affirmative Action in Brazil.** *LASA Forum*, XLIV(2), 10–11. Disponível em: <https://forum.lasaweb.org/files/vol44-issue2/Debates4.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- THE CENTER FOR RACIAL JUSTICE INNOVATION. **Preventing Racial Inequity in Schools and Beyond.** Race Forward (2014). Disponível em: <https://www.raceforward.org/practice/tools/preventing-racial-inequity-schools-and-beyond>. Acesso em: maio 2023.
- THE CENTER FOR RACIAL JUSTICE INNOVATION. **Racial Equity Impact Assessments for Economic Policies and Budgets.** Race Forward (2009a). Disponível em: <https://www.raceforward.org/practice/tools>. Acesso em: maio 2023.
- THE CENTER FOR RACIAL JUSTICE INNOVATION. **Racial Equity Impact Assessment: Toolkit.** Race Forward (2009b). Disponível em: <https://act.colorlines.com/acton/attachment/1069/f-011e/1/-/-/-/Racial%20Equity%20Impact%20Assessment.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- THEOKAS, C.; SAARIS, R. (2013). **Finding America's missing AP and IB students.** Washington DC: The Education Trust.
- TOCAIT, MN. (2021). **Coalition to increase teachers of Color & American Indian teachers in MN.** Disponível em: <https://www.tocaimn.com/about>. Acesso em: maio 2023.
- TONEY, J.; RODGERS, H. (2011). **Racial equity policy brief: 16 solutions that deliver equity and excellence in education.** Minneapolis, MN: Organizing Apprenticeship Project [Voices for Racial Justice].
- ÜLGER, Z.; DOROTHEA E. D-H.; BARBARA, R.; AND SAMUEL, L. G. (2018). **Improving outgroup attitudes in schools: A meta-analytic review.** *Journal of School Psychology*, 67, 88-103.
- UNESCO (2022). **Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil.** Brasília: Unesco. Disponível em: [Inclusão, equidade e desigualdades entre estudantes das escolas públicas de ensino fundamental no Brasil - UNESCO Digital Library](#). Acesso em: maio 2023.

UNICEF AND ONE YOUTH. (2019). (rep.). **Where does Canada stand? The Canadian index of child and youth well-being** (pp. 5–69). https://www.unicef.ca/sites/default/files/2022-07/2019_Baseline_Report_Canadian_Index_of_Child_and_Youth_Well-being%281%29.pdf

UNICEF AND ONE YOUTH. (2019). (rep.). **Where does Canada stand? The Canadian index of child and youth well-being** (pp. 5–69). Disponível em: https://www.unicef.ca/sites/default/files/2022-07/2019_Baseline_Report_Canadian_Index_of_Child_and_Youth_Well-being%281%29.pdf. Acesso em: maio 2023.

UNITED NATIONS (2015). **Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development**. Resolution adopted by the general assembly on 25 September 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>. Acesso em: maio 2023.

UTSEY, S. (1999). **Development and validation of a short version of the Index of Race-Related Stress** (IRRS – Brief Version). *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 32, 149–167.

VEGA, L. E. C. (2019). **Políticas para la equidad racial. Retos en el contexto Cubano actual/Policies for racial equity. Challenges in the current Cuban context**. *Estudios Del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2), 61–70. Disponível em: <http://www.revflasco.uh.cu/index.php/EDS/article/view/342>. Acesso em: maio 2023.

VINCENT, C.; RANDALL, C.; CARTLEDGE, G.; TOBIN, T.; SWAIN-BRADWAY, J. (2011). **Toward a conceptual integration of cultural responsiveness and schoolwide positive behavior support**. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 13(4), 119–229.

VINCENT, C.; SPRAGUE, J.; TOBIN, T. (2012). **Exclusionary discipline practices across students' racial/ethnic backgrounds and disability status: Findings from the Pacific Northwest**. *Education and Treatment of Children*, 35(4), 585–601.

VOICES FOR RACIAL JUSTICE. **Racial Equity Impact Assessment: Pocket Guide**. (2015). Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/6421f02f97cc6a0052d7b6dd/1679945777936/VOICES+-+REIA+Pocket+Guide+2021.pdf>. Acesso em: maio 2023.

VOICES FOR RACIAL JUSTICE. **Authentic Community Engagement: A key to racial equity**. (2014). Voices for Racial Justice. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/63dacd84fb1475405e0eeaa1/t/63ef9f2d80a31bob2c29e20a/1676648237849/VRJ-Principles-for-Authentic-Community-Engagement.pdf>. Acesso em: maio 2023.

WELTON, A. D.; FREELON, R. (2018). **Community organizing as educational leadership: Lessons from Chicago on the politics of racial justice**. *Journal of Research on Leadership Education*, 13(1) 79–104. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1942775117744193>. Acesso em: maio 2023.

WHITLEY, J.; GOODERHAM, S.; DUQUETTE, C.; ORDERS, S.; COUSINS, J. B. (2019). **Implementing differentiated instruction: A mixed-methods exploration of teacher beliefs and practices**. *Teachers and Teaching*, 25(8), 1–19.

WORLD BANK. (2018). **Afro-descendants in Latin America: Toward a framework of inclusion**. Washington, DC: World Bank. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO. Disponível em: [Afro-descendants in Latin America: Toward a Framework of Inclusion](https://www.worldbank.org/) (worldbank.org). Acesso em: maio 2023.

- WORLD BANK; BILL AND MELINDA GATES FOUNDATION ; FCDO; UNESCO; UNICEF; USAID (2022). **Guide for learning recovery and acceleration: Using the RAPID framework to address COVID-19 learning losses and build forward better.** Washington, DC: World Bank. Disponível em: <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/the-rapid-framework-and-a-guide-for-learning-recovery-and-acceleration>. Acesso em: maio 2023.
- YANG, K-E.; SEUNG-HWAN, H. (2017). **Truancy as systemic discrimination: Anti-discrimination legislation and its effect on school attendance among immigrant children.** *The Social Science Journal*, 54, 216-26.
- YOON, K.; DUNCAN, T.; LEE, S.; SCARLOSS, B.; SHAPLEY, K. (2007). **Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement.** Washington, DC: Relational Educational Laboratory Southwest.
- ZELDIN, S.; CAMINO, L.; CALVERT, M. (2003). **Toward an understanding of youth in community governance: Policy priorities and research directions.** *Social Policy Report*, 17(3), 3-19.

