2026

Fundamentos de integração da equidade racial à Coerência Pedagógica Sistêmica

Realização

reúna

iCPS | ÍNDICE DE COERÊNCIA PEDAGÓGICA SISTÊMICA

Ficha técnica

APOIADOR INSTITUCIONAL
Fundação Lemann

REALIZAÇÃO
Instituto Reúna

DIREÇÃO EXECUTIVA
Katia Stocco Smole

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO
Priscila Santos de Oliveira

COORDENAÇÃO
Fernanda Candido Gomes
Ariane Moreno da Silva Reis
Mainara Guimarães

CONSELHEIRO I CONSULTOR DA INICIATIVA
Giovani Rocha

LEITURA CRÍTICA
Mayana Hellen Nunes da Silva

PARCEIRO DA PRODUÇÃO INSTITUTO DACOR
Alexandre Dantas
Helton Souto Lima
Natanael Rocha
Vidal Dias da Mota Junior

ESPECIALISTAS EM EQUIDADE RACIAL
Ariana Britto
Iara Viana
Joana Oscar

EQUIPE DE PÓS-PRODUÇÃO EDIÇÃO PEDAGÓGICA
Carolina Rodrigues Miranda

REVISÃO TEXTUAL
Beatriz Simões

ADAPTAÇÃO DO PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO
Pilar Hernández

Entre dezembro de 2025 e março de 2026, o Instituto Reúna realizou dois encontros em formato de Comitê, reunindo especialistas na temática de equidade racial para dialogar colaborativamente sobre a construção deste documento. Desse modo, fica o nosso profundo agradecimento às contribuições trazidas pelas especialistas participantes (Ariana Britto, Iara Viana, Joana Oscar), bem como ao presidente do Comitê, nosso conselheiro Giovani Rocha.

Sumário

Introdução 06

01.
Marco conceitual da Equidade Racial 10

02.
A centralidade da equidade racial nas normativas educacionais 22

03.
Concepção de equidade racial proposta neste documento 42

04.
Elementos práticos da integração entre equidade racial e Coerência Pedagógica Sistêmica (CPS) 48

05.
Considerações finais 66

Referências 70

Resumo

Este *policy brief* apresenta uma análise sobre a integração da equidade racial à Coerência Pedagógica Sistêmica (CPS), a partir de um esforço conjunto entre o Instituto Reúna e o Instituto DACOR. O documento busca construir um embasamento teórico e analítico que sustente a incorporação da equidade e da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) como elemento estruturante da qualidade educacional, oferecendo subsídios para sua operacionalização no âmbito das políticas instrucionais.

O texto está estruturado em três eixos principais. Inicialmente, apresenta um marco conceitual da equidade racial, articulando contribuições teóricas e evidências empíricas sobre desigualdades educacionais no Brasil, com destaque para as dimensões de acesso, permanência e aprendizagem. Em seguida, analisa a presença da equidade racial nas normativas educacionais, especialmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), evidenciando convergências, tensões e limites na incorporação da pauta racial nesses documentos.

Na terceira parte, o documento discute desafios de implementação, a partir de evidências sobre discriminação racial no contexto escolar e da literatura sobre políticas públicas, destacando a importância da articulação entre diferentes dimensões do sistema educacional. Com base nessa análise, propõe uma concepção de equidade racial integrada à CPS, estruturada em dimensões que orientam sua incorporação nos eixos de currículo, formação docente, avaliação e material didático.

Por fim, o *policy brief* apresenta contribuições para a operacionalização da equidade racial de forma sistêmica e mensurável, destacando o potencial do Índice de Coerência Pedagógica Sistêmica (iCPS) como ferramenta para apoiar redes de ensino na construção de políticas educacionais mais consistentes, alinhadas e comprometidas com a promoção da qualidade educacional e da justiça social.

Introdução

Este documento é resultado de um esforço conjunto entre o Instituto Reúna e o Instituto DACOR para construir um embasamento teórico que sustente e qualifique a integração da equidade racial à **coerência pedagógica sistêmica (CPS).**

A partir da produção de Smole (2021), é possível definir que:

> *A coerência pedagógica sistêmica ocorre quando as diferentes práticas e estratégias de um sistema educacional se conectam de forma integrada, garantindo que todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem funcionem de maneira complementar. Essa concepção busca articular, de forma equilibrada, as principais frentes pedagógicas vinculadas ao currículo local: a formação docente, o uso de materiais didáticos e a avaliação da aprendizagem, promovendo uma educação integral e de qualidade para todos(as) os(as) estudantes.*

Nessa perspectiva, a CPS é considerada elemento fundamental para assegurar consistência e qualidade às **políticas instrucionais**, entendidas como o conjunto de diretrizes e estratégias que orientam os processos de ensino e aprendizagem, sendo compostas de currículo, práticas pedagógicas, avaliação e formação docente. É importante notar que a efetividade das políticas instrucionais depende da sua implementação e do apoio dos educadores.

No contexto de implementação da BNCC, essa noção ganha ainda maior relevância: por se tratar de uma política estruturante e de longo prazo, demanda tempo, compromisso institucional e forte articulação entre diferentes dimensões do sistema educacional. Tendo em vista o objetivo

de promover **qualidade e equidade** – que orienta a transformação da política educacional –, espera-se que a consolidação dessa **coerência pedagógica sistêmica** contribua para induzir melhorias no sistema educacional brasileiro.

É nesse sentido que o Instituto Reúna, seguindo seu compromisso de apoiar a melhoria da aprendizagem, vem desenvolvendo um instrumento denominado no momento como **Índice de Coerência Pedagógica Sistêmica** (iCPS), que almeja avaliar em que medida as redes de ensino articulam suas políticas instrucionais. A proposta é que esse movimento produza efeitos concretos na trajetória dos estudantes, favorecendo seu desenvolvimento integral e a qualificação das aprendizagens (INSTITUTO REÚNA, s.d.).

Nesse contexto, o presente documento apresenta a forma como foi pensada e organizada a análise que busca integrar a perspectiva de equidade racial – especialmente com base na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) – às discussões de coerência pedagógica sistêmica, com foco em seu Índice (iCPS). Parte-se da premissa de que a CPS potencializa a experiência de aprendizagem dos estudantes, aliada à perspectiva da equidade racial como elemento central para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Com foco nessa integração, o texto apresenta a definição de equidade racial defendida por essa iniciativa conjunta e o levantamento de dados e pesquisas que explicitam os componentes da ERER que impactam o aprendizado dos estudantes. Nesse contexto, a ERER é mobilizada como um suporte teórico fundamental para adensar a narrativa e sustentar as hipóteses formuladas sobre a aprendizagem.

Considerando possíveis lacunas ainda existentes nas evidências da conexão direta entre equidade e aprendizagem, o estudo adota um caminho analítico intermediário: examinar estratégias de combate ao racismo escolar, organizadas em diferentes dimensões. A partir dessa análise, busca-se compreender de que modo essas estratégias contribuem

para criar condições mais equitativas de aprendizagem. Em suma, o percurso consiste em:

- **Identificar gargalos:** mapear elementos que comprometem o engajamento, o bem-estar e a permanência de estudantes negros e indígenas, historicamente afetados pelo racismo no contexto escolar.
- **Articular a legislação:** conectar esses desafios às dimensões da ERER que contribuem para enfrentá-los.
- **Fortalecer o ambiente escolar:** evidenciar fatores que favorecem e promovem o pertencimento, a autoestima e o reconhecimento positivo da diversidade racial por parte da comunidade escolar.

Em síntese, trata-se de alinhar as expectativas pedagógicas às concepções de currículo que reconhecem e valorizam a diversidade, de modo que as práticas pedagógicas se tornem efetivamente mais inclusivas e emancipadoras, contribuindo para a promoção de qualidade e equidade no sistema educacional brasileiro.



1

Marco conceitual da equidade racial

Para sustentar analiticamente o percurso que articula coerência pedagógica sistêmica, aprendizagem e equidade racial, torna-se necessário explicitar o referencial conceitual que orienta a compreensão de **equidade** adotada neste documento. Nesse sentido, mobilizam-se contribuições teóricas do campo das políticas sociais e educacionais, com o objetivo de situar o conceito historicamente e explicitar seus desdobramentos para a análise das desigualdades no contexto educacional.

Segundo as autoras Rizzotto e Bortoloto (2011), o conceito de "equidade" aparece, em um primeiro momento, como resultado da crise econômica e social das décadas de 1970 e 1980, em razão das desigualdades sociais provocadas pelas políticas liberais implementadas na América Latina. Enfrentar as desigualdades sociais demandaria não apenas o aumento da produção de riqueza, mas mudanças na forma como essa riqueza é distribuída. Assim, o Estado assumiria a responsabilidade por mitigar as desigualdades existentes, a partir da ideia de equidade social como base para as políticas sociais. Ou seja, a discussão sobre equidade se sustenta no pensamento liberal, que busca garantir as condições básicas ou o mínimo de bem-estar social a todos os cidadãos, para que estes consigam produzir economicamente a partir de sua força de trabalho, sem necessariamente provocar mudanças radicais nas estruturas existentes.

Nesse contexto, a ideia de equidade fundamenta-se na discussão de Rawls (2003) sobre **justiça distributiva**. Para o autor, as sociedades devem preocupar-se em preservar a satisfação da maioria, de modo que todas as pessoas possam desfrutar do acesso a certo nível de recursos materiais visando a cooperação social, em detrimento do bem-estar individual. Por isso, é preciso:

> *[...] garantir instituições regidas por critérios de justiça que visam a manter as liberdades básicas, as igualdades de oportunidades e também justiça nas distribuições que afetam as desigualdades advindas das circunstâncias (aquelas produzidas pelas relações sociais ao longo de gerações e pelas quais os indivíduos não são responsáveis). (RAWLS, 2003, apud RIBEIRO, 2014, p. 1097)*

Ribeiro (2014) também se apoia em Rawls (2003) ao colocar a impossibilidade de corrigir desigualdades sem considerar as disparidades entre os que têm mais e os que têm menos na distribuição dos bens sociais. Considerando que a educação escolar é um bem social, o debate sobre qualidade na educação precisa estar articulado à ideia de **equidade enquanto princípio capaz de corrigir desigualdades em favor de**

quem tem menos na distribuição dos bens sociais (RAWLS, 2003, *apud* RIBEIRO, 2014).

No campo educacional contemporâneo, essa compreensão ainda é aprofundada por Waltenberg, Simielli e Soares (2021), que ampliam o debate sobre equidade racial ao destacarem que **o acesso, a permanência e a aprendizagem são direitos garantidos por legislação**, o que exige políticas capazes de alcançar todos os sujeitos, independentemente de seus contextos sociais e de seus pertencimentos raciais, de gênero ou territoriais.

É importante destacar que a ideia de "permanência" ultrapassa a simples presença física do estudante na escola, abrangendo seu pertencimento simbólico, seu processo de afirmação identitária e sua participação em uma concepção ampliada e integral de formação (JESUS, 2007). **Ou seja, permanecer na escola implica sentir-se reconhecido, participar ativamente do processo educativo e encontrar condições reais para aprender e se desenvolver.**

Essa compreensão exige atenção a desafios históricos e estruturais. Um ponto que merece destaque é o entendimento, por parte da CEPAL, sobre os objetivos para melhor desenvolver a equidade, ao destacar:

> *O primeiro objetivo é minimizar a proporção de pessoas e famílias cujas condições de vida estejam abaixo do que a sociedade considera aceitável. O segundo é promover o desenvolvimento dos talentos potenciais existentes em todos os grupos da sociedade, eliminando progressivamente os privilégios e a discriminação legalmente estabelecidos, bem como a desigualdade de oportunidades de qualquer tipo, incluindo aquelas associadas à origem social, étnica, geográfica ou ao sexo. O terceiro é garantir que nem o poder, nem a riqueza, nem os frutos do progresso, se concentrem de forma a restringir o alcance da liberdade para as gerações futuras e presentes. (CEPAL, 1996, apud RIZZOTO e BORTOLOTO, 2011, p. 800, tradução nossa).*

Destaca-se o segundo objetivo, especialmente quando observadas as trajetórias de estudantes negros e indígenas, historicamente alijados dos benefícios das políticas públicas educacionais em razão de estruturas sociais que mantêm e reproduzem desigualdades raciais e sociais. Ao considerar a América Latina, e mais especificamente a sociedade brasileira, cuja formação histórica é atravessada pela escravização da população negra e do genocídio dos povos indígenas, compreende-se que a abolição formal e o fim do colonialismo não garantiram que o país deixasse de ocupar um lugar periférico na geopolítica mundial e não eliminaram hierarquias étnico-raciais. Por essa razão, é fundamental **afirmar o papel do Estado brasileiro na implementação de ações voltadas à reparação e à eliminação das desigualdades de raça.**

Nesse horizonte, a noção de equidade busca a promoção da **justiça social** a partir do **enfrentamento ao epistemicídio**, ou seja, o apagamento e a negação da intelectualidade, dos conhecimentos e saberes produzidos por grupos historicamente subalternizados, como a população negra e indígena (CARNEIRO, 2005).

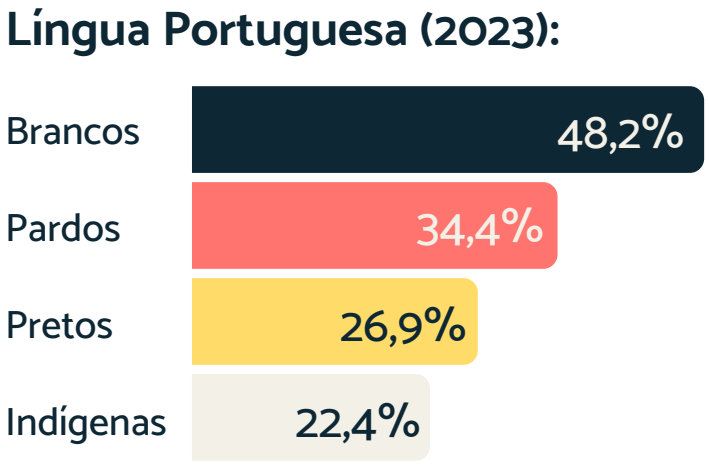
Dentro desse contexto, embora reconheçam a aprendizagem como finalidade última das políticas educacionais, Waltenberg, Simielli e Soares (2021) alertam para os limites de análises que a tratam de forma isolada. Considerar apenas os resultados, descolados das condições de acesso e permanência, implica o risco de (re)produzir leituras distorcidas da realidade escolar e de invisibilizar desigualdades estruturais que atravessam o percurso educacional. Isso significa que a **aprendizagem não pode ser dissociada das condições que estruturam o percurso educacional dos estudantes.**

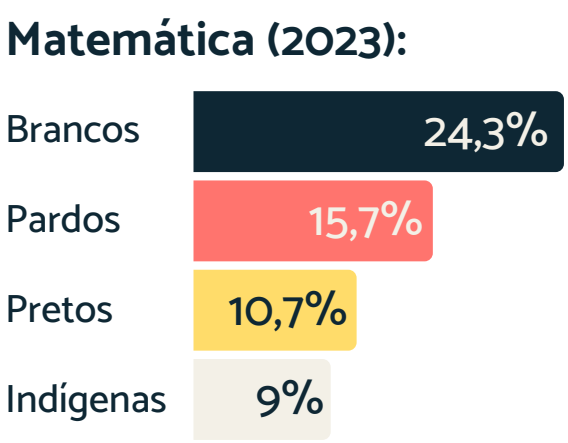
Esse debate ganha maior concretude quando observado à luz de dados sobre a realidade educacional brasileira. A análise desses dados permite compreender como as questões raciais se expressam nas condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes.

Evidências sistematizadas no Mapa de Dados (INSTITUTO DACOR, 2025)[1] apontam para desigualdades persistentes no campo educacional. Em relação ao desempenho escolar, estudantes negros (pretos e pardos) apresentam resultados significativamente inferiores em avaliações padronizadas – sendo a disparidade mais acentuada em Matemática do que em Língua Portuguesa –, o que indica a existência de lacunas estruturais no sistema educacional brasileiro.

Desigualdades raciais no desempenho escolar – 9º ano (2023)

Percentual de estudantes nos níveis adequado e avançado em Língua Portuguesa e Matemática





1. Em consonância com a metodologia e o foco analítico do DACOR, a análise considera estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e tem como base os dados do SAEB.

Em relação à distorção idade-série, dados do INEP (Brasil 2024), sistematizados no Mapa de Dados, destacam que estudantes negros (pretos e pardos) apresentam mais que o dobro de chance de vivenciar situações de atraso escolar, evidenciando a dimensão estrutural das desigualdades educacionais e a necessidade de políticas orientadas pela promoção da equidade racial.

Conforme Waltenberg, Simielli e Soares (2021), a ausência de equidade se mostra mais evidente quando os resultados educacionais variam de forma significativa em função das circunstâncias dos estudantes, identificadas por quatro marcadores centrais apresentados no quadro a seguir.

Dimensões estruturantes das desigualdades educacionais

Marcador de desigualdade	Descrição	Principais evidências
Nível socioeconômico	Refere-se às condições materiais e sociais dos estudantes que influenciam diretamente suas oportunidades educacionais.	Profundas disparidades de acesso e aprendizagem, com diferenças significativas na frequência escolar e nos níveis de proficiência entre estudantes mais ricos e mais pobres.
Cor/Raça	Relaciona-se às desigualdades raciais estruturais que atravessam o sistema educacional.	Estudantes pretos, pardos e indígenas enfrentam maiores barreiras de acesso, permanência e aprendizagem, com agravamento de desigualdades ao longo do tempo em determinadas áreas do conhecimento.
Sexo/Gênero	Diz respeito às diferenças de trajetória escolar associadas às construções sociais de gênero.	Observa-se maior vulnerabilidade na permanência escolar entre meninos, com taxas mais elevadas de evasão em comparação às meninas.
Local de residência	Refere-se às desigualdades territoriais que impactam o acesso a recursos educacionais e oportunidades de aprendizagem.	Indicadores educacionais mais baixos são observados em zonas rurais e em regiões historicamente vulnerabilizadas, evidenciando desigualdades territoriais persistentes.

Fonte: Elaboração própria com base em Waltenberg, Simielli e Soares (2021).

A análise apresentada por Waltenberg, Simielli e Soares (2021) propõe uma mudança paradigmática na avaliação das políticas educacionais, deslocando o foco de uma lógica utilitarista, centrada exclusivamente

na melhoria de médias agregadas, como o IDEB, para uma perspectiva orientada pela justiça social.

Como implicações para a formulação de políticas públicas, os autores defendem que **a promoção da equidade requer estratégias diferenciadas que reconheçam e enfrentem desigualdades de origem**. Entre os caminhos propostos, destacam-se três, apresentados no quadro a seguir.

Estratégias estruturantes para a promoção da equidade educacional

Estratégia para promoção da equidade	Descrição	Finalidade no enfrentamento das desigualdades
Políticas de discriminação positiva	Alocação diferenciada de recursos financeiros, pedagógicos e estruturais, direcionada a estudantes e escolas em situação de maior vulnerabilidade.	Compensar desigualdades de origem e ampliar condições reais de acesso, permanência e aprendizagem.
Monitoramento pelas redes de ensino	Acompanhamento contínuo das trajetórias escolares por parte das redes (municipais/estaduais) com identificação de estudantes em situação de exclusão ou com dificuldades no percurso escolar.	Promover intervenções orientadas à permanência e ao êxito escolar com atenção prioritária a grupos historicamente marginalizados.
Indicadores educacionais	Utilizar métricas que considerem todo o percurso escolar dos estudantes e as diferenças entre grupos sociais, indo além de indicadores agregados.	Produzir diagnósticos mais fidedignos das desigualdades e orientar políticas públicas comprometidas com a equidade.

Fonte: Elaboração própria com base em Waltenberg, Simielli e Soares (2021).

As estratégias apresentadas no quadro anterior indicam caminhos concretos para a promoção da equidade educacional no cotidiano das políticas e práticas. Sua compreensão e implementação ganham maior consistência quando situadas no contexto histórico e social que estrutura as desigualdades no país. É a partir desse horizonte que se torna possível compreender por que respostas diferenciadas são não apenas desejáveis, mas necessárias.

Essa compreensão remete à distinção fundamental entre **equidade e igualdade formal**, que estrutura o debate no campo das políticas públicas. Do ponto de vista legal, a igualdade é assegurada pela Constituição Federal de 1988, no artigo 5º, ao tratar dos Direitos e Garantias Fundamentais:

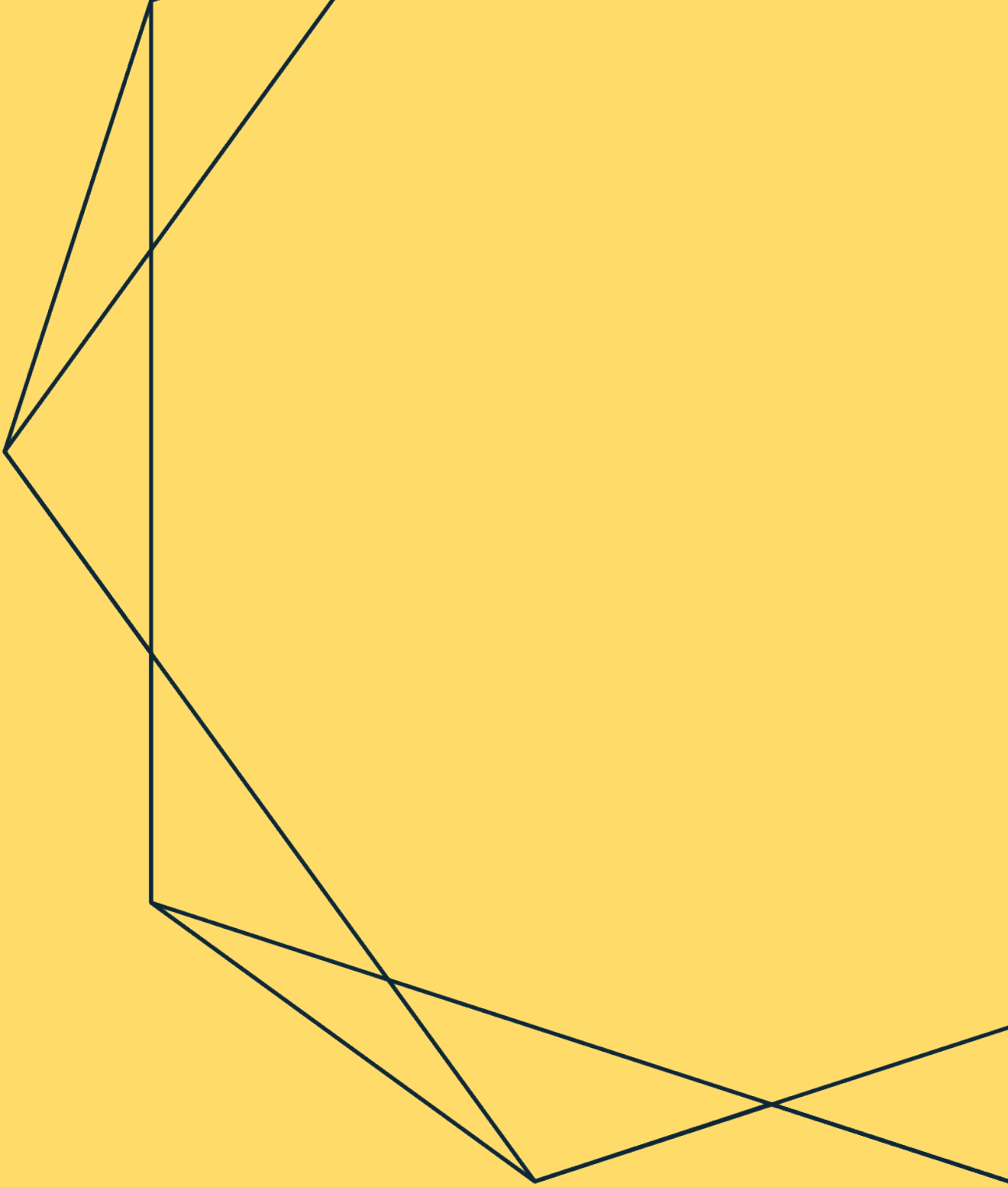
> *Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]. (BRASIL, 1988)*

Ainda que essa garantia estabeleça um marco fundamental no plano dos direitos, ela se mostra insuficiente para enfrentar as disparidades históricas e estruturais que continuam a atravessar as trajetórias da população negra e indígena no Brasil. Em uma sociedade estruturada por bases coloniais e marcada historicamente pela exploração das corporeidades dessas populações, cujas desigualdades permanecem racialmente situadas, é essencial **adotar uma concepção de igualdade que reconheça as assimetrias de origem e considere a necessidade de respostas diferenciadas** para a promoção efetiva da justiça social.

Torna-se necessário, então, o desenvolvimento de mecanismos institucionais capazes de ampliar as condições objetivas de acesso a direitos e oportunidades para esses grupos. Nesse sentido, vale destacar

que, ao longo do século XX e início do século XXI, os movimentos sociais, com destaque para os movimentos negros, foram fundamentais ao tensionar o Estado a assumir compromissos efetivos com a promoção da justiça racial.

Gomes *et al.* (2021) destacam, por exemplo, que a reivindicação por uma educação democrática enquanto estratégia de combate ao racismo sempre foi um dos temas centrais de atuação do movimento negro brasileiro. Essa luta se intensifica a partir dos anos 2000, momento em que o movimento negro aponta que a política da época não considerava as dimensões raciais como parte das desigualdades escolares. Nesse contexto, **a ideia de equidade emerge como um caminho para a efetivação da igualdade, ao reconhecer diferenças e valorizar a diversidade.** Em paralelo, há o avanço das políticas públicas afirmativas, a exemplo das políticas de cotas para ingresso no Ensino Superior, a partir da Lei nº 12.711/2012.



2

A centralidade da equidade racial nas normativas educacionais

A partir do referencial conceitual apresentado, é fundamental compreender como a equidade racial se materializa no plano normativo da educação brasileira. Além de um princípio teórico, a equidade encontra respaldo em marcos legais que orientam a organização dos sistemas de ensino e as práticas educacionais.

Essa discussão se ancora, inicialmente, na Constituição Federal, especialmente nos artigos 205 e 206, que estabelecem a educação como direito de todos e orientam os princípios que regem o ensino. Soma-se a esse marco a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), que estrutura o sistema educacional brasileiro e explicita diretrizes fundamentais para sua organização. Em seu artigo 3º, essa legislação preconiza:

> *Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:*
> *I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, [...]*
> *IX - garantia de padrão de qualidade, [...]*
> *XII - consideração com a diversidade étnico-racial.*
> *XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).*

Ainda que não utilize explicitamente a terminologia equidade racial, a LDB apresenta, em diferentes dispositivos, fundamentos normativos que sustentam uma compreensão ampliada da equidade no campo educacional. Tal perspectiva não se restringe ao artigo 3º, mas se desdobra em outros artigos que orientam a organização curricular, o reconhecimento das diversidades socioculturais e a responsabilidade federativa pela garantia do direito à educação.

No artigo 26, ao estabelecer que os currículos da Educação Básica devem possuir uma base nacional comum complementada por uma parte diversificada – definida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia –, a LDB sinaliza para a necessidade de contextualização do ensino. Esse dispositivo normativo cria condições para a incorporação das especificidades históricas, culturais e sociais dos diferentes grupos que compõem a sociedade brasileira, incentivando abordagens que considerem desigualdades estruturais e dinâmicas de exclusão.

De modo semelhante, o artigo 78 reforça essa orientação ao prever a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, assegurando-lhes o direito à utilização de suas línguas maternas e a processos próprios de aprendizagem. Adicionalmente, a LDB consolida-se como documento indutor de responsabilidades e diretrizes para a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, conforme disposto no artigo 211 da Constituição Federal.

> *Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.*
> *§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistribuitiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1996).*

Nesse sentido, a LDB estabelece bases institucionais e normativas que inauguram um movimento estruturante em direção a uma educação comprometida com a redução das desigualdades, sejam elas de natureza socioeconômica, territorial, cultural ou étnico-racial. Ainda que o vocabulário da equidade só ganhe maior densidade em legislações posteriores, a Lei nº 9.394/1996 já delineia princípios e mecanismos que fundamentam a construção de políticas educacionais orientadas pela justiça distributiva e pelo reconhecimento das diversidades constitutivas da sociedade brasileira.

A partir dessas bases estabelecidas pela LDB, outras normativas educacionais passam a detalhar e operacionalizar esses princípios no âmbito das políticas e práticas pedagógicas. Nesse movimento, destacam-se as **Diretrizes Curriculares Nacionais** (BRASIL, 2013) e a **Base Nacional Comum Curricular** (BRASIL, 2018), que aprofundam e

explicitam o compromisso com a equidade, incorporando de forma mais direta a dimensão racial – amparada pelas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 – nas orientações para os sistemas de ensino e para o currículo.

A equidade racial aparece nesses documentos curriculares com uma dupla função: de um lado, como um princípio legal que orienta a promoção da equidade e o combate ao racismo (com destaque nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs); de outro, como um tema obrigatório integrado ao currículo, voltado ao desenvolvimento de competências relacionadas à valorização da diversidade cultural e étnica (com ênfase na Base Nacional Comum Curricular – BNCC). Tanto as DCNs quanto a BNCC, por exemplo, reconhecem a ERER e o estudo da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena como elementos obrigatórios da educação brasileira, visando a formação para uma sociedade mais justa e a superação de desigualdades históricas.

Considerando as especificidades desses referenciais, torna-se relevante examinar de que modo a equidade racial – particularmente no âmbito da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) – é incorporada e operacionalizada em seus dispositivos. As análises a seguir apresentam tanto a abordagem do tema em cada documento quanto uma comparação entre eles, evidenciando convergências, diferenças e distintas ênfases em seu tratamento. Busca-se compreender não apenas a presença normativa do tema, mas também suas diferentes formas de tratamento, seus níveis de aprofundamento e suas implicações para a organização curricular e para as práticas pedagógicas.

2.1 Análise da equidade racial nas DCNs

As DCNs apresentam uma formulação consistente da equidade racial, especialmente na seção dedicada aos Fundamentos da Educação em Direitos Humanos, na qual se afirma a concepção de igualdade de direitos, em consonância com o que estabelece a Constituição Federal de

1988. Além disso, confere à ERER uma centralidade fundante como uma política de Estado e um instrumento de reparação histórica. O quadro a seguir detalha essa perspectiva.

Fundamentos políticos e implicações educacionais da ERER nas DCNs

Dimensão	Síntese	Implicações
Enfoque político-reparador	A ERER é compreendida como resposta às demandas históricas da população afro-brasileira por ações afirmativas e reparações diante dos danos do regime escravista e da persistência de desigualdades raciais estruturais.	Reconhecimento de desigualdades históricas, implementação de políticas educacionais comprometidas com equidade racial e justiça social.
Nomeação do racismo	As DCNs explicitam a necessidade de enfrentar o racismo e as discriminações que atingem a população negra, tensionando o mito da democracia racial.	Produção de práticas pedagógicas críticas, inclusão do debate sobre racismo estrutural e suas manifestações no cotidiano escolar.
Reeducação das relações étnico-raciais	Defende-se uma transformação das relações entre negros e brancos, indo além da inclusão formal e propondo processos educativos que promovam relações mais justas.	Formação docente sensível às questões raciais, desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam diálogo, respeito e equidade nas interações escolares.

Fonte: Elaboração própria

A análise das DCNs revela um documento que busca romper com a homogeneidade histórica do ensino brasileiro, colocando a equidade racial no cerne de um projeto de nação democrática e pluricultural. O quadro a seguir apresenta essa análise de forma estruturada, organizada por eixos que evidenciam a arquitetura normativa do documento, sua progressão ao longo das etapas de ensino e sua articulação com a BNCC.

Estruturação e organização das DCNs

Dimensão analítica	Descrição	Implicações metodológicas
Arquitetura normativa	As DCNs estruturam a ERER simultaneamente como diretriz específica e como princípio transversal da Educação Básica. O Capítulo 3 é dedicado integralmente à temática, sendo complementado pelas diretrizes da Educação Escolar Indígena (Capítulo 8) e da Educação Escolar Quilombola (Capítulo 11), reforçando a centralidade da pauta na organização curricular.	A análise metodológica deve considerar a ERER em duas frentes: como objeto normativo explícito e como princípio transversal que atravessa diferentes seções do documento e políticas correlatas.
Articulação entre etapas de ensino	A ERER é apresentada como obrigatória desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Nas etapas iniciais, prioriza-se o desenvolvimento de valores como o respeito à diversidade, o pertencimento e a autoestima de crianças negras e indígenas. No Ensino Médio, a diretriz avança para a consolidação do pensamento crítico e da formação cidadã.	A leitura metodológica deve observar a progressão pedagógica da ERER ao longo da trajetória escolar, identificando expectativas formativas distintas por etapa e sua coerência interna.
Transversalidade e a BNCC	A temática não é circunscrita a uma disciplina específica, deve permear componentes curriculares diversos, com ênfase em Literatura, História do Brasil e Educação Artística. A ERER integra a BNCC, exigindo que a narrativa histórica nacional considere as matrizes indígena, africana e europeia.	Recomenda-se mapear evidências de transversalidade e integração curricular, verificando se a abordagem ultrapassa o caráter episódico e se se estrutura como eixo formativo contínuo.

Fonte: Elaboração própria

Conforme exposto, a análise da organização das DCNs evidencia a centralidade da equidade racial no plano normativo. Contudo, essa diretriz demanda desdobramentos concretos nos processos de implementação. Assim, torna-se necessário examinar também como essas orientações se traduzem em práticas institucionais e pedagógicas. O quadro a seguir apresenta essa dimensão, abordando mecanismos de implementação, ações afirmativas e desafios estruturais.

Implementação das DCNs no âmbito da ERER

Dimensão analítica	Descrição	Implicações metodológicas
Dispositivos institucionais de implementação	As DCNs orientam a criação de canais de diálogo entre sistemas de ensino, movimentos sociais, grupos culturais negros e núcleos de pesquisa (como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros), além da produção de materiais didáticos específicos que enfrentem distorções históricas e valorizem o patrimônio afro-brasileiro.	A análise metodológica deve identificar mecanismos institucionais e estratégias colaborativas que sustentem a implementação, avaliando o grau de participação social e a adequação dos materiais pedagógicos.
Normatividade, ações afirmativas e equidade	A obrigatoriedade estabelecida pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é compreendida como política afirmativa e reparadora. O objetivo é garantir o direito de estudantes negros e indígenas à representação digna e ao reconhecimento de suas trajetórias na cultura nacional.	É necessário examinar como os sistemas educacionais traduzem a obrigatoriedade legal em práticas concretas, observando se as ações implementadas dialogam com a promoção da equidade e a reparação histórica.
Desafios estruturais e formativos	Destacam-se lacunas na formação docente, especialmente na abordagem teórico-metodológica do racismo e das desigualdades raciais no cotidiano escolar. Persistem também obstáculos simbólicos e curriculares, como o mito da democracia racial e perspectivas eurocêntricas.	A análise metodológica deve incorporar indicadores relacionados à formação continuada, às condições institucionais de implementação e às estratégias pedagógicas destinadas a enfrentar resistências estruturais e epistemológicas.

Fonte: Elaboração própria

Nos processos de implementação das normativas sobre equidade racial, é fundamental considerar a diversidade de contextos que caracterizam os sistemas de ensino brasileiros, marcados por desigualdades socioterritoriais, especificidades culturais e diferentes formas de organização social. O quadro a seguir aprofunda essa dimensão ao examinar como as DCNs orientam a incorporação dessas particularidades, destacando a necessidade de abordagens contextualizadas que reconheçam as desigualdades históricas e valorizem os diferentes sujeitos e territórios.

Contextualização nos sistemas de ensino e realidades brasileiras

Dimensão analítica	Descrição	Implicações metodológicas
Diversidade socioterritorial	As DCNs reconhecem as desigualdades regionais em termos de recursos educacionais e características socioculturais. Recomenda-se que a implementação valorize histórias e práticas locais, como experiências quilombolas e comunidades tradicionais específicas de cada território.	A abordagem metodológica deve considerar indicadores contextuais e territoriais, analisando a adequação das políticas às realidades locais e valorizando os saberes regionais.
Tratamento de populações específicas	Para populações negras e quilombolas, enfatiza-se a reparação histórica, o reconhecimento da ancestralidade africana e o direito ao território. Para povos indígenas, destaca-se a interculturalidade, o bilinguismo/multilinguismo e o protagonismo na gestão escolar. A ERER também se destina ao conjunto da população brasileira, com foco na formação para a convivência multicultural.	A análise metodológica deve examinar como diferentes grupos são contemplados nas políticas educacionais, avaliando a presença de abordagens diferenciadas e o alcance universal da educação antirracista.
Reconhecimento das desigualdades históricas	O documento explicita a dívida social do Estado com populações negras e indígenas e critica modelos padronizados que invisibilizam grupos historicamente excluídos. Propõe-se uma escola que combine inclusão com práticas pedagógicas transformadoras.	A metodologia deve considerar critérios que evidenciam o reconhecimento das desigualdades estruturais e a incorporação de estratégias pedagógicas voltadas à transformação social e à justiça educacional.

Fonte: Elaboração própria

2.2 Análise da equidade racial na BNCC

Considerando a centralidade da BNCC na organização dos currículos e das práticas pedagógicas no país, é fundamental examinar de que maneira esse compromisso com a equidade racial e com a superação de processos históricos de exclusão que atingem, de modo particular, povos indígenas, populações quilombolas e afro-brasileiros, se expressa – e também seus limites – no interior do documento.

Na BNCC, a ERER é tratada como um tema contemporâneo, articulado a outros e incorporado principalmente por meio do desenvolvimento de competências e habilidades gerais. Essa forma de inserção, embora assegure sua presença transversal no currículo, produz efeitos específicos no modo como a equidade racial é significada e operacionalizada no documento. Ao privilegiar uma abordagem mais ampla, centrada em princípios como diversidade, respeito e inclusão, a BNCC tende a diluir a centralidade histórica e política da pauta racial, o que pode impactar a forma como o enfrentamento ao racismo é traduzido nas práticas pedagógicas. O quadro a seguir sistematiza essa leitura.

Fundamentos políticos e implicações educacionais na BNCC

Aspecto	Descrição	Implicações
Quadro curricular diluído	Embora obrigatória e transversal, a ERER aparece na BNCC ao lado de outras temáticas contemporâneas.	Pode ocorrer diluição da centralidade política e histórica da pauta racial, reduzindo a urgência que as DCNs atribuem ao enfrentamento do racismo.
Foco na diversidade e equidade	A BNCC prioriza princípios amplos como acolhimento, valorização da diversidade e promoção da equidade.	Há risco de generalização das desigualdades raciais, diluindo especificidades históricas do racismo estrutural ao tratá-lo dentro de um conjunto amplo de preconceitos.
Implicação potencial de inequidade	O documento reconhece a exclusão histórica de povos indígenas, quilombolas e populações afro-brasileiras, mas coloca ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades individuais.	A ausência de uma linguagem mais enfática de reparação pode levar a implementações superficiais, com pouca incidência nas raízes históricas e estruturais das desigualdades raciais.

Fonte: Elaboração própria

A competência geral 9 emerge como um dos principais pontos de ancoragem para a equidade racial, ao enfatizar a empatia, o diálogo e o respeito aos direitos humanos, bem como a valorização das identidades, saberes e culturas de diferentes grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza. Todavia, quando se examinam as diretrizes

específicas por etapas de ensino, nota-se variação significativa no grau de articulação e aprofundamento da perspectiva racial, o que revela limites na transversalidade proposta e tensiona a efetiva integração da equidade racial como princípio organizador do currículo.

Uma leitura mais aprofundada e analítica do documento também evidencia que tal compromisso não se materializa de forma homogênea ao longo dos componentes curriculares. Observa-se maior densidade e explicitação da pauta de equidade racial nas áreas de Ciências Humanas, enquanto, nas Ciências da Natureza e na Matemática, tende a aparecer de maneira periférica, frequentemente mobilizada como elemento contextual para a resolução de problemas, e não como eixo estruturante e integrador do conhecimento.

Além disso, a incorporação da equidade racial na BNCC apresenta diferenças ao longo das etapas da Educação Básica. A análise dessa progressão permite identificar como a temática é introduzida, aprofundada e, em certa medida, tensionada ao longo da trajetória escolar. O quadro a seguir sistematiza essa dimensão, destacando as ênfases formativas e os direcionamentos pedagógicos associados a cada etapa.

Integração da equidade racial nas etapas da Educação Básica

Etapa de ensino	Ênfase formativa	Direcionamentos pedagógicos
Educação Infantil	Convivência com a diferença e respeito às culturas como direitos de aprendizagem, reconhecimento da identidade pessoal e cultural.	Promove experiências que valorizem pertencimento, diversidade e construção positiva da identidade desde a infância, fortalecendo relações respeitosas e inclusivas.
Ensino Fundamental	Esforço explícito, sobretudo em História e Geografia, para desconstruir narrativas eurocêntricas e valorizar matrizes indígenas e africanas.	Incentiva revisão crítica dos conteúdos curriculares, ampliação de referências históricas e culturais e desenvolvimento de pensamento crítico sobre desigualdades e colonialidade.
Ensino Médio	Competência específica em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas voltada à identificação e ao combate a injustiças, preconceitos e violências, com base nos Direitos Humanos.	Estimula análise crítica da realidade social, posicionamento ético e participação cidadã ativa na promoção da equidade racial e no enfrentamento das discriminações.

Fonte: Elaboração própria

É importante retomar que a BNCC define o que deve ser ensinado (aprendizagens essenciais) durante toda a Educação Básica, mas sua implementação depende dos currículos locais e das práticas docentes. Neste contexto, a transição do normativo para a prática é o ponto crítico.

Um estudo sobre Pedagogia Culturalmente Responsiva (PORTES *et al.*, 2018) indica que, para que a instrução seja efetiva para populações diversas, ela precisa ser contextualizada, incorporando as experiências vividas pelos estudantes em seu contexto cultural. A BNCC alinha-se teoricamente a essa ideia ao mencionar a contextualização como princípio, mas a efetivação depende de modelos pedagógicos que validem a cultura do estudante, como acontece, por exemplo, nas Conversas Instrucionais (Instructional Conversations – IC)[2], que promovem a aprendizagem por meio do diálogo e da colaboração.

A BNCC apresenta alta normatividade ao listar habilidades específicas que exigem a análise de preconceitos e estereótipos, como em Educação Física, ao discutir danças e lutas de matrizes indígenas e africanas. No entanto, sua implementação encontra desafios, especialmente no que se refere à formação docente. A efetivação de práticas pedagógicas orientadas à equidade racial exige um **desenvolvimento profissional consistente**, aspecto que a própria BNCC atribui à responsabilidade dos entes federados e da União. Sem professores preparados para conduzir diálogos complexos sobre raça e cultura, as orientações da BNCC correm o risco de se tornarem apenas tópicos burocráticos.

Esses desafios, contudo, não se restringem ao plano da formação docente, mas se inserem em um contexto mais amplo de desigualdades educacionais historicamente naturalizadas no país. Nesse cenário, a BNCC, por si só, não é suficiente para alterar esse quadro sem políticas articuladas de formação e de garantia de condições materiais. A equidade racial na prática depende de **superar a visão de que a diversidade é um adendo curricular, passando a vê-la como estruturante e integrada à prática pedagógica** (PORTES; GONZÁLES CANCHÉ; BOADA; WHATLEY, 2018).

2. Conversas Instrucionais (*Instructional Conversations* – IC) são práticas pedagógicas baseadas no diálogo, voltadas ao desenvolvimento conceitual e linguístico dos estudantes. Partem de temas relevantes, valorizam as experiências deles e reconhecem seu papel ativo na construção do conhecimento, em contraste com abordagens mais diretivas de ensino. (GOLDENBERG, 1991).

A literatura analisada em paralelo à BNCC sugere que a equidade não se alcança apenas com currículo prescrito, mas com práticas pedagógicas que sejam culturalmente responsivas na sala de aula (PORTES; GONZÁLES CANCHÉ; BOADA; WHATLEY, 2018). A BNCC oferece o "o que" (conteúdos e habilidades antirracistas), mas o "como" (metodologias de ensino que valorizem a cultura do estudante sem segregá-lo) permanece um desafio para a formação docente e a gestão escolar. Há o risco de silenciamento da pauta se ela for tratada apenas pontualmente, sem o aprofundamento teórico necessário nas áreas que não são de Humanidades.

A diretriz da BNCC sobre a equidade dialoga com os princípios da **Pedagogia Culturalmente Responsiva**, que propõe a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, nos quais todos os estudantes se sintam valorizados e representados (DUMBUYA, s.d.). É importante destacar que a equidade racial e a ERER, no âmbito da BNCC, não se destinam exclusivamente a estudantes negros e indígenas. Ao promover competências como a empatia, o respeito à diversidade e o enfrentamento ao preconceito, bem como ao instituir o estudo da história da África e da cultura afro-brasileira para todos, a BNCC contribui para a reeducação das relações raciais e para a construção de uma sociedade mais justa, com impactos positivos para o conjunto do sistema educacional. Nessa perspectiva, a efetivação do currículo demanda que professores mobilizem os repertórios culturais e as experiências prévias dos estudantes, de modo a tornar a aprendizagem significativa e socialmente situada.

Os efeitos dessa orientação extrapolam o campo normativo e incidem sobre dimensões estruturantes da política educacional, como as avaliações da aprendizagem, a formação inicial e continuada de professores e a produção e seleção de materiais didáticos. Tais dimensões, ao serem compreendidas de forma integrada, evidenciam a necessidade de construção de uma coerência pedagógica sistêmica, na qual todos esses elementos se alinham em torno de princípios comuns – entre eles, a promoção da equidade racial –, garantindo consistência entre o que se propõe, o que se ensina e o que efetivamente se aprende.

2.3 Equidade racial nas DCNs e na BNCC: comparação analítica

A análise demonstra que a ERER está presente em ambos os documentos como um princípio de natureza legal e ética. Enquanto as DCNs fornecem a base política e conceitual, definindo a ERER como uma estratégia para a justiça social e a reparação histórica, a BNCC, por sua vez, estabelece a ERER dentro de um quadro curricular baseado em competências, garantindo sua integração e fornecendo instrumentos pedagógicos para sua operacionalização em todas as áreas do conhecimento. O ponto de atenção, neste caso, é o possível risco de diluir a urgência do enfrentamento ao racismo ao colocá-lo como um dos muitos temas contemporâneos.

Pode-se concluir que, ao tratar da coerência pedagógica sistêmica e da equidade racial, a articulação entre esses documentos curriculares é fundamental, uma vez que a BNCC se apoia na densidade conceitual e na perspectiva antirracista presentes nas DCNs para que as competências relacionadas à valorização da diversidade se traduzam em práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais e da discriminação.

Veja uma análise que sistematiza a comparação de como a ERER aparece em cada um dos referenciais.

Análise da ERER na BNCC e nas DCNs

Aspecto	BNCC	DCNs	Síntese analítica
Reconhecimento da obrigatoriedade legal	Inclui a ERER e o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena como temas contemporâneos obrigatórios, citando as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.	Dedica um capítulo específico às diretrizes da ERER e à implementação do ensino das relações étnico-raciais.	Há convergência normativa e reconhecimento legal da obrigatoriedade, ainda que com níveis diferentes de aprofundamento e centralidade política.
Integração curricular	Propõe abordagem transversal e integradora ao longo do currículo e das competências.	Determina a presença em todo o currículo escolar, com destaque para educação artística, literatura e história brasileiras.	Ambos defendem a integração curricular, a diferença está no grau de prescrição e detalhamento das orientações pedagógicas.
Princípio de equidade e não discriminação	Destaca o acolhimento e a valorização da diversidade nas Competências Gerais, promovendo uma sociedade justa e inclusiva.	Afirma explicitamente a ERER como política de combate ao racismo e de reeducação das relações entre negros, indígenas e brancos.	Existe alinhamento dos objetivos democráticos, mas com distinção na linguagem: mais ampla na BNCC e mais direta e politicamente marcada nas DCNs.
Valorização cultural	Incentiva a valorização das contribuições das matrizes indígena, africana e europeia para a formação do povo brasileiro.	Enfatiza o legado africano e afro-brasileiro como elemento estruturante do processo civilizatório nacional.	Convergência na valorização cultural, as DCNs enfatizam mais explicitamente o protagonismo africano e afro-brasileiro na constituição da sociedade brasileira.

Fonte: Elaboração própria

2.4 Mapeando a discriminação racial nas escolas brasileiras

Ainda que a legislação brasileira tenha diretrizes voltadas à promoção da equidade racial e a BNCC estabeleça competências que orientam o acolhimento da diversidade, a valorização das diferenças e o enfrentamento ao preconceito como dimensões centrais da educação integral, é possível observar que o racismo ainda é muito presente no ambiente escolar.

Diferentes estudos empíricos evidenciam como essas lacunas se manifestam nas práticas escolares, especialmente nas interações e nos processos avaliativos. Carvalho (2005), em pesquisa realizada com crianças e professoras de 1ª e 4ª séries de uma escola pública no município de São Paulo, entre 2002 e 2003, identificou que docentes tendem a classificar como mais brancos os estudantes com melhor desempenho escolar, ao passo que costumam "escurecer" àqueles considerados indisciplinados. De forma convergente, o estudo de França (2017), realizado com 109 professores de uma escola de formação para docentes, aponta que estereótipos raciais são mobilizados para justificar diferenças de desempenho: estudantes brancos recebem notas mais altas e são associados à inteligência, enquanto estudantes negros têm seu desempenho relacionado ao esforço e recebem avaliações inferiores. Na mesma direção, a pesquisa de Botelho, Madeira e Rangel (2015) demonstra a existência de discriminação racial nos processos avaliativos, ao evidenciar que professores de matemática atribuem notas mais baixas a estudantes negros em comparação a estudantes brancos com desempenho equivalente em testes de proficiência.

Os vieses presentes nos processos avaliativos – como a estereotipagem negativa sobre a proficiência de estudantes negros – reforçam o que já foi defendido anteriormente de que as orientações da BNCC sobre equidade se confrontam com formas de racismo estrutural e institucional que não se transformam por meio da prescrição curricular,

exigindo políticas consistentes de formação, acompanhamento e suporte às escolas, além de um olhar atento aos processos avaliativos e aos materiais e recursos didáticos utilizados pelas escolas.

Nesse sentido, ainda que a BNCC atribua às redes e aos sistemas de ensino a responsabilidade de contextualizar suas diretrizes às realidades locais e promover a formação docente, **a promoção da equidade racial requer um compromisso político e institucional** mais amplo. Isso envolve a **articulação entre diferentes dimensões da política educacional**, de modo a sustentar práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da equidade. Assim, os desafios observados na implementação não se restringem a aspectos individuais ou subjetivos dos educadores, mas refletem a necessidade de construção de uma coerência pedagógica sistêmica capaz de alinhar normas, práticas e condições institucionais.

Ao analisar a implementação da BNCC a partir da atuação dos agentes que operam na ponta, é pertinente recorrer aos estudos sobre "**burocracia de nível de rua**", que evidenciam que a transformação das diretrizes normativas em práticas concretas é mediada por valores, julgamentos e pelas condições institucionais de trabalho. A categoria de "burocracia de nível de rua", proposta por Michael Lipsky na década de 1980, refere-se aos profissionais que atuam diretamente na implementação das políticas públicas – como professores, gestores escolares, assistentes sociais e policiais – e que, no cotidiano de suas funções, interagem com os usuários dos serviços públicos. Segundo o autor, esses agentes não apenas executam políticas, mas também tomam decisões discricionárias no cotidiano, influenciadas por seus valores, julgamentos e pelas condições de trabalho, o que os torna atores centrais na produção efetiva das políticas públicas (LIPSKY, 2019).

Riscos de implementação e impactos pedagógicos

Aspecto analítico	Descrição	Riscos para a implementeção	Implicações pedagógicas e políticas
Risco de categorização	Professores podem classificar estudantes ou temáticas raciais como "difíceis" ou "fáceis" com base em estereótipos.	Implementação desigual da política de equidade, reprodução de preconceitos sociais em vez de seu enfrentamento.	Necessidade de formação crítica e letramento racial das equipes escolares para evitar práticas classificatórias e para promover abordagens inclusivas e equitativas.
Discricionariedade docente	A BNCC define o que ensinar, mas a forma de implementação depende dos currículos locais e da prática docente.	Visões estereotipadas podem levar à priorização da "conformidade cultural" em detrimento da "obediência legal", esvaziando o potencial transformador da ERER.	Reforça a importância de políticas de formação continuada, acompanhamento pedagógico e construção coletiva de práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Fonte: elaboração própria com base em Lipsky (2019).

A BNCC exige intencionalidade educativa para combater discriminações, contudo, a literatura sobre implementação sugere que, sem suporte institucional e formação que desconstrua a visão de usuários difíceis (aqueles que divergem do padrão normativo hegemônico), a tendência é a reprodução de desigualdades. A viabilidade da equidade racial depende de superar a lógica de que tratar a diversidade é um trabalho extra ou difícil. É necessário que as redes de ensino, ao traduzirem a BNCC em currículos e práticas pedagógicas, forneçam ferramentas para que a equidade não seja vista como um obstáculo, mas como premissa da qualidade educacional.

3

Concepção de equidade racial proposta neste documento

Esta seção tem como objetivo consolidar os argumentos desenvolvidos nas seções anteriores, articulando o referencial normativo e as evidências empíricas para explicitar a **concepção de equidade racial adotada neste documento**. Busca-se, assim, sistematizar seus fundamentos a fim de avançar em sua operacionalização, considerando a **coerência pedagógica sistêmica.**

Conforme detalhado anteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais representam um avanço significativo no tema aqui tratado ao elevar a ERER ao status de política de Estado. Sua principal potencialidade reside na integração de currículo, gestão e formação para a promoção da equidade racial. No entanto, a efetivação dessa agenda encontra limites em condições estruturais do sistema educacional, como fragilidades nos processos de formação inicial e continuada, bem como na persistência do racismo institucional, que atravessa diferentes dimensões da sociedade e da política educacional e dificulta a tradução consistente das diretrizes em práticas pedagógicas.

Nesse sentido, torna-se relevante explicitar como as DCNs formulam a concepção de igualdade de direitos que sustenta a promoção da equidade racial, conforme evidenciado no trecho a seguir:

> *O respeito à dignidade humana, devendo existir em qualquer tempo e lugar, diz respeito à necessária condição de igualdade na orientação das relações entre os seres humanos. O princípio da igualdade de direitos está ligado, portanto, à ampliação de direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais a todos os cidadãos e cidadãs, com vistas a sua universalidade, sem distinção de cor, credo, nacionalidade, orientação sexual, biopsicossocial e local de moradia (BRASIL, 2013, p. 337).*

A fim de aprofundar a concepção de igualdade à luz da realidade brasileira – especialmente no contexto da educação básica, marcado pelo racismo sistêmico e por outras formas de discriminação –, as DCNs incorporam uma noção de equidade que reconhece e valoriza as diferenças e as identidades individuais e coletivas. Esse entendimento é apresentado pelo documento nos seguintes termos:

> *Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades: Esse princípio se refere ao enfrentamento dos preconceitos e das discriminações, garantindo que diferenças não sejam transformadas em desigualdades. O princípio*

> *jurídico-liberal de igualdade de direitos do indivíduo deve ser complementado, então, com os princípios dos direitos humanos da garantia da alteridade entre as pessoas, grupos e coletivos. Dessa forma, igualdade e diferença são valores indissociáveis que podem impulsionar a equidade social (BRASIL, 2013, p. 337).*

Desse modo, a proposição deste capítulo alinha-se às concepções anteriormente delineadas acerca da equidade, com ênfase especial no que se refere à equidade racial no campo educacional, reafirmando seus fundamentos teóricos e seu compromisso com a superação das desigualdades historicamente produzidas. Essa compreensão consolida a equidade como núcleo constitutivo da própria qualidade da educação.

A concepção de equidade racial defendida pelo Instituto Reúna e pelo Instituto DACOR, e integrada ao conceito de Coerência Pedagógica Sistêmica, estrutura-se então a partir de quatro dimensões fundantes articuladas entre si:

1. A equidade é concebida como um **dispositivo de justiça distributiva** orientado à superação de assimetrias históricas e estruturais. Sua formulação transcende a igualdade meramente formal, aquela que defende a equivalência jurídica de todos perante a lei, ao reconhecer que, em um país marcado pelo racismo estrutural, os sujeitos ocupam posições desiguais e acessam oportunidades de maneira profundamente diferenciada. Nessa perspectiva, a aplicação indistinta do princípio da igualdade formal revela-se insuficiente e, não raro, contribui para a perpetuação das desigualdades que afirma pretender neutralizar.
2. A equidade se estabelece em **contraponto ao discurso meritocrático abstrato.** Parte do entendimento de que não é possível enfrentar desigualdades sem considerar as iniquidades de origem na distribuição de bens sociais, simbólicos e materiais. Nessa direção, exige-se do Estado a

adoção de estratégias diferenciadas, como políticas de ação afirmativa, ou seja:

[...] políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação, que cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. (PIOVESAN, 2008, p. 889)

3. A equidade fundamenta-se na **valorização das diferenças.** Não se trata apenas de reconhecer a diversidade, mas de assegurar que as diferenças não sejam convertidas em desigualdades. Igualdade e diferença tornam-se, assim, princípios indissociáveis na promoção da justiça social.
4. A equidade pode ser definida, de maneira sintética e articulada, como um **mecanismo de justiça distributiva e cognitiva voltado à superação de disparidades,** isso implica a adoção de respostas institucionais diferenciadas e afirmativas para garantir que o direito pleno à educação e ao desenvolvimento humano não seja condicionado por fatores raciais em razão de sua raça.



4

Elementos práticos da integração entre equidade racial e Coerência Pedagógica Sistêmica (CPS)

Tendo em vista o embasamento teórico apresentado e o objetivo geral do esforço conjunto entre o Instituto Reúna e o Instituto DACOR, apresenta-se a seguir propostas sobre como pode se dar a integração entre equidade racial e CPS.

4.1. A base da construção

Para esta proposição, o Instituto DACOR partiu de um exercício de reflexão sobre outras produções, voltados a qualificar a integração da equidade racial nas dimensões que compõem a CPS: currículo, formação, avaliação e recursos e materiais didáticos.

Nesse contexto, o principal instrumento é a **Rubrica de Monitoramento ERER (RUMO)**[3], que tem como objetivo a realização do diagnóstico, do acompanhamento e do monitoramento de ações e políticas de ERER por meio de alguns indicadores. Trata-se de um instrumento (rubrica) estruturado em cinco eixos, com seus respectivos critérios, que pode ser utilizado de três formas: **diagnóstico, acompanhamento e avaliação.** Seu objetivo é identificar o grau de maturidade das redes de ensino nesse tema, orientar processos de aprimoramento e analisar os efeitos das ações e políticas implementadas, em comparação com o diagnóstico inicial.

RUMO
Foi desenvolvida pelo Instituto DACOR e pela Fundação Lemann em 2023.
Constitui-se em uma ferramenta de entendimento: transparente, objetiva e acolhedora.
Aborda os desafios e as conquistas de uma rede de ensino no processo de construção de sua política de ERER.
Permite avaliar o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 por parte da rede e da Secretaria.
Criada considerando que a promoção da ERER requer ações integradas e sistêmicas.
Visa a constituição de uma política eficaz para reduzir desigualdades educacionais com foco nas relações étnico-raciais.

3. Os documentos que orientaram a construção da RUMO são: Equidade étnico-racial na educação (EDUCAÇÃO JÁ, 2022); Lei nº 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira (ALANA; GELÉDES, 2023); e Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004).

Na imagem a seguir, é possível identificar os eixos e indicadores para as políticas de ERER.



01

INSTITUCIONALIZAÇÃO E DIRETRIZES

Existência e uso de documentos normativos e marcos legais que dão diretrizes e institucionalizam as práticas de uma educação para as relações étnico-raciais (ERER), e de órgãos, departamentos e equipes com o foco na ERER.

02

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Implementação e acompanhamento da ERER no âmbito do currículo e da prática pedagógica, de maneira transdisciplinar e que afirme e valorize as identidades de alunos negros e indígenas.

03

DADOS E EVIDÊNCIAS

Coleta de dados sobre composição racial dos profissionais e alunos da rede, e de dados de aprendizagem e frequência com abertura racial. Análise e uso desses dados para o desenho de políticas públicas.

04

FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Trilhas formativas que fortaleçam o letramento racial das equipes internas e escolares, incluindo temas de construção identitária, autodeclaração e abordagem transversal aos componentes e às práticas pedagógicas.

05

AÇÕES AFIRMATIVAS

Existência de políticas públicas que promovam maior representatividade de pessoas negras, indígenas e quilombolas em cargos de liderança nas equipes escolares e no quadro geral.

4.2. Os quatro eixos basilares

Apesar da RUMO ter sido a principal fonte de consulta e aprendizado desta construção, foram analisados também outros materiais inovadores do ecossistema educacional sobre o tema. A seguir, é apresentado um resumo de descobertas sobre a integração aos eixos orientadores, a saber: currículo, formação, avaliação e recursos e materiais didáticos.

4.2.1. Dimensão: Currículo

A equidade racial precisa ser um princípio que rege a concepção e a organização curricular, que, por sua vez, pode ser definida como um conjunto de práticas e valores que produzem e socializam significados no espaço social, contribuindo intensamente para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes. O quadro a seguir apresenta o eixo analisado e suas respectivas implicações curriculares e pedagógicas.

Equidade Racial e Currículo

Eixo	Descrição	Implicações curriculares e pedagógicas
Obrigatoriedade e transversalidade	O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é obrigatório em toda a Educação Básica, conforme a Lei nº 10.639/2003.	Precisa atravessar todo o currículo, com destaque para Educação Artística, Literatura e História do Brasil, promovendo abordagens interdisciplinares.
Ampliação do foco cultural	Necessidade de contemplar a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira.	Valorização das contribuições indígenas, afrodescendentes, europeias e asiáticas, evitando visões únicas ou eurocentradas.
Desconstrução de mitos	O currículo precisa contribuir para a educação das relações étnico-raciais e o combate ao racismo estrutural.	Promoção de práticas pedagógicas que questionem a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial.
Especificidades quilombolas e indígenas	Currículos flexíveis e contextualizados às realidades das comunidades.	Organização por eixos temáticos ou projetos, valorização de línguas, crenças, oralidade e saberes tradicionais, proibição de proselitismo religioso e respeito à diversidade sexual.
Integração com Direitos Humanos	A Educação em Direitos Humanos é transversal às práticas curriculares.	Ações educativas voltadas à superação do racismo, sexismo, homofobia e outras discriminações, promovendo reconhecimento e valorização da diversidade.

Fonte: elaboração própria

4.2.2 Dimensão: Formação

A formação, a valorização e a competência dos profissionais da educação são elementos essenciais para a melhoria do desempenho escolar e a conquista da qualidade e equidade nas aprendizagens. A equidade racial exige que a formação de professores seja especificamente direcionada conforme apresentado no quadro a seguir.

Equidade Racial e Formação Docente

Eixo	Descrição	Implicações para formação e prática educacional
Formação para as relações étnico-raciais	Professores (negros e não negros) devem receber formação que os capacite a lidar positivamente com a diversidade étnico-racial e a reeducar as relações raciais.	Desenvolvimento de práticas pedagógicas antirracistas, superação do etnocentrismo europeu e enfrentamento de mentalidades discriminatórias históricas.
Conteúdos obrigatórios na formação	Inserção obrigatória de conteúdos sobre relações raciais e sociais no Brasil e conceitos estruturantes sobre o tema.	Estudo de racismo, discriminação, preconceito, estereótipos, raça e etnia, análise crítica de práticas pedagógicas e materiais didáticos, ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
Profissionais para modalidades étnicas	Na Educação Escolar Quilombola, a docência precisa ser exercida preferencialmente por professores das próprias comunidades.	Responsabilidade dos sistemas de ensino em criar programas de licenciatura específicos e políticas de formação voltadas à realidade quilombola.
Valorização e apoio docente	Políticas de formação que assegurem a valorização profissional e apoio institucional contínuo.	Formação continuada sistemática, incluindo estudos sobre lutas quilombolas e estratégias pedagógicas para superação do racismo.
Gestores e profissionais de apoio	A formação precisa abranger também gestores, técnicos e demais profissionais da educação.	Inclusão de temas como direitos humanos, combate ao racismo, sexismo, homofobia/lesbofobia e intolerância religiosa nas ações formativas institucionais.

Fonte: elaboração própria

4.2.3 Dimensão: Avaliação

A avaliação precisa refletir o compromisso com a equidade, distanciando-se de processos padronizados e classificatórios, conforme indicado no quadro a seguir.

Equidade Racial e Avaliação

Eixo	Descrição	Implicações para avaliação educacional
Superação da homogeneidade	Realizar avaliações reflexivas e orientadas à reconstrução da prática pedagógica, superando procedimentos burocráticos e padronizações excludentes.	Desenvolvimento de processos avaliativos que valorizem as diferenças e promovam mudanças pedagógicas significativas.
Caráter formativo e participativo	Predomínio do caráter formativo sobre o classificatório e quantitativo.	Avaliações diagnósticas, processuais, dialógicas e participativas, especialmente na Educação Escolar Quilombola e Indígena.
Consideração das especificidades	Avaliação vinculada às formas próprias de ensino-aprendizagem das comunidades.	Reconhecimento das experiências de vida, culturas, saberes e modos de produção de conhecimento dos estudantes.
Avaliação diferenciada para inclusão	Necessidade de parâmetros avaliativos específicos para comunidades quilombolas e indígenas.	Criação de critérios internos e externos que respeitem estruturas sociais e práticas educativas próprias, evitando processos excludentes e homogeneizantes.
Quesitos raciais na avaliação institucional	Inclusão da educação das relações étnico-raciais nos mecanismos de avaliação das escolas.	Monitoramento das condições institucionais, currículo e atendimento aos estudantes, alinhados às diretrizes da ERER.

Fonte: elaboração própria

4.2.4 Dimensão: Material Didático

O material didático é uma ferramenta-chave para promover o reconhecimento e a valorização das identidades, conforme as diretrizes de equidade racial. O quadro a seguir apresenta orientações neste sentido.

Equidade Racial e Material Didático

Eixo	Descrição	Implicações para políticas educacionais e práticas pedagógicas
Produção específica e contextualizada	Incentivo e supervisão, pelos sistemas de ensino e pelo MEC, da produção de materiais didáticos que abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial.	Revisão crítica de obras existentes, correção de distorções históricas e promoção de conteúdos alinhados à educação das relações étnico-raciais.
Valorização da Cultura e História Afro-brasileiras e Africanas	Produção e distribuição de materiais que evidenciem as contribuições afro-brasileiras e africanas.	Inclusão de bibliografia afro-brasileira, mapas da diáspora africana, representações de quilombos e obras de arte afro-brasileiras e africanas como estratégias pedagógicas antirracistas.
Materiais para comunidades tradicionais	Desenvolvimento de materiais específicos para a Educação Escolar Indígena e Quilombola.	Produção contextualizada ao território e à cultura local, uso da língua portuguesa e línguas indígenas (quando pertinente) e fortalecimento da perspectiva intercultural da educação diferenciada.
Distribuição e acompanhamento	Responsabilidade dos sistemas de ensino em prover e acompanhar o uso dos materiais didáticos.	Garantia de acesso efetivo às escolas e realização de formação em serviço para orientar o uso pedagógico dos materiais.

Fonte: elaboração própria

4.3. Cruzamento entre a RUMO e a Coerência Pedagógica Sistêmica

O passo seguinte nessa construção foi um exercício de cruzamento entre os eixos da RUMO e os níveis de maturidade da CPS, tomando como referência as Rubricas de Alinhamento à BNCC[4] e análises e descobertas da aplicação teste feita em 2025 com o apoio do IEDE.

A interpretação e a leitura sistêmica dos níveis de maturidade apresentados são realizadas a partir do cruzamento entre os níveis do iCPS e a RUMO. Essa articulação fornece **descritores práticos** que funcionam como uma **ferramenta de diagnóstico, acompanhamento e avaliação das políticas de equidade racial** implementadas pelas redes de ensino.

Para ler os resultados de modo sistêmico, é necessário analisar a evolução institucional da rede de ensino simultaneamente por meio de quatro eixos basilares: Currículo, Formação, Avaliação e Material Didático. A leitura sistêmica exige compreender que a equidade deixa de ser uma formalidade pontual e passa a ser uma prática estruturante à medida que a rede avança pelos seguintes níveis:

- Nível 1 (ausência/desconhecimento): este estágio é marcado pela invisibilidade e omissão da pauta racial.
- Nível 2 (inicial): este estágio ocorre quando há um reconhecimento técnico incipiente, porém com fragilidades na intencionalidade do letramento racial.
- Nível 3 (intermediário): a rede já possui orientações e dados estruturados, mas eles não operam de forma totalmente interligada no sistema.
- Nível 4 (maduro): neste estágio ideal, a equidade racial consolida-se como eixo central e estruturante de todas as práticas educacionais. A tecnicidade da rede serve plenamente ao propósito da equidade.

4. Disponível em: https://www.institutoreuna.org.br/conteudo/alinhamento-a-bncc.

Interpretar os resultados de modo sistêmico significa utilizar esses critérios para avaliar se a rede de ensino conseguiu deslocar a equidade racial do plano normativo e discursivo para transformá-la no alicerce operativo da qualidade educacional.

Eixo Currículo

Descritor	Olhar Racializado (RUMO) - Como adaptar o indicador
Progressão das aprendizagens	**Progressão da identidade e da história:** a progressão de aprendizagens sobre História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e sobre resistência-protagonismo contemporâneo.
Integração curricular	**Interdisciplinaridade racial:** integração explícita da pauta racial em todas as áreas do conhecimento e o currículo como instrumento de construção positiva da identidade da criança negra e indígena desde a primeira infância.
Articulação com contexto local	**Territorialidade e ancestralidade:** incluem explicitamente a história e a presença de territórios quilombolas, terras indígenas e comunidades periféricas do território.

Nivel do eixo avaliação	Definição da Rubrica (cruzamento CPS + RUMO)	Critérios e evidências
1. Ausência / desconhecimento	Currículo alinhado à BNCC, mas omisso sobre raça. Trata "todos iguais", ignorando desigualdades.	• Ausência de diretrizes sobre ERER. • Currículo "neutro" que ignora desigualdades raciais.
2. Nível inicial	Menciona as Leis nºs 10.639/11.645 e datas comemorativas, mas sem alterar a estrutura das competências ou a progressão (foco em eventos).	• Menções pontuais no documento curricular. • Abordagem folclorizada ou restrita a eventos. • Falta de articulação entre etapas (EI e EF).
3. Nível intermediário	Possui diretrizes de ERER e justifica sua importância nas competências gerais, mas a transversalidade falha em áreas "duras" (Matemática/Ciências) ou na transição EI-EF.	• Currículo revisado com foco em ERER. • Orientações existem, mas dependem da iniciativa individual do professor. • A rede planeja, mas ainda não garante a efetivação sistêmica.
4. Nível maduro	A ERER é um eixo estruturante. A progressão de aprendizagem garante letramento racial complexo do EI ao EM. O contexto local valoriza territórios negros/indígenas como produtores de saber.	• ERER presente em todas as áreas do conhecimento. • Currículo afirma e valoriza identidades de forma contínua. • Articulação entre o documento normativo e a prática de sala de aula.

Eixo Formação

Descritor	Olhar Racializado (RUMO) - Como adaptar o indicador
Competências gerais	**Competências para a equidade:** as competências trabalhadas na formação, com foco explícito na desconstrução de preconceitos e de estigmatização.
Metodologias ativas	**Protagonismo negro e indígena:** as metodologias ativas como promotoras da escuta ativa de estudantes historicamente silenciados.
Progressão e articulação	**Currículo em espiral antirracista:** a formação como garantia do ensino de ERER e que integra a complexidade do EI ao EM. Formação de professores comprometida com as contribuições das populações negras e indígenas.
Princípios de formação eficaz	**Letramento racial contínuo:** o letramento racial tratado como conteúdo recorrente e a formação em ERER contínua e prolongada.

Nivel do eixo avaliação	Definição da Rubrica (cruzamento CPS + RUMO)	Critérios e evidências
1. Ausência / desconhecimento	Não ocorre formação.	• Nenhuma oferta de formação em ERER. • Tema considerado desnecessário ou "polêmico".
2. Nível inicial	Ocorre quando a rede cumpre o requisito técnico (tem matriz, tem formação), mas falha no requisito RUMO (cegueira de cor, falta de letramento racial).	• Formações esporádicas. • Foco apenas em "respeito às diferenças" sem aprofundar o racismo sistêmico. • Atores conhecem o tema, mas não sabem aplicar.
3. Nível intermediário	Ocorre quando a rede possui dados desagregados e formação em ERER, mas eles não dialogam sistemicamente (ex.: a formação não ensina a usar os dados raciais da avaliação para planejar a aula).	• Formações recorrentes para alguns grupos. • Abordagem integrada iniciada. • Discussão sobre branquitude e racismo institucional presente, mas não consolidada.
4. Nível maduro	Atingido apenas quando a tecnicidade da iCPS serve à equidade da RUMO.	• Formações recorrentes e obrigatórias para todos. • Educadores demonstram domínio conceitual e prático para intervir em situações de racismo.

Eixo Material Didático

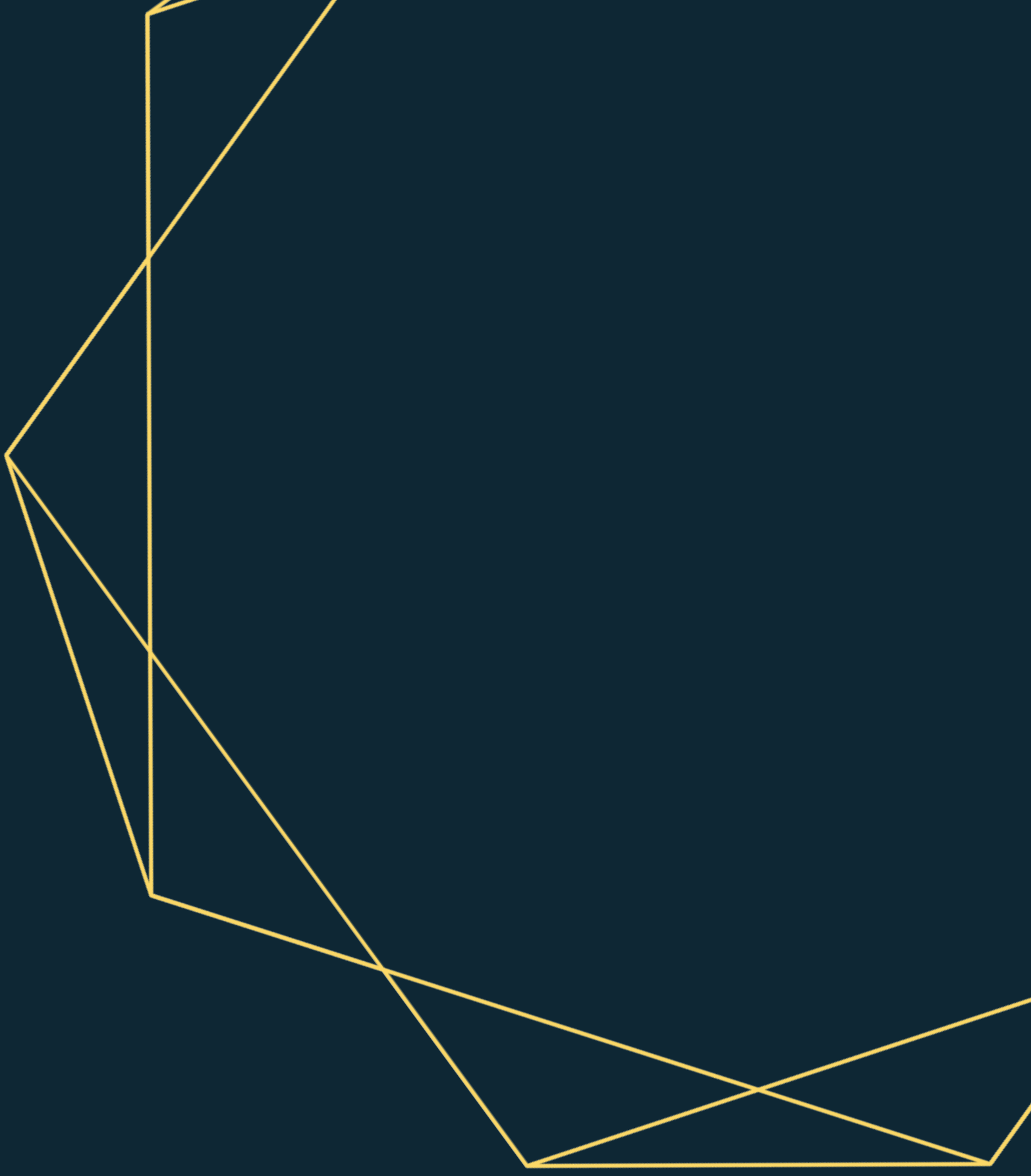
Descritor	Olhar Racializado (RUMO) - Como adaptar o indicador
Metodologias ativas	**Protagonismo e voz:** as metodologias ativas como promotoras da pesquisa sobre a própria ancestralidade e sobre o território, e o material didático focado em colocar o estudante negro e indígena no centro da aprendizagem de forma positiva.
Progressão e articulação	**Continuidade da pauta racial:** a temática étnico-racial é integrada ao longo de todos os capítulos/unidades e está comprometida a evitar a repetição de estereótipos.
Orientações metodológicas	**Suporte ao letramento racial:** construção de um manual do professor, como instrumento orientador para o letramento racial e para a mediação de conflitos raciais.

Nivel do eixo avaliação	Definição da Rubrica (cruzamento CPS + RUMO)	Critérios e evidências
1. Ausência / desconhecimento	Material segue BNCC, mas reproduz estereótipos raciais ou invisibiliza negros/indígenas (eurocentrado).	• Invisibilidade de negros e indígenas nos materiais. • Presença de imagens estereotipadas ou subalternizadas.
2. Nível inicial	Inclui imagens de diversidade ("cumprir cota") e textos sobre cultura negra/indígena, mas focados em folclore ou escravidão, sem protagonismo intelectual.	• Inclusão de personagens diversos apenas para "cumprir cota". • Conteúdo sobre africanos/ Indígenas restrito ao passado colonial.
3. Nível intermediário	Garante representatividade positiva e diversidade de autores. O manual do professor menciona a ERER, mas as propostas de atividades ativas sobre o tema são escassas ou opcionais.	• Acervo de literatura diversa disponível nas escolas. • Materiais de apoio ao professor sobre ERER existem. • Uso ainda depende do engajamento individual.
4. Nível maduro	O material é estruturalmente diverso. Metodologias ativas e conteúdos são desenhados para desconstruir o racismo. O manual instrumentaliza o professor para o debate racial crítico em todas as disciplinas.	• Materiais com alta qualidade estética e de conteúdo sobre cultura negra/indígena. • Integração da ERER em Matemática, Ciências etc. • A rede produz ou seleciona materiais com critérios rigorosos de equidade.

Eixo Avaliação

Descritor	Olhar Racializado (RUMO) - Como adaptar o indicador
Itens aplicados (formatos e mídias)	**Representatividade e ausência de estereótipos:** Os textos, imagens e mídias utilizados nos itens estão comprometidos a apresentar pessoas negras e indígenas em papéis de protagonismo.
Escala de proficiência e resultados	**Desagregação por raça/cor:** os padrões de desempenho apresentados com recorte racial e a visualização de proficiência de estudantes negros e indígenas *versus* brancos em cada nível.
Questionários contextuais	**Clima escolar e racismo:** questionários contextuais comprometidos a incluir perguntas específicas sobre a autodeclaração racial e a percepção do clima escolar racial.
Devolutivas (boletins)	**Devolutiva para equidade:** apresentação do boletim da escola que evidencia a lacuna racial de aprendizagem, bem como recomendações pedagógicas, na devolutiva, para orientar a gestão em ações afirmativas.

Nivel do eixo avaliação	Definição da Rubrica (cruzamento CPS + RUMO)	Critérios e evidências
1. Ausência / desconhecimento	A avaliação não considera representatividade ou possíveis vieses raciais. Nenhum recorte racial nos resultados.	• Ausência de pessoas negras/indígenas ou presentes apenas em contextos folclóricos ou subalternizados. • Proficiência apresentada apenas no geral, invisibilização de desigualdades.
2. Nível inicial	Reconhecimento incipiente da necessidade de evitar estereótipos. Uso limitado de recortes raciais.	• Revisões pontuais, sem sistematização. • Presença ocasional de protagonismo negro/indígena. • Alguns relatórios incluem raça/cor, porém sem análise aprofundada ou implicações pedagógicas.
3. Nível intermediário	Processo estruturado para revisar itens com foco racializado. Recortes raciais estruturados e coerentes.	• Revisão sistemática, diversidade intencional de personagens, eliminação de estereótipos, equipe preparada para identificar vieses. • Visualização da proficiência de estudantes negros versus brancos; análises com implicações pedagógicas.
4. Nível maduro	A avaliação incorpora de forma integrada referências positivas e pluralidade étnico-racial, com revisão contínua. A escala e a análise são orientadas à equidade racial.	• Protagonismo negro e indígena garantido; equipe especializada. • ERER integrada à definição de proficiência; nível avançado exige competências alinhadas à equidade.



5

Considerações finais

Este *policy brief* contribui de forma relevante para o debate educacional contemporâneo ao materializar a transição da equidade racial de um conceito estritamente normativo para uma prática estruturante, mensurável e sistêmica na educação brasileira, especialmente considerando a Coerência Pedagógica Sistêmica. **Trata-se de um movimento que visa deslocar a equidade racial do plano discursivo para o plano operativo, conferindo-lhe centralidade estratégica na organização e avaliação das políticas instrucionais.**

Destaca-se que o documento parte do reconhecimento da equidade como condição essencial para a garantia da qualidade educacional. A proposição rompe com a compreensão reducionista da diversidade como mero adendo curricular ou como formalidade restrita a datas comemorativas, afirmando que a CPS somente se efetiva quando incorpora, de modo estruturante, a perspectiva racial. Ela também deixa de ser entendida apenas como garantia de acesso e passa a abranger, de forma indissociável, a permanência qualificada e a aprendizagem significativa, promovendo a justiça cognitiva para todos os estudantes.

O documento realiza uma articulação crítica e propositiva das normativas educacionais, em especial da BNCC e das DCNs. Ao longo da análise, evidencia-se um esforço de diagnóstico das lacunas existentes nas legislações, destacando-se que a ênfase da BNCC em competências amplas pode, se não houver intencionalidade política na implementação, diluir a urgência do enfrentamento ao racismo. Nesse sentido, a relevância do trabalho reside em articular a estrutura organizadora da BNCC à densidade política e ao horizonte reparatório das DCNs, defendendo que o ensino se efetive por meio de uma Pedagogia Culturalmente Responsiva, tendo foco não apenas em "o que ensinar", mas também "como ensinar".

Nesse cenário, o documento avança ao propor a operacionalização sistêmica da equidade racial nos quatro eixos estruturantes da CPS: Currículo, Formação, Avaliação e Material Didático. A proposta traduz a teoria em ação ao integrar a perspectiva racial nas dimensões que sustentam o sistema educacional. No currículo, é preciso assegurar territorialidade; na formação, exige-se letramento racial contínuo dos docentes para a desconstrução de preconceitos; na avaliação, propõe-se a remoção de vieses e a incorporação de recortes raciais nos resultados; e, no material didático, é preciso garantir o protagonismo negro e indígena para além de abordagens estereotipadas e folclorizadas ou restritas à escravização.

Por fim, destaca-se a instrumentalização mensurável proporcionada pelo cruzamento da RUMO com a CPS. A contribuição prática da proposição reside na criação de descritores de maturidade que permitem diagnosticar e avaliar as políticas implementadas pelas redes de ensino. Ao articular a RUMO aos níveis da CPS, oferece-se uma ferramenta concreta para orientar o desenvolvimento institucional das redes de ensino, possibilitando que avancem do Nível 1 – marcado por omissão ou invisibilidade – até o Nível 4 – no qual a equidade racial se consolida como eixo central e estruturante de todas as práticas educacionais.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação:** relações raciais na Escola - antirracismo em movimento. 2ª ed. São Paulo: Ação Educativa, 2023.

ALANA; GELEDÉS – INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **Lei nº 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana; Geledés – Instituto da Mulher Negra, 2023. Disponível em: https://www.alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

BOTELHO, F.; MADEIRA, R.; RANGEL, M. A. Racial Discrimination in Grading: Evidence from Brazil. **American Economic Journal**: Applied Economics, 7 (4): 37–52, 2015. Disponível em: https://repec.eae.fea.usp.br/documentos/Botelho_Madeira_Rangel_04WP.pdf. Acesso em: 4 fev. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília, DF: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. Disponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 30 mar. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP/MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 6 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Marco referencial de equidade na educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/marco_referencial_equidade_documento-em-const.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser** como fundamento do ser. 2005. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, M. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 77-95, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 mar. 2026.

CHAGAS, L. C.; FRANÇA, D. X. Racismo, preconceito e trajetória escolar de crianças negras e brancas: a realidade de Sergipe. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010, São Cristóvão. **Anais** [...]. São Cristóvão, SE: UFS, 2010. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10210/38/37.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: https://www.dicio.com.br. Acesso em: 27 mar. 2026.

DUMBUYA, Emmanuel. **Exploring culturally responsive pedagogy in curriculum design**: enhancing educational equity in diverse classrooms. Sierra Leone: Njala University, [s.d.].

EDUCAÇÃO JÁ. **Equidade étnico-racial na educação**. Recomendações de políticas de equidade étnico-racial para os governos federal e estaduais. [S.l.: s.n.], dez. 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-equidade-etnico-racial.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

FARIA, E. M.; MAGGI, L. **Guia para realizar um bom diagnóstico de equidade racial**. [Relatório]. Centro Lemann de Liderança para Equidade na Educação, 2023. Disponível em: https://portaliede.org.br/wp-content/uploads/2023/11/Guia-para-realizar-um-bom-diagnol_stico-de-equidade-racial_2023-1-1.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

FRANÇA, D. X. de. Discriminação de crianças negras na escola. **Revista Interacções**, v. 13, n. 45, 2018. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/9476. Acesso em: 7 abr. 2026.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO DACOR. **Guia de acompanhamento de ações de educação das relações étnico-raciais em redes de ensino**. [S.l.: s.n.], abr. 2023.

GOLDENBERG, Claude. **Instructional conversations and their classroom application**: Educational Practice Report: 2. Washington, DC: National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1991. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=ED341253. Acesso em: 29 mar. 2026.

GOMES, N. L.; SILVA, P. V. B. da; BRITO, J. E. de. Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e258226, 2021.

INSTITUTO DACOR. **Mapa de dados**. 2025. Disponível em: https://mapadedados.institutodacor.ong.br/. Acesso em: 6 abr. 2026.

INSTITUTO REÚNA. **Coerência pedagógica sistêmica no sistema educacional brasileiro**. [s.d.]. Disponível em: https://www.institutoreuna.org.br/conteudo/coerencia-pedagogica-sistemica-no-sistema-educacional-brasileiro. Acesso em: 18 fev. 2026.

JESUS, R. de C. D. P. de. **De como tornar-se o que se é**: narrativas implicadas sobre a questão étnico-racial, a formação docente e as políticas para equidade. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível da rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Edição expandida do 30º aniversário. Brasília, DF: Enap, 2019. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4158/1/Burocracia%20de%20n%C3%ADvel%20de%20rua_Michael%20Lipsky.pdf. Acesso: 19 mar. 2026.

LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C. **Categorizando usuários "fáceis" e "difíceis":** práticas cotidianas de implementação de políticas públicas e a produção de diferenças sociais. Dados rev. ciênc. sociais, Rio de Janeiro, v. 63, n. 4, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/dados.2020.63.4.219. Acesso em: 27 mar. 2026.

MOTRIZ. **O Sistema de Preditores da Aprendizagem**: Sistema de diagnóstico de educação. [S.l.: s.n.], mar. 2024.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr. 2005.

PORTAL IDEA. **IDeA**. Disponível em: https://portalidea.org.br/. Acesso em: 27 mar. 2026.

PORTES, P. R.; GONZÁLEZ CANCHÉ, M.; BOADA, D.; WHATLEY, M. E. Early evaluation findings from the instructional conversation study: culturally responsive teaching outcomes for diverse learners in elementary school. **American Educational Research Journal**, v. 55, n. 3, p. 488–531, 2018. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831217741089. Acesso em: 27 mar. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2009. p. 73-118.

RIBEIRO, Vanda Mendes. Que princípio de justiça para a educação básica? **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 1094-1109, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/MpBXtXhbJ9gxMrZpyQFVGzy/?lang=pt. Acesso em: 3 fev. 2025.

RIZZOTTO, M. L. F.; BORTOLOTO, C. O conceito de equidade no desenho de políticas sociais: pressupostos políticos e ideológicos da

proposta de desenvolvimento da CEPAL. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 38, p. 793-803, jul./set. 2011.

SMOLE, K. BNCC: desafios da implementação dos novos currículos. In: LIMA, A. C.; GARCIA, L. M. M. (org.). **Educação em movimento**: o direito universal, as transformações e possibilidades durante e após a pandemia. São Paulo: Fundação Santillana; UNDIME, 2021.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Educação para as relações étnico-raciais**: experiências no Brasil e no exterior. São Paulo: Fundação Lemann, 2023.

WALTENBERG, F.; SIMIELLI, L.; SOARES, J. F. As desigualdades educacionais brasileiras precisam ser reduzidas. Como fazer isso? **Políticas Educacionais em Ação**, Rio de Janeiro, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), n. 15, ago. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354325914_As_desigualdades_educacionais_brasileiras_precisam_ser_reduzidas_Como_fazer_isso. Acesso em: 27 mar. 2026.

reúna