

Políticas de ações afirmativas para a educação básica

Affirmative action policies for basic education

Políticas de acción afirmativa para la educación básica

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3363-6956>

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar como as políticas de ações afirmativas contribuem para a redução da desigualdade educacional brasileira e como se refletem. Com isso, busca-se ponderar sobre as políticas de promoção da inclusão (social, econômica, educacional e dos portadores de necessidades especiais) e da diversidade humana (étnico-racial, religiosa e de gênero) na educação escolar, após sua implementação a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Para melhor compreender como as instituições políticas extrativistas legitimam, justificam e estruturam as desigualdades econômicas, sociais e educacionais fundamenta-se em Piketty (2004, 2012), Souza (2018), Acemoglu e Robinson (2012) e Reinert (2016). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa. O resultado principal demonstrou que o baixo nível de desempenho escolar, apontado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, é uma consequência direto/indireta da desigualdade educacional que afeta, principalmente, os estudantes das escolas públicas e alunos oriundos de famílias mais vulneráveis. Conclui-se que, na educação, as políticas de ações afirmativas são fundamentais na promoção da justiça educacional, social e desenvolvimento humano. Mas para isso é fundamental garantir a melhoria dos serviços públicos e uma educação escolar que assegure os padrões mínimos de qualidade e equidade, e que proporcione acesso, permanência e sucesso dos estudantes durante a trajetória na educação básica.

Palavras-chave: ações afirmativas; desigualdade; desigualdade educacional; educação básica; políticas públicas.

Abstract: This article aims to analyze how affirmative action policies contribute to reducing Brazilian educational inequality and how they are reflected. With this, we seek to consider policies to promote inclusion (social, economic, educational and those with special needs) and human diversity (ethnic-racial, religious and gender) in school education, after its implementation from of the Federal Constitution of 1988 and the Law of Guidelines and Bases of National Education of 1996. To better understand how extractive political institutions legitimize, justify and structure economic, social and educational inequalities, it is based on Piketty (2004, 2012), Souza (2018), Acemoglu and Robinson (2012) and Reinert (2016). This is a bibliographical research with a qualitative approach. The main result demonstrated that the low level of school performance, indicated by the National Basic Education Assessment System, is a direct/indirect consequence of educational inequality that mainly affects students in public schools and students from more vulnerable families. It is concluded



that, in education, affirmative action policies are fundamental in promoting educational and social justice and human development. But for this to happen, it is essential to guarantee the improvement of public services and school education that ensures minimum standards of quality and equity, and that provides access, retention and success for students during their basic education journey.

Keywords: affirmative actions; inequality; educational inequality; basic education; public policy.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar cómo las políticas de acción afirmativa contribuyen a reducir la desigualdad educativa brasileña y cómo se reflejan. Con esto, buscamos considerar políticas para promover la inclusión (social, económica, educativa y de personas con necesidades especiales) y la diversidad humana (étnico-racial, religiosa y de género) en la educación escolar, luego de su implementación a partir de la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional de 1996. Para comprender mejor cómo las instituciones políticas extractivas legitiman, justifican y estructuran las desigualdades económicas, sociales y educativas, se basa en Piketty (2004, 2012), Souza (2018), Acemoglu y Robinson (2012) y Reinert (2016). Se trata de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo. El principal resultado demostró que el bajo nivel de rendimiento escolar, señalado por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica, es consecuencia directa/indirecta de la desigualdad educativa que afecta principalmente a estudiantes de escuelas públicas y estudiantes de familias más vulnerables. Se concluye que, en educación, las políticas de acción afirmativa son fundamentales para promover la justicia educativa, social y el desarrollo humano. Pero para que esto suceda, es esencial garantizar la mejora de los servicios públicos y la educación escolar que asegure estándares mínimos de calidad y equidad, y que proporcione acceso, retención y éxito a los estudiantes durante su recorrido educativo básico.

Palabras clave: acciones afirmativas; desigualdad; desigualdad educativa; educación básica; políticas públicas

1 Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar como as políticas de ações afirmativas contribuem para a redução da desigualdade educacional brasileira. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa acerca dos estudos empíricos associados à desigualdade educacional na educação básica e sobre as normas legais pós- Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996¹.

Neste artigo as políticas de ações afirmativas para a educação básica são medidas que possuem amparo na Constituição Federal de 1988, na LDB de 1996 e na legislação infraconstitucional associada à educação básica², tendo como princípio fundamental alcançar uma sociedade livre, justa e solidária por intermédio da redução das desigualdades sociais, econômicas, educacionais e políticas, sem qualquer forma de discriminação (étnica, religiosa, gênero, pessoa com deficiência entre outras). São as ações legais que possibilitam a garantia de diversos direitos econômicos, sociais, políticos e educacionais, e estabelecem importantes dispositivos que promovem

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

² A legislação infraconstitucional refere-se as leis que estão abaixo da Constituição Federal de 1998 criadas para assegurar as políticas de ações afirmativas na educação básica.

a participação das minorias no cenário governamental, acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais e a promoção do bem-estar de todos. Nesta perspectiva, a educação escolar tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; educação básica que é formada por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996a; Gusmão, 2023).

A desigualdade educacional é caracterizada pela disparidade entre escolas (públicas e privadas), gênero, etnia, estados e regiões com base nos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e dos indicadores educacionais e socioeconômicos. Este entendimento baseia-se no conceito de regime desigualitário proposto por Piketty (2020), no qual um conjunto de discursos e dispositivos institucionais visa legitimar, justificar e estruturar as desigualdades econômicas, sociais, educacionais e políticas, fundamentado no alto grau de disparidades, cujo atributo mais marcante e visível é, precisamente, a concentração de renda e riqueza em uma pequena fração. Portanto, o estudo realizado por Piketty (2014) mostra como o crescimento econômico pode estar relacionado ao aumento da desigualdade; ou seja, os ciclos de crescimento econômico, a longo prazo, afetam a dinâmica da desigualdade na sociedade, contribuindo para a concentração de renda e riqueza. Tais considerações apontam que,

A desigualdade $r > g$ faz com que os patrimônios originados no passado se recapitalizem mais rápido do que a progressão da produção e dos salários. Essa desigualdade exprime uma contradição lógica fundamental. O empresário tende inevitavelmente a se transformar em rentista e a dominar cada vez mais aqueles que só possuem sua força de trabalho. Uma vez constituído, o capital se reproduz sozinho, mais rápido do que cresce a produção [...] (Piketty, 2014, p. 555).

A fórmula “r” representa a taxa de rendimento do capital (isto é, lucros, dividendos, juros e renda de imóveis) e a fórmula “g”, a taxa de crescimento econômico. Assim, sempre que $r > g$ o capitalismo automaticamente gera crises sucessivas, recessão, aumento da pobreza e convulsão social, isso porque o lucro obtido dos dividendos de ações de empresas, juros, títulos de dívidas estimula atividades especulativas que promovem a financeirização da economia³, estruturando e consolidando a desigualdade e o neoliberalismo⁴.

³ Para Piketty (2014) a financeirização da economia refere-se ao crescente domínio do mercado financeiro (transações econômicas que se concentram na compra, venda e negociação de ativos financeiros, como ações, títulos, derivativos e outros produtos financeiros) sobre a economia real (transações econômicas que envolvem a produção, distribuição e consumo de bens e serviços tangíveis, bem como as atividades econômicas que têm impacto direto na vida cotidiana das pessoas). Fenômeno caracterizado por várias tendências, como o aumento da importância dos mercados de capitais, a proliferação de produtos financeiros, a expansão do crédito e do endividamento, e a centralidade dos bancos e outras instituições financeiras na economia.

⁴ Neoliberalismo é o período a partir dos anos 1980 em que o sistema de proteção social avançado, e o acesso à educação entra em decadência nos Estados Unidos e Europa. Isso ocorre motivado por Ronald

Ao tentar analisar o provável impacto da desigualdade sobre a população, pode-se inferir que estas contribuem para o aumento das probabilidades de conflitos e guerras civis por recursos escassos, manifestações da população empobrecida e insatisfeita com a condução da política econômica, precarização do trabalho, privatização de empresas públicas, liberalização do comércio e dos fluxos de investimento direto estrangeiro, desregulamentação dos mercados produtivos e financeiros e desmonte das políticas: industriais, educacionais, sociais, saúde, ambiental e de ações afirmativas.

Em virtude disso, a garantia do direito a uma educação escolar que atenda aos princípios de qualidade e equidade permitem que os jovens tenham êxito na sua trajetória escolar, além de ser um dos principais determinantes para que estes prossigam com os estudos, ou prepare-os para o mercado de trabalho; já que existe uma forte ligação entre os níveis de educação escolar e mobilidade social e econômica. A experiência histórica indica que a qualificação da mão de obra, por intermédio da educação escolar, tem permitido aos países pobres alcançarem os níveis tecnológicos dos países ricos, além de possibilitar a redução da desigualdade de renda entre pobres e ricos (Piketty, 2014).

Dentro desse contexto, a educação escolar fundamenta-se em normas e regras que regulamentam instituições de educação formal que reproduzem, legitimam, justificam as estruturas das desigualdades educacionais, favorecendo a incorporação e a transmissão de processos educativos (relacionados a conteúdos, programas, métodos de trabalho e avaliação, relações pedagógicas, práticas linguísticas etc.) próprios à classe mais rica (detentora de maior renda e riqueza) revelando, assim, disparidades, desigualdades e estratificações que afetam o regime educacional, o regime tributário, a participação política, as interações sociais das famílias em condições de vulnerabilidade social e econômica e as minorias: étnicas, de gênero e culturais (Bourdieu; Passeron, 2009; Piketty, 2020).

Em alinhamento ao objetivo proposto, este artigo foi estruturado em seções, sendo a primeira, a introdução. Na segunda seção apresenta-se uma discussão sobre as instituições políticas e econômicas inclusivas/extrativistas, e como estas contribuíram/contribuem para a permanência da desigualdade educacional no Brasil. Na terceira seção analisa-se as pesquisas empíricas associadas à desigualdade educacional na educação básica. A quarta seção destina-se às reflexões sobre as políticas de ações afirmativas implementadas na educação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996. Por fim, a quinta e última seção traz as considerações finais, e logo, são apresentadas as referências utilizadas neste estudo.

Reagan (EUA), Margaret Thatcher (Inglaterra), e a queda do comunismo soviético, que introduziram a desregulamentação do mercado financeiro, flexibilização das relações de trabalho, privatização de empresas estatais, redução do investimento social, autorregulação dos mercados, e na sacralização da propriedade privada (Piketty, 2020).

2 Instituições extrativistas e desigualdade no Brasil: uma análise crítica

O entendimento acerca da contribuição das instituições políticas e econômicas extrativistas para a desigualdade brasileira consiste em compreender como essas instituições estruturam o regime desigualitário brasileiro. Souza (2018), ao fazer uma análise empírica acerca da concentração de renda em frações, variando do 0,01% aos 15% no topo da renda brasileira, ou seja, no centésimo mais rico da população, o que representa o 1% da população mais rica; transformou os dados disponíveis do Imposto de Renda de Pessoas Físicas (IRPF), no período de 1926 a 2013, em séries históricas da concentração de renda entre os ricos no Brasil.

A pesquisa destaca como principal resultado a grande concentração de renda dos mais ricos, em que o 1% mais rico recebe em torno de 23% da renda total no Brasil, o que eleva o Brasil ao *status* de campeão mundial na concentração no topo, ou seja, possui 1% da população mais rica. O autor ainda observa que as instituições políticas, controladas por esse 1% da população mais rica, faz uso do aparato estatal para manter o controle econômico e político; o que acentua a concentração e acumulação da riqueza e a sua influência sobre as instituições econômicas, políticas e jurídicas.

Outro resultado relevante é a permanência da desigualdade observada no período entre 1926 e 2013, que ocorreu “[...] em meio a mudanças econômicas e sociais muito profundas em um país cuja população multiplicou-se por seis e o Produto Interno Bruto (PIB) per capita aumentou 12 vezes ao longo de nove décadas [...]” (Souza, 2018, p. 275). Além disso, verifica-se que a renda do 1% mais rico variou entre 20% e 25% no período.

Ainda, em relação a esta situação, vale mencionar que,

[...] no Brasil, há uma correlação entre grandes ciclos políticos e o sobe e desce da fatia dos mais ricos, mesmo que essa relação não se encaixe perfeitamente com a oposição entre democracia e ditadura, e tenha a ver com a persistência institucional. Em condições normais, a desigualdade é produzida e reproduzida por uma série de pequenas e grandes decisões e acordos (Souza, 2018, p. 279).

Dessa forma, a permanência da extrema desigualdade e o aumento da concentração da renda e riqueza conferem, a essa elite econômica, o poder político que propicia a criação de uma sociedade injusta; na qual a pobreza, a carência de oportunidades econômicas, políticas e educacionais, associadas à negligência dos serviços públicos (saúde, educação e seguridade social), relacionam-se com o excesso de poder de uma pequena fração da população (1% mais rico), contribuindo para o controle das regras políticas, econômicas e jurídicas aplicadas pelo Estado ao restante da população.

Vale mencionar o relatório Desigualdade S.A., divulgado pela Oxfam (2024), no qual se indica que a riqueza dos cinco maiores bilionários do mundo dobrou desde 2020, enquanto a de 60% da população global – cerca de 5 bilhões de pessoas – diminuiu nesse mesmo período. Enquanto sete em cada dez das maiores empresas do mundo têm bilionários como *Chief Executive Officer* (CEO) ou principais acionistas, apenas 0,4% das mais de 1.600 maiores e mais influentes empresas do mundo se comprometeram publicamente com o pagamento de salários dignos a seus trabalhadores.

Ademais, o relatório destaca que os mais ricos definem diretamente as economias em seu favor, influenciando as políticas públicas e as leis. Mais de 11% dos bilionários do mundo concorreram a cargos públicos ou se tornaram políticos. Dessa forma, as pessoas mais ricas são as maiores beneficiárias da economia global; em alguns casos, elas se beneficiaram de centenas de anos de colonialismo e da discriminação étnico-racial para perpetuar sua influência econômica, política e jurídica.

Por fim, a lista de bilionários publicada pela revista Forbes (2024) aponta que pouco mais de um terço das 2.781 pessoas herdou sua vasta riqueza, ou pelo menos uma grande parte dela. Tal fato indica que a presença massiva de jovens herdeiros é sinal de que está ocorrendo uma transferência de riqueza, período em que grande parte de todo o patrimônio dos ricos do mundo mudará de mãos para as próximas gerações. Portanto, a grande quantidade de herdeiros entre os bilionários mais jovens evidencia uma grande concentração de renda e riqueza que se transfere pelas gerações das famílias mais ricas do mundo.

Esta conjuntura cria as condições para que os indivíduos mais ricos, e com os maiores salários, tenham o domínio político e econômico do Estado e da formulação de leis e políticas públicas. Isso pode ser explicado em razão do aumento da extrema desigualdade e da concentração de riqueza e renda que tendem a provocar uma menor participação política dos mais pobres; o que acarreta uma supressão das políticas públicas de inclusão social, econômica, educacional; mas também da ausência da promoção e garantia das políticas de ações afirmativas presentes nos dispositivos legais.

Em vista disso, Souza (2018) assinala que, no Brasil, o processo de colonização introduzido pelo europeu (Português) implantou instituições políticas extrativistas, a fim de retirar recursos provenientes da escravidão e do extrativismo vegetal e mineral. Por isso, tais instituições concentraram o poder político em uma pequena elite detentora da riqueza e do poder econômico, o que levou as referidas instituições a “[...] locupletar-se e perpetuar o próprio poder, em detrimento da vasta maioria da população [...]” (Acemoglu; Robinson, 2012, p. 309). Nesse contexto, ocorre a restrição do Estado Democrático de Direito e a participação política, de modo que impede o surgimento de forças contrárias a seu domínio econômico, político e jurídico.

Por fim, Souza (2018) revela que, em 1976, no campo educacional, cerca de 80% da força de trabalho não tinha completado o ensino fundamental e, em 2013, 55% possuíam o ensino médio. Este resultado demonstra o avanço do acesso à escolarização da população, contudo, não alterou a alta concentração da renda do 1% mais rico.

Observa-se uma nítida segmentação dos alunos por rede de ensino (público e particular), no qual os alunos ricos frequentam as escolas particulares, e os pobres, as escolas públicas. Além disso, o ensino público continua marcado pelo baixo desempenho escolar dos estudantes nas escolas, e por problemas como: infraestrutura escolar precária, recursos financeiros escassos, ausências de políticas públicas permanentes para valorização profissional, remuneração, capacitação inicial e continuada dos docentes, entre outros. Logo, são problemas que afetam direta/indiretamente a aprendizagem escolar, e reduzem a probabilidade de acesso, permanência, inclusão escolar e oportunidades educacionais de uma grande parcela dos estudantes pobres brasileiros.

Em vista do exposto, e com o intuito de compreender a origem das instituições políticas e econômicas extrativista, e como elas estão associadas à desigualdade de renda, riqueza e educacional no Brasil, o presente artigo fundamentou-se na tese proposta por Acemoglu e Robinson (2012, p. 71-72), os quais sugerem que:

[...] o crescimento econômico e a prosperidade estão associados a instituições políticas e econômicas inclusivas, ao passo que as instituições extrativistas tendem a acarretar estagnação e pobreza – o que não implica, porém, que as instituições extrativistas sejam incapazes de fomentar crescimento nem que todas as instituições extrativistas sejam idênticas.

Ao investigarem as extremas desigualdades e pobreza nos Estados Unidos, Reino Unido, Alemanha, países da África Subsaariana, América Central e Sul e Ásia, os autores propõem que o êxito dos países ricos é uma consequência da origem de suas instituições econômicas e políticas, e das leis que regem seu funcionamento. Tal fato é constatado em virtude da omissão do Estado para assegurar à população as oportunidades sociais e econômicas para explorarem seus potenciais individuais e coletivos em sociedade. Nesta perspectiva, a origem da pobreza e da riqueza dos países estaria associada à origem dessas instituições.

Ao considerar os aspectos mencionados, compreende-se que as instituições econômicas inclusivas são,

[...] aquelas que possibilitam e estimulam a participação da grande massa da população em atividades econômicas que façam o melhor uso possível de seus talentos e habilidades e permitam aos indivíduos fazer as escolhas que bem entenderem. Para serem inclusivas, as instituições econômicas devem incluir segurança da pro-

priedade privada, sistema jurídico imparcial e uma gama de serviços públicos que proporcionem condições igualitárias para que as pessoas possam realizar intercâmbios e estabelecer contratos, além de possibilitar o ingresso de novas empresas e permitir a cada um escolher sua profissão (Acemoglu; Robinson, 2012, p. 58–59).

Observa-se que estas instituições criam as condições econômicas, políticas, sociais e jurídicas para que prevaleça a soberania popular expressa no pluralismo político e partidário, no governo limitado pela supremacia político - jurídica da constituição, nas leis (Estado Democrático de Direito) e no sistema de freios e contrapesos, exercido pelo equilíbrio entre os poderes executivo, legislativo e judiciário; além de garantir os direitos humanos fundamentais inerentes à pessoa humana. São essas condições que permitem o desenvolvimento humano que promovem a justiça educacional e o aumento das oportunidades educacionais, sociais e econômicas, e a melhoria da qualidade dos serviços públicos associados à segurança, educação, saúde e meio ambiente, de forma equânime (Acemoglu; Robinson, 2012).

Acemoglu e Robson (2012) apresentam diversos exemplos de descentralização política e seus efeitos, destacando, entre eles, o caso da Somália. Isso porque é formada basicamente por clãs familiares representados por líderes (sultões) e conselhos de anciãos que não possuíam poder político. Além disto, não tinham escrita, polícia ou sistema jurídico. Nesse contexto de descentralização política, jurídica e militar, observa-se a ausência de um Estado centralizado capaz de produzir instituições inclusivas.

Outro aspecto que merece ser ressaltado, refere-se às instituições econômicas extrativistas, as quais,

[...] conferem às elites o poder político de selecionar aquelas instituições econômicas com menos restrições ou forças contrárias. Permitem também que elas estruturam as futuras instituições políticas e sua evolução. As instituições econômicas extrativistas, por sua vez, vêm enriquecer essas mesmas elites, cuja riqueza e poder econômico ajudam a consolidar seu domínio político [...] (Acemoglu; Robinson, 2012, p. 64).

Estas elites, frequentemente, têm algum controle significativo sobre o poder político, ou por meio de herança, conquista, alianças estratégicas e influência econômica. Isso significa que elas têm a capacidade de influenciar as regras do jogo político e econômico, podendo optar por ou criar instituições que imponham menos restrições ao seu poder e encontrem menor resistência. Portanto, as principais características das instituições extrativistas são: a concentração de riqueza e a concentração de poder político nas mãos de um pequeno grupo, para ser exercido de forma irrestrita. A concentração de poder político é vista como primordial para a prosperidade da nação.

Baseado neste contexto, pode-se inferir que grande parte da desigualdade de renda e riqueza do Brasil tem origem na obtenção de lucros financeiros oriundos da escravidão e do extrativismo, que criaram as condições para o surgimento de instituições políticas e econômicas extrativistas, caracterizadas “[...] como bélica e extrativista numa dominação militar violenta e no deslocamento forçado ou extermínio de populações, quer no quadro do comércio triangular e do desenvolvimento de sociedades escravocratas [...]” (Piketty, 2020, p. 236). Isso proporcionou a permanência/perpetuação de um regime desigualitário ancorado em uma herança colonial, escravocrata, extrativista; reconhecida por sua grande concentração de recursos econômicos associados ao poder político, jurídico e militar.

Os argumentos apresentados apontam para a necessidade de ampliar a discussão para além da análise histórica da dinâmica da distribuição de renda e riqueza, de modo a propiciar uma reflexão mais abrangente sobre a desigualdade educacional. O economista Reinert (2016) propõe a tese de que os países ricos se tornam prósperos porque promoveram a criação de indústrias e serviços para áreas em que as mudanças tecnológicas se concentram. Assim, o desenvolvimento econômico dos países ricos é fundamentado em novas tecnologias, sinergias e infraestrutura que, “[...] criaram rendas (uma rentabilidade acima do rendimento normal) que se distribuíram aos capitalistas na forma de lucros maiores, aos trabalhadores na forma de salários maiores e aos governos na forma de impostos maiores [...]” (Reinert, 2016, p.37).

Para Reinert (2016), a mudança tecnológica e a inovação exigem um modelo de crescimento econômico focado no desenvolvimento contínuo de novos conhecimentos e inovações; com seus efeitos positivos sobre a produtividade e novos serviços e produtos de alto valor agregado, que exige novos conhecimentos provenientes de pesquisas científicas. Dessa forma, as empresas mais avançadas conquistam uma grande fatia do mercado, o que proporciona rendimentos crescentes e custos de produção decrescentes.

No que concerne aos países pobres, destaca que, quando esses países se especializam em bens primários (*commodities*), aceleram a desindustrialização, de forma que impacta na redução dos salários reais e na contratação de trabalhadores mais escolarizados. Isso porque a produção de *commodities* **não demanda o desenvolvimento contínuo de novos** conhecimentos e inovação, e caracteriza-se por,

[...] pouca ou nenhuma indústria urbana com rendimentos crescentes; pequenas divisões do trabalho (monocultura); nenhuma classe média urbana que garanta a estabilidade política; nenhum grupo social economicamente independente e tecnicamente capacitado; atividades exportadoras de commodities em regime de concorrência; vantagem comparativa na oferta de mão de obra barata para os mercados mundiais; baixa demanda por mão de obra instruída, combinada com baixo nível de escolaridade; drenagem de cérebros (Reinert, 2016, p. 293).

Acrescente-se, ainda, que a falta de investimento em educação e na capacitação da mão de obra pode excluir grupos sociais inteiros, impedindo-os de desfrutar dos benefícios do crescimento econômico, ou até mesmo rebaixá-los em favor de novos grupos sociais. O aumento da desigualdade e da concentração de riqueza tem uma relação com o baixo investimento em educação e na capacitação profissional; fazendo com que a parcela mais pobre da população não tenha as oportunidades necessárias para superar a condição de injustiça educacional, social e econômica (Piketty, 2014).

Em vista disso, os países pobres não podem avançar rumo a um modelo de desenvolvimento focado na inovação e na aprendizagem, com seus efeitos positivos sobre a produtividade e a sustentabilidade econômica e ambiental, uma vez que os países especializados em fornecer *commodities* ao longo do tempo experimentarão rendimentos decrescentes, pois uma produção com base em *commodities* produzirá um retorno menor devido à redução da produtividade provocada pelo esgotamento do recurso natural utilizado e aumento do custo para exploração.

A ausência de alternativas de emprego fora deste setor e a necessidade de mais trabalhadores para obter a mesma produção criará uma tensão para redução dos salários e dos direitos trabalhistas, os quais não propiciam a criação de empregos mais qualificados que pagam melhores salários e exigem mais escolaridade, e faz com que os países pobres não alcancem a produção científica e os indicadores educacionais dos países ricos, além de não propiciar a conexão entre ciência, inovação, geração de emprego e renda e educação; que aceleram a produção de serviços e produtos complexos e de alto valor agregado.

Portanto, tais aspectos se associam o baixo nível educacional brasileiro apontado pelas avaliações em larga escala⁵, provavelmente, porque as instituições políticas e econômicas extrativistas são incapazes de promover a emancipação da educação formal e a difusão do saber, de maneira que proporcione o desenvolvimento focado na inovação e na aprendizagem, com seus efeitos positivos sobre a produtividade, a sustentabilidade econômica e ambiental, a difusão da sociedade do conhecimento e o fortalecimento das políticas de ações afirmativas.

3 Pesquisas empíricas associadas à desigualdade educacional na educação básica

Antes de adentrar na análise dos estudos associados à desigualdade educacional, é fundamental refletir acerca da injusta distribuição de renda e riqueza, marca registrada na história da disparidade social e econômica da sociedade brasileira. Essa dissemelhança

⁵ As avaliações em larga escala são avaliações conduzidas sob a forma de survey, que coleta dados sobre alunos, professores e diretores de escolas públicas e particulares em todo o Brasil.

também está presente nos indicadores educacionais, sejam eles resultantes das taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar ou das avaliações realizadas pelo SAEB

No Brasil, com o avanço das pesquisas no campo da avaliação educacional, principalmente, após a implantação das avaliações em larga escala sob a forma de *survey*, como o SAEB, foi possível obter dados, fatos e evidências da realidade escolar. Este artigo fundamentou-se em estudos que investigaram a desigualdade entre escolas (públicas e privadas), gênero, raça, regiões, estado e município, com base nos dados do SAEB e indicadores socioeconômicos (PIB, Índice de Gini, Índice de Desenvolvimento Humano [IDH]).

Andrade, Franco e Carvalho (2003) examinaram os dados do SAEB de 1999, com o intuito de investigar os resultados obtidos por homens e mulheres em matemática, constatando que os meninos apresentam um desempenho superior ao das meninas que estudam nas mesmas escolas, em análise controlada por repetência, nível socioeconômico (NSE) e trabalho simultâneo ao estudo. Ou seja, foi observada uma diferença significativa entre os gêneros.

Os resultados encontrados podem ser explicados pelo perfil da população estudantil e pelas condições econômicas, posto que,

[...] homens saem mais precocemente da escola, de modo que a população estudantil feminina que chega ao último ano do ensino médio tem maior percentual de mulheres de nível socioeconômico baixo do que a população masculina que chega à mesma série; e as condições de escolarização dessa parcela da população são, tipicamente, mais precárias do que a dos alunos de maior nível socioeconômico (Andrade; Franco; Carvalho, 2003, p. 87).

Logo, nota-se que o perfil demográfico dos estudantes e a condição econômica das meninas afetam o desempenho escolar verificado pelo SAEB; visto que, os meninos apresentam o percentual de concluintes do ensino médio inferior ao das meninas, enquanto as meninas apresentam um percentual maior, com menor NSE. Ademais, as características específicas de homens e mulheres, associadas a processos cognitivos, culturais, sociais e educativos são fatores que podem contribuir para as desigualdades entre os gêneros.

Soares e Alves (2003) analisaram o rendimento acadêmico dos alunos da 8ª série do ensino fundamental obtidos em matemática a partir do SAEB de 2001, buscando investigar a associação entre fatores escolares e o desempenho escolar dos alunos, assim como a relação entre esses fatores e a diferença de desempenho entre os alunos discriminados por raça.

Como resultado, observaram que o NSE médio das famílias dos alunos possui efeito significativo e contribui para que os estudantes de NSE mais elevado estudem nas escolas da rede particular. Os autores destacam que “[...] mesmo depois de equalizar os alunos

das escolas do ponto de vista socioeconômico, ainda se observam diferenças entre o desempenho dos alunos das redes pública e privada (Soares; Alves, 2003, p. 155), ou seja, no Brasil, de acordo dados verificados no SAEB, o NSE ainda é um fator determinante nos resultados.

Com relação às diferenças entre as proficiências provocadas pelo NSE, verificaram que as diferenças entre as proficiências de alunos brancos e negros crescem com o aumento do NSE, sendo maior na rede privada do que na pública. Entretanto, o aumento do atraso escolar contribui para a redução das diferenças encontradas, ou seja, afeta os estudantes independente da raça. Por fim, quanto às variáveis relacionadas à motivação (alunos gostam de estudar), ao hábito de estudo (fazer lição de casa) e à existência de livros em casa, demonstram ter efeito positivo sobre o desempenho escolar entre alunos negros e brancos.

Soares e Alves (2003) ainda acrescentam que os alunos não brancos, principalmente os alunos negros provenientes de NSE mais pobre, não têm acesso às melhores escolas, o que compromete significativamente seu desempenho escolar. Assim, a implantação de políticas públicas educacionais voltadas para a melhoria do desempenho escolar, associadas à redução da pobreza, pode ajudar a diminuir o impacto da origem étnica e socioeconômica sobre o desempenho escolar.

Gonçalves e França (2008) analisaram os resultados obtidos pelos alunos de 4ª série do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio em matemática a partir do SAEB de 2003, com o objetivo de mostrar como a desigualdade é reproduzida no sistema educacional, isto é, como a escola, ao não se mostrar neutra, perpetua as desigualdades escolares. Além disso, buscaram demonstrar os fatores que explicam a qualidade escolar no nível individual, escolar e estadual, e como a sua elevação possibilitaria à escola agir como instrumento de ruptura entre o baixo NSE da família e o baixo desempenho escolar dos filhos.

De acordo com os autores, fatores como: a frequência dos estudantes nas escolas particulares e federais, a presença de uma boa infraestrutura de equipamentos e de segurança, ser do sexo masculino, ter se autodenominado branco, aumento dos recursos em relação ao PIB e o percentual de votantes no 1º turno nas eleições de 2002 demonstraram ter um efeito positivo sobre o desempenho escolar.

A principal conclusão é que as diferenças de condições observadas (no nível individual, escolar e estadual) mostram ter impacto no desempenho escolar. Portanto, a qualidade das escolas (principalmente aquelas do ensino médio) pode reduzir estes impactos, entretanto, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre os estados podem dificultar a democratização do ensino de qualidade.

França e Gonçalves (2010) analisaram os dados das escolas da rede pública (estadual e municipal) e privada a partir do SAEB de 2003, em que participaram alunos da

4ª série do ensino fundamental de matemática, objetivando mensurar as diferenças de desempenho entre escolas públicas e privadas na fase inicial do ensino fundamental. Os resultados indicam que as escolas privadas superam as públicas devido ao maior financiamento, que não só facilita o acesso a essas instituições, mas também intensifica as disparidades de desempenho entre elas. Além disso, famílias com recursos materiais e humanos mais abundantes exercem impacto positivo tanto na proficiência global dos estudantes quanto nas disparidades entre escolas públicas e privadas.

Por outro lado, a região sul teria o melhor sistema educacional e as menores diferenças entre as redes pública e privada. Entretanto, a região nordeste detém os menores níveis de desempenho e as maiores diferenças entre as redes pública e privada de ensino. Além disso, os alunos negros e pardos se beneficiam menos de uma mudança de rede que aqueles brancos e asiáticos; e o aumento nos gastos por aluno não reduzem tais diferenças que também variam de acordo com especificidades regionais. Por fim, verifica-se que as variáveis relacionadas ao gasto por aluno (PIB municipal) e à gestão democrática mostram acréscimos positivos no desempenho escolar geral, ou seja, quanto mais recursos dispõem o município maior o nível de aprendizado.

Alves, Soares e Xavier (2016), com base nos dados da Prova Brasil de 2005 a 2013, descreveram as desigualdades de aprendizado entre grupos de alunos definidos pelo sexo, cor e NSE. No que se refere ao sexo, desempenho entre meninas e meninos, converge com a literatura educacional que versa sobre diferenças entre gêneros, apontando que as alunas apresentam um desempenho melhor do que os alunos em leitura; enquanto em matemática, a diferença de gêneros é menos clara e mais instável.

Enquanto à diferença de desempenho entre os brancos e não brancos, já que aluno negro aparece com uma grande desvantagem em relação ao aluno branco, porque os alunos negros apresentam um resultado inferior. Quanto ao NSE, comprovou-se o grande efeito dessa variável sobre o desempenho, visto que, existe uma grande diferença entre os alunos com maior (melhor desempenho) e menor (pior desempenho) NSE, o que ocorre independente da disciplina avaliada.

Por fim, os autores ressaltam que com a ampliação do acesso ao ensino fundamental, as desigualdades, que anteriormente se manifestavam principalmente na entrada e no progresso escolar, passaram a se evidenciar de maneira mais pronunciada nas diferenças de desempenho escolar entre os alunos. As desigualdades de rendimento acadêmico surgem como um reflexo das diferenças do NSE, raciais e de gênero presentes na sociedade brasileira. Portanto, infere-se que não basta apenas garantir o acesso dos alunos ao ensino fundamental, faz-se necessário criar as condições para superar as desigualdades educacionais que produzem barreiras, dificultando o aprimoramento das aptidões naturais, por

meio da aquisição do conhecimento escolar, do desenvolvimento humano e das habilidades e competências oriundas do processo de escolarização formal.

Soares e Delgado (2016) examinaram o rendimento acadêmico em língua portuguesa e matemática do 5^a e 9^a ano do ensino fundamental, da Prova Brasil (2003 e 2013), com o objetivo de introduzir um indicador de desigualdade educacional definido como a distância entre a distribuição ideal de desempenho e a observada em um dado grupo de estudantes; igualdade educacional que em quaisquer grupos de estudantes teria a mesma distribuição de desempenho, cujos valores correspondem a aprendizados que os habilitam a uma inserção produtiva e pessoalmente satisfatória na sociedade.

Os autores verificaram que houve melhoria substancial entre 2005 e 2013, evidenciada pelo aumento do percentual de estudantes no nível avançado e na diminuição no nível abaixo do básico. Todavia, as desigualdades no ensino fundamental brasileiro são muito grandes e que nunca desaparecerão, caso as melhorias continuem no ritmo atual.

Alves e Xavier (2018), em outro estudo, avaliaram a infraestrutura das escolas públicas brasileiras de ensino fundamental, tendo como base dados dos questionários referentes às escolas do Censo Escolar e do SAEB de 2013 e 2015, selecionando aspectos como: localização da escola, condições de funcionamento, caracterização do prédio escolar, existência de recursos pedagógicos, acessibilidade, dentre outros.

Alves e Xavier (2018) destacam a melhoria da infraestrutura no período, provavelmente, devido aos investimentos em educação nos últimos anos. Todavia, os padrões de desigualdade conhecidos na literatura se repetem, pois, mostram que as escolas rurais, pequenas, municipais, do norte e nordeste têm médias mais baixas em todos os indicadores. Também se verifica a associação de mesmo sentido dos indicadores de infraestrutura com o NSE e o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*.

Caprara (2020) utilizou os dados referentes aos alunos do 5^o e 9^o ano do ensino fundamental e 3^o ano do ensino médio que participaram das avaliações de língua portuguesa e matemática do SAEB de 2013, para analisar a influência de questões sociais no desempenho escolar dos estudantes brasileiros da educação básica. Na pesquisa a classe social aparece quase sempre relacionada com o desempenho dos estudantes. Quando se observa o impacto da classe por estratos de consumo, os alunos situados nas categorias mais vulneráveis demonstram notas muito abaixo dos jovens pertencentes ao estrato mais alto. Além disso, verifica-se o impacto da classe nas notas dos jovens por intermédio de variáveis individuais de capital econômico e cultural e, também, o fato de morar numa residência ampla, ter o hábito de leitura e uma alta escolaridade na família impacta positivamente o rendimento escolar dos estudantes. Isso aponta que as condições sociais, econômicas e culturais impactam a trajetória escolar dos estudantes.

Carvalho, Santos e Chrispino (2020) buscaram relacionar reprovação, abandono e proficiência em português e matemática dos alunos do 6º, 7º, 8º e 9º ano do ensino fundamental, a partir do SAEB de 2015, no intento de verificar como essas relações se dão no âmbito das unidades da federação e dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada). Nessa lógica, houve uma redução da reprovação média nas regiões norte e nordeste, com maiores índices de abandono e reprovação, altas taxas de reprovação e abandono na rede pública estadual. Concluiu-se que é perceptível a relação nos extremos de alta reprovação e abandono com baixa proficiência, assim como o inverso. Ou seja, os resultados apontam que a reprovação e abandono contribuem para que os estudantes apresentem queda na proficiência verificada pelo SAEB.

Almeida e Xavier (2021) analisaram os dados provenientes dos questionários contextuais e do desempenho na Prova Brasil de 2015 aplicada aos alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas do município de Contagem-MG, assim como, informações do Censo Escolar. Para tanto, foi construído um banco de dados com 6 escolas municipais e 1.030 estudantes. A pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação de turmas em escolas de ensino fundamental, considerando: (1) sua situação de repetência; (2) se características descritivas (sexo e cor) e socioeconômicas podem influenciar a formação das turmas; (3) o desempenho escolar, medido pela proficiência em matemática; e (4) a opção consciente das gestões escolares nos procedimentos de enturmarão dos alunos.

Os principais resultados deste estudo apontaram que alunos já retidos, com baixo NSE e desempenho insuficiente estavam concentrados em salas específicas, e que o agrupamento dos estudantes por tais características foi uma decisão da escola, ainda que pesquisas demonstrem as desvantagens dessa forma de organização. Outras características sociais dos indivíduos, como sexo e cor/raça, não apresentaram padrões de alocação dentro de turmas que insinuem ser consequência de estratificação.

Por fim, Ernica, Rodrigues e Soares (2025) propõem o Indicador de Desigualdades e Aprendizagens (IDeA) que descreve, para cada município brasileiro, o nível de aprendizagem de seus estudantes do ensino fundamental e as desigualdades de aprendizagem entre grupos de estudantes definidos por NSE, raça e sexo. O IDeA foi calculado a partir dos dados da Prova Brasil de 2007 até 2017, aplicada aos alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental que participaram das avaliações de língua portuguesa e matemática.

No que se refere ao nível desempenho escolar e às desigualdades por NSE e raça, nota-se que o nível do primeiro aspecto está correlacionado ao aumento da proporção de municípios em situação de desigualdade. Isso porque os municípios em níveis de aprendizagem mais altos são aqueles que apresentam desigualdades; enquanto que os municípios em níveis mais baixos são aqueles que apresentam equidade.

Quanto ao segundo (as desigualdades por sexo), verifica-se que estas não são correlacionadas ao nível de aprendizagem em nenhuma das disciplinas; e que variam consideravelmente conforme a disciplina analisada: há muito mais municípios em situação de equidade em matemática do que em língua portuguesa.

Como principal conclusão, merece destaque a descoberta de que, no Brasil, “as melhores oportunidades de aprendizagem se traduzem em aumento das desigualdades porque os grupos com mais trunfos se apropriam mais delas, aumentando sua vantagem sobre os demais” (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025, p.39). Isso porque, nos últimos dez anos, a análise da realidade educacional brasileira tem demonstrado, de modo geral, que os municípios brasileiros, quando são mais equitativos, são em níveis mais baixos de aprendizagem e, quando têm níveis mais altos de aprendizagem, são mais desiguais.

O quadro a seguir apresenta um resumo das pesquisas encontradas e seus respectivos resultados.

Quadro 1 - Pesquisas empíricas analisadas

REFERÊNCIAS	TÍTULO	PRINCIPAIS RESULTADOS
Andrade; Franco; Carvalho (2003)	Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: quais as relações?	Homens saem mais precocemente das escolas; As mulheres têm o NSE mais baixo e condições de escolarização mais precárias do que alunos com maior NSE
Soares; Alves (2003)	Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica	Os estudantes com NSE mais baixo estudam predominantemente nas escolas públicas; enquanto os alunos com maior NSE frequentam as escolas privadas e apresentam maior rendimento escolar
França; Gonçalves (2010)	Previsão pública e privada de educação fundamental: diferenças de qualidade medidas por meio de propensity score.	As famílias com maior capital econômico, material e humano influenciam positivamente o rendimento escolar dos estudantes
Alves; Soares; Xavier (2016)	Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais	Estudantes do sexo feminino apresentam melhor desempenho em leitura do que alunos do sexo masculino; enquanto que em matemática é o inverso. Resultado convergente com a literatura nacional e internacional sobre a diferença entre gêneros.

Soares; Delgado (2016)	Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental	Os resultados apontam que apesar da melhoria entre 2005 e 2013, evidenciado pela melhoria do rendimento escolar, verifica-se que as desigualdades do ensino fundamental não desaparecerão, caso as melhorias continuem no ritmo atual
Alves; Xavier (2018)	Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: ensino fundamental	Apesar da constatação da melhoria da infraestrutura, observa-se a permanência da desigualdade educacional entre as escolas rurais, pequenas, municipais e das regiões norte e nordeste
Caprara (2020)	Condições de classe e desempenho educacional no Brasil	Nota-se o efeito negativo das variáveis individuais de capital econômico e cultural no desempenho acadêmico dos estudantes.
Carvalho; Santos; Chrispino (2020)	Sucesso e fracasso no ensino fundamental: uma relação entre reprovação, abandono e proficiência	Os resultados apontam que a reprovação e o abandono contribuem para que os estudantes apresentem queda na proficiência do SAEB
Almeida; Xavier (2021)	Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes	A opção consciente das gestões escolares nos procedimentos de organização das turmas de alunos contribui para formar salas de aula com estudantes com baixo NSE e desempenho insuficiente
Ernica; Rodrigues; Soares (2025)	Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados	As melhores oportunidades de aprendizagem se traduzem em aumento das desigualdades porque os grupos com mais trunfos se apropriam mais delas, aumentando sua vantagem sobre os demais

Fonte: Elaboração Própria, 2024.

Os resultados apresentados demonstram que, apesar da melhoria observada, os dados do SAEB apontam o baixo nível de desempenho escolar ainda é uma realidade (Soares; Delgado, 2016). Isso porque, tais resultados estão estruturados em desigualdades econômicas, sociais e educacionais que afetam direta/indiretamente o desempenho escolar da educação básica, principalmente, dos alunos das escolas oriundos de famílias mais vulneráveis, em condição de pobreza, desigualdade e marginalizados.

Dessa forma, compreende-se que o rendimento escolar dos alunos é afetado por instituições políticas e econômicas extrativistas precedentes de regimes desiguais que não garantem o princípio de igualdade de condições de acesso, de tratamento e de aquisição de conhecimentos e habilidades na escola; além disso, são incapazes de incentivar e promover a justiça educacional e o desenvolvimento humano para o surgimento de uma educação de qualidade, capaz de garantir a equidade.

4 Reflexões sobre as políticas de ações afirmativas na educação

Para uma melhor compreensão acerca da legislação criada para assegurar as políticas de ações afirmativas na educação básica, o quadro que segue permite uma síntese das normas legais ao longo do tempo, uma vez que as medidas de compensação e inclusão têm avançado significativamente com o passar dos anos, refletindo mudanças sociais e debates sobre diversidade humana (étnico-racial, religiosa e de gênero), equidade e inclusão (social, econômica, educacional e das pessoas com deficiência) no sistema educacional brasileiro.

Quadro 2 - Síntese dos instrumentos de regulação que promovem/promoveram as políticas de ação afirmativa na educação básica no Brasil de 1988 a 2022

Documento legal	Descrição	Vigência	
		Início	Fim
Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).	Artigos 3, 5, 205, 206, 208, 212, 213, 215, 216 e 242	05/10/1988	---
Lei nº 8.069 (Brasil, 1990).	Estatuto da Criança e do Adolescente.	13/07/1990	---
Lei nº 9.394 (Brasil, 1996a).	Artigos e capítulos: 26-A, capítulo V (artigos 58, 59, 59-A, 60), capítulo V-A (artigo 60-A), 78, 79-A e 79-B	20/12/1996	---
Lei nº 9.424 (Brasil, 1996b).	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).	24/12/1996	20/07/2007
Lei nº 10.639 (Brasil, 2003)	Estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo escolar.	09/01/2003	10/03/2008
Lei nº 11.494 (Brasil, 2007).	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).	20/06/2007	25/12/2020
Lei nº 11.645 (Brasil, 2008)	Estabelece a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo escolar.	10/03/2008	---

Lei nº 11.947 (Brasil, 2009).	Alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).	16/06/2009	---
Lei nº. 12.288 (Brasil, 2010).	Estatuto da Igualdade Racial	28/07/2010	---
Lei nº 12.711 (Brasil, 2012).	Cotas para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.	29/08/2012	13/11/2023
Lei nº 13.146 (Brasil, 2015).	Estatuto da Pessoa com Deficiência.	06/07/2015	---
Emenda Constitucional nº 108 (Brasil, 2020).	Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição sobre o FUNDEB.	26/08/2020	---
Lei nº 14.113 (Brasil, 2020).	Regulamenta o FUNDEB.	25/12/2020	---
Lei nº 14.640 (Brasil, 2023a)	Programa escola em tempo integral	31/07/2023	---
Lei 14.723 (Brasil, 2023b)	Dispõe sobre o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública.	13/11/2023	---
Lei nº 14.818 (Brasil, 2024)	Programa Pé de Meia	16/01/2024	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir da síntese apresentada, identificou-se os principais marcos legais abordados nas pesquisas empírica e associados, de forma direta/indireta, com as políticas de ações afirmativas. Optou-se por não acrescentar os decretos, portarias e resoluções; contudo, verifica-se que ao longo do tempo a legislação garantiu os principais direitos fundamentais da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), uma vez que assegurou uma combinação entre direitos individuais e a educação escolar com equidade e justiça educacional. A sua vez, possibilitou a garantia de diversos direitos sociais, políticos e educacionais, além de estabelecer o sistema federativo com a descentralização das políticas sociais e educacionais para os Estados, Municípios e o Distrito Federal. Assim, a Constituição Federal de 1988 é considerada o marco jurídico da transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos no Brasil.

Ademais, no seu artigo 3º estabelece como princípio fundamental construir uma sociedade livre, justa e solidária, mediante a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação. Portanto, a Carta é empenhada em prever meios e instrumentos constitucionais legais para a participação popular direta, e determinada a limitar o poder do Estado sobre o cidadão e a exigir políticas públicas e ações afirmativas voltadas para enfrentar os problemas mais graves da população.

É importante salientar que em nenhuma constituição brasileira anterior à Carta de 1988 a ordem social teve como prioridade o bem-estar e a justiça social (Brasil, 1998), abrangendo a política social e os campos da seguridade social, saúde, previdência social, assistência social, educação, cultura, desporto, meio ambiente, família, criança, adolescente, jovem, idoso. Além disso, pôs em destaque os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, da associação profissional ou sindical, de greve, da participação de trabalhadores e empregadores em colegiados dos órgãos públicos e da atuação de representante dos trabalhadores no entendimento direto com empregadores.

A Constituição Federal de 1988 garantiu um Estado Democrático de Direito, em que as políticas sociais se tornaram obrigatórias e imediatas, possibilitando a construção de uma nova coalização da sociedade brasileira, produto da convergência de diversos movimentos sociais e do sindicalismo. Dessa forma, houve a proposta de construção de um Estado mais sensível às demandas das camadas mais pobres da população por meio da implementação de uma legislação infraconstitucional que possibilitou a promoção das políticas de ações afirmativas que promovem/promoveram as relações étnico-raciais, a igualdade de oportunidades educacionais, e a inclusão das pessoas com deficiência (Gusmão, 2023).

No que concerne às relações étnico-raciais, destaca-se a obrigatoriedade de incluir no currículo da educação básica a temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. O estatuto da igualdade racial (Brasil, 2010), as cotas para ingresso nas Instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência (Brasil, 2023), o estatuto da igualdade racial (Brasil, 2010) e o estatuto da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) também contribuem para garantir a igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência, étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação, desigualdade e às demais formas de intolerância.

Piketty (2020, p. 327), ao analisar as políticas antidiscriminatórias e de ações afirmativas, destaca que,

Quando um grupo é vítima de preconceitos e estereótipos antigos e arraigados, como ocorre com as mulheres no mundo inteiro ou alguns grupos sociais específicos em vários países (como as castas baixas na Índia), organizar a redistribuição com base apenas na renda, no patrimônio e na escolaridade é claramente insuficiente. Pode então ser necessária a implementação de cotas e acessos preferencias [...].

Assim, as políticas de ações afirmativas incluem medidas que englobam tanto a promoção da igualdade material e de direitos básicos de cidadania, como também formas de valorização étnica e cultural. Além dessa perspectiva individual, este direito deve ser visto, sobretudo, de forma coletiva, como uma ação do Estado capaz de desenvolver estra-

tégias de inclusão em favor de grupos socialmente vulneráveis. Portanto, ditas políticas de promoção da diversidade humana e da igualdade que proporcionam a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, mediante a redução das desigualdades e a promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação.

A LDB de 1996, no artigo 3º, inciso XIV, destaca como fundamental o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. No artigo 22º ressalta, ainda, que a educação básica tem a finalidade de “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Isso porque a educação precisa garantir uma formação emancipadora e cidadã dos estudantes, de forma que o processo educativo propicie o desenvolvimento humano global nas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica dos estudantes da educação básica (Brasil, 1996; 2018).

Sendo assim, a educação regular garante o direito à cidadania e às políticas de ações afirmativas. Ademais, delega aos sistemas e redes de ensino a responsabilidade de incorporar essa temática ao currículo escolar e assegura as seguintes modalidades de ensino: educação especial, educação de jovens e adultos (EJA), educação básica do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola; ou seja, viabiliza e prevê as adequações necessárias para promover a inclusão (social, econômica, educacional e dos portadores de necessidades especiais) e a diversidade humana (étnico-racial, religiosa e de gênero).

Com relação à igualdade de oportunidades educacionais, vale mencionar as políticas públicas de financiamento educacional e valorização docente (FUNDEF e posteriormente FUNDEB). Verifica-se que as pesquisas realizadas no Brasil⁶ demonstram que tais fundos contribuíram com significativos avanços nos investimentos para educação básica, tanto na valorização docente quanto na melhoria da infraestrutura escolar e na promoção da equidade.

O FUNDEF, criado em 1996, priorizou a valorização salarial dos professores do ensino fundamental, enquanto que, os docentes do ensino médio e da educação infantil não foram contemplados com nenhuma política pública educacional de valorização salarial ou programas destinados a formação profissional. Em 2007, após dez anos de vigência, o FUNDEF foi substituído pelo FUNDEB. Em 2020, a emenda constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020 (Brasil, 2020a) e a Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020 implementou o novo FUNDEB, que garantiu a obrigatoriedade dos Estados, o Distrito Federal e os Municípios de destinarem o fundo para “[...] manutenção e ao desenvolvimento da educa-

⁶ Sobreira; Campos, 2008; Silveira *et al.*, 2017; Cruz; Rocha, 2018; Hirata; Melo; Oliveira, 2022; Santos; Callegari; Callegari, 2022; Ribeiro, 2022; Tripodi; Delgado; Januário, 2022.

ção básica pública e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração” (Brasil, 2020, art. 2).

Baseado nesse contexto, constata-se que as políticas públicas de financiamento educacional e valorização docente auxiliaram na redução da desigualdade de gasto por aluno e maior equidade no financiamento da educação básica entre os municípios, além de colaborarem para minimizar a desigualdade educacional existente na educação básica. Ademais, demonstram capacidade para induzir a colaborações entre a União, estados e municípios na reorganização das relações federativas, na oferta da educação obrigatória, na redistribuição dos recursos no interior dos estados e da complementação da União.

Por fim, destaca-se o potencial do programa escola em tempo integral (Brasil, 2023) para reduzir a desigualdade educacional. Isso porque indica caminhos para os sistemas de ensino implementarem a modalidade com a disponibilização de apoio técnico e financeiro, além de reforçar a importância do trabalho em colaboração entre estados e municípios. Pesquisas têm demonstrado como as escolas em tempo integral contribuem para redução da desigualdade educacional (Instituto Sonho Grande, 2019), promovendo também a melhoria do rendimento escolar dos estudantes (Rosa *et al.* 2020).

Quanto às políticas de ações afirmativas que asseguram a inclusão das pessoas com deficiência, vale destacar o artigo 58º da LDB de 1996, que ressalta a educação especial é como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ademais, o capítulo V (Da Educação Especial) é dedicado inteiramente ao assunto e previu: a) a criação, quando necessária, de serviços de apoio especializado na escola regular para a clientela da Educação Especial; b) o atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular; c) o início da Educação Especial de zero aos seis anos (Brasil, 1996).

Outro marco legal, refere-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015, Art. 27), o qual estabelece que “ [...] a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado [...]”. Isso porque a criação de uma legislação específica associada a ações governamentais introduziram na educação básica regular a perspectiva da inclusão escolar, e propiciou a ampliação do acesso à escolarização das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. Ademais, assegurou aos educandos com deficiência: currículos, métodos, técnicas e recursos educativos; organização específica; terminalidade específica para os que não puderem completar o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental; professores com especialização adequada; Educação

Especial para o trabalho e acesso igualitário aos benefícios sociais suplementares (Brasil, 1996; Gusmão, 2023).

Em vista disso, é fundamental ressaltar que as políticas de ações afirmativas associadas às instituições econômicas inclusivas criam as condições econômicas, políticas, sociais e jurídicas que possibilitam o desenvolvimento humano, a justiça educacional, o aumento das oportunidades educacionais, sociais e econômicas, e a melhoria da qualidade dos serviços públicos associados à segurança, educação, saúde e meio ambiente, de forma equânime.

Verifica-se que a educação deve ser entendida como direito à cidadania e as políticas de ações afirmativas como princípio de justiça social e educacional no Brasil. Isso contribui para a construção de uma sociedade igualitária, posto que pode diminuir ou erradicar práticas discriminatórias a uma parcela marginalizada da população, fazendo parte de uma política estatal de caráter reparador, de justiça distributiva, compensatório com a finalidade de contrabalancear as desigualdades. Portanto, as políticas de ações afirmativas são consequência da expansão do princípio da igualdade ao ponto de pôr em questão, em alguns ramos da atividade social regulada, a aplicação da universalidade da norma” (Júnior *et al.*, 2018). No Brasil as políticas de ações afirmativas na educação se intensificam com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a LDB de 1996.

Por fim, acrescenta-se que as políticas de ações afirmativas precisam estar associadas ao aumento do investimento educacional e acesso à formação; à valorização do salário mínimo; às transferências sociais de renda; aos impostos progressivo sobre a renda e aos patrimônios herdados; ao combate à discriminação (econômica, social, gênero, étnica, religiosa, política, ideológica, orientação sexual, idade, portadores de deficiência). Com isso, torna-se possível atuar em conjunto para atenuar os efeitos imediatos da desigualdade educacional de renda e riqueza.

5 Considerações finais

Constatou-se, a partir deste estudo, um pífio rendimento escolar dos estudantes da educação básica, situação que pode ser verificada quando se analisa o baixo nível de desempenho escolar apontado pelo SAEB e, conforme demonstrado por diversas pesquisas empíricas, é uma consequência direto/indireta da desigualdade econômica, social e educacional que afeta, principalmente, os estudantes das escolas públicas e alunos oriundos de famílias mais vulneráveis, em condição de pobreza, desigualdade e marginalizados.

Tal situação tornar-se ainda mais crítica quando se verificar a impossibilidade do Estado em incentivar as famílias e as pessoas a buscarem o aprimoramento de suas aptidões naturais por intermédio da aquisição do conhecimento escolar, do desenvolvimento humano

e das habilidades, competências e atitudes oriundas do processo de educação formal. Isso porque, provavelmente, as instituições políticas econômicas extrativistas não promovem a justiça educacional e o desenvolvimento humano capazes de incentivar a educação formal focada na difusão da sociedade do conhecimento e o fortalecimento das políticas de ações afirmativas que assegurem educação escolar de qualidade, capaz de garantir a equidade.

É importante mencionar algumas limitações deste estudo. Em primeiro lugar, mesclar estudos do SAEB com pesquisas provenientes da avaliação em larga escala dos sistemas estaduais de educação. Em segundo, a pesquisa limitou-se apenas à utilização de dados secundários (resultados de pesquisas empíricas). Logo, tais lacunas indicam a necessidade de pesquisas futuras para avaliar a articulação das políticas públicas em prol do desenvolvimento educativo, da expansão e persistência da desigualdade educacional na educação básica, do impacto dos programas de transferência de renda no rendimento escolar, da relação entre desigualdade escolar e desempenho acadêmico, entre outros.

Como guisa de conclusão, enfatiza-se que o principal impacto da pesquisa para a sociedade é demonstrar a importância das políticas de ações afirmativas na educação para promoção da justiça educacional e social, do desenvolvimento humano, do aumento da melhoria da qualidade dos serviços públicos e da garantia do acesso a uma educação escolar de qualidade. Todavia, para que tais ações sejam exitosas, deve-se disponibilizar recursos financeiros suficientes para sua implementação e execução, incluir as comunidades indígenas, quilombolas e assentamentos, necessidade de formação inicial e continuada dos docentes e corpo técnico-pedagógico, escassez de pesquisas empíricas para avaliar os impactos das ações implementadas entre outras (Gusmão, 2023). Portanto, as ações afirmativas podem fornecer soluções estruturantes e duradouras para os efeitos deletérios das extremas desigualdades de renda, riqueza e educacional que refletem/impactam os resultados do desempenho escolar apontado pelas avaliações em larga escala.

REFERÊNCIAS

ACEMOGLU, Daron; ROBINSON, James. **Por que as nações fracassam**: as origens do poder, da prosperidade e da pobreza. Tradução de Cristiana Serra. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ALMEIDA, Frederico Alves; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 109-131, jan./abr. 2021.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, Porto Alegre, v.4, n.7, p. 49-81, jan./jun. 2016.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.48, n.169, p. 1-39, jul./sep. 2018.

ANDRADE, Marcia; FRANCO, Creso; CARVALHO, João Pitombeira. Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: quais as relações? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, p. 77-95, jan./jun. 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Beirão. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2018. Versão final. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS). Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Brasília, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023**. Institui o Programa Escola em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2023a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14640.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023**. Dispõe sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília, DF: Presidência da República, 2023b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, aos estudantes matriculados no ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14818-16-janeiro-2024-795255-publicacaooriginal-170861-pl.html>. Acesso em: 22 jun. 2024.

CAPRARA, Bernardo Mattes. Condição de classe e desempenho educacional no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-28, 2020.

CARVALHO, Igor Leandro Alves; SANTOS, José Jefferson Aguiar; CHRISPINO, Álvaro. Sucesso e fracasso no ensino fundamental: uma relação entre reprovação, abandono e proficiência. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 136-161, jan./mar. 2020.

CRUZ, Gabriela; ROCHA, Rudi. Efeitos do FUNDEF/B sobre Frequência Escolar, Fluxo Escolar e Trabalho Infantil: Uma Análise com Base nos Censos de 2000 e 2010. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v.48 n.1, p. 39-75, 2018.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Erica Castilho; SOARES, José Francisco. Desigualdades Educacionais no Brasil Contemporâneo: Definição, Medida e Resultados. **Dados**, v. 68, n. 1, p. 1-44, mar. 2025.

FORBES. **Bilionários 2024**: quem são as 10 pessoas mais ricas do mundo em março. Brasil, 2024. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-money/2024/03/bilionarios-2024-quem-sao-as-10-pessoas-mais-ricas-do-mundo-em-marco/>. Acesso em: 22 jun. 2024.

FRANÇA, Marco Túlio Aniceto; GONÇALVES, Flávio de Oliveira. Provisão pública e privada de educação fundamental: diferenças de qualidade medidas por meio de propensity score. **Economia Aplicada**, São Paulo, v. 14, n.4, p. 373–390, 2010.

GONÇALVES, Flávio Oliveira; FRANÇA, Marco Túlio Aniceto. Transmissão intergeracional de desigualdade e qualidade educacional: avaliando o sistema educacional brasileiro a partir do SAEB 2003. **Ensaio: avaliação políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 639–662 out./dez. 2008.

GUSMÃO, Fábio Alexandre Ferreira. Políticas de ação afirmativa na educação básica: implicações e tendências. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 16, n. 32, p. 164–188, 2023.

HIRATA, Guilherme; MELO, Lucas; OLIVEIRA, João Batista. O Fundeb e a questão da equidade. **Revista Brasileira de Economia**, Rio de Janeiro, v.76, n. 2, p.174-196, 2022.

INSTITUTO SONHO GRANDE. **Mais integral, mas oportunidades**: um estudo sobre a trajetória dos egressos da rede estadual de ensino de Pernambuco. São Paulo: Instituto Sonho Grande, 2019.

JÚNIOR, João Feres et al. **Ação afirmativa**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

OXFAM. **Desigualdade S.A.** Como o poder corporativo divide nosso mundo e a necessidade de uma nova era de ação pública. Brasil, 2024. Disponível em: https://materiais.oxfam.org.br/relatorio-desigualdade-sa-davos-2024?gad_source=1&gclid=CjwKCAjwmrqrzBhAoEiwAXVpgom1rZPpsT-MfntiB8JyPP9Ge1In1HjYmGM92njsqFm9TP3D82heWjAxcFv4QAvD_BwE#. Acesso em: 22 jun. 2024.

PIKETTY, Thomas. **Capital e ideologia**. Tradução: Maria de Fátima Olivado Couto, Dorothee de Bruchard. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PIKETTY, Thomas. **O capital do século XXI**. Tradução: Monica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

REINERT, Erik S. **Como os países ricos ficaram ricos... e por que os países pobres continuam pobres**. Tradução: Caetano Penna. Rio de Janeiro: Contraponto, 2016.

RIBEIRO, Andreia Couto. Desigualdade no Financiamento da Educação Básica: panorama do valor anual total por aluno (VAAT) para o novo Fundeb. A oferta do Ensino Fundamental no contexto do FUNDEB. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 6, p. 1-21, 2022.

ROSA, Leonardo et al. The effects of public high school subsidies on student test scores. **Economics of education review**, Estados Unidos da América, v. 87, p. 1-60, 2022.

SANTOS, Alexsandro Nascimento; CALLEGARI, Caio Oliveira; CALLEGARI, Antônio Cesar Russi. Avaliação da equidade redistributiva da Complementação da União no Novo FUNDEB. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v.30, n.46, p 1-28, 2022.

SILVEIRA, Iara. Maíra et al. Avaliação do efeito do FUNDEB sobre o desempenho dos alunos do ensino médio no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, Rio de Janeiro, v.47, n.1, p.7 - 43, 2017.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Tereza Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de Educação Básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147–165, jan./jun. 2003.

SOARES, José Francisco; DELGADO, Victor Maia Senna. Medida das desigualdades de aprendizado entre estudantes de ensino fundamental. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 754–780, set./dez. 2016.

SOBREIRA, Rogerio; CAMPOS, Bruno Cesar. Investimento público em educação fundamental e qualidade de ensino: avaliação regional dos resultados do FUNDEF. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v.42, n.2, p.327 – 346, 2008.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira. **Uma história da desigualdade**: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013. São Paulo: Huncitec: Anpocs, 2018.

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; JANUÁRIO, Eduardo. Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do FUNDEB. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 1-17, 2022.

Recebido em maio/2022 | Aprovado em dezembro/2023

MINIBIOGRAFIA

Fábio Alexandre Ferreira Gusmão

Doutor em Educação pela Universidade Tiradentes. Professor colaborador do Observatório da Educação Tiradentes da Universidade Tiradentes. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas da Universidade Tiradentes.

E-mail: fa_bio_gus@hotmail.com