

Ensino médio e relações étnico-raciais



1/

Introdução

POR

[Valter R. Silvério

Professor Titular do departamento de sociologia da Universidade Federal de São Carlos; consultor da UNESCO para a revisão dos volumes IX, X e XI – com previsão de lançamento em novembro de 2023; pesquisador do Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq; vice-presidente do Comitê Científico Internacional dos Volumes 9, 10 e 11 da História Geral da África da UNESCO-Paris.

AS TENSÕES SOCIAIS ATUAIS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

podem ser consideradas mais uma na trajetória de polêmicas que historicamente atravessaram essa etapa de ensino no Brasil. A forma simplificada e caricatural em que se expressa o debate público entre a descontinuidade e/ou aprimoramentos do Novo Ensino Médio não nos permite avançar na compreensão do que está em jogo em relação às dimensões histórico-sociais na atualização dessa etapa da formação dos jovens que, desde 2013, passaram a ter o acesso garantido pelo Estado.

O argumento central desta nota técnica é que não é possível interpretar ou compreender o ensino médio no Brasil na atualidade sem considerar duas questões. A primeira é a forma como as elites políticas, acadêmicas e intelectuais imaginaram a nação. A segunda tem a ver com como as dinâmicas políticas e culturais globais após a Segunda Guerra Mundial deslocam e transformam essa imaginação, especialmente por meio da intervenção de movimentos sociais com distintas pautas reivindicativas que transitam desde a exigência da inclusão, do reconhecimento da origem étnica e racial, passando pelo gênero, orientação sexual e pela sustentabilidade do planeta.

As exigências postas pelos movimentos sociais se referem ao reconhecimento de experiências e vivências de grupos e povos presentes na formação social brasileira que foram ignorados na nação imaginada no passado. Seja pelo desejo de uma nação tipicamente europeia, seja pelo impacto do racismo científico que os construiu como povos sem história, associando-os ao atraso em contraposição à modernidade desejada pelas elites.

Portanto, os desafios contemporâneos em relação ao ensino médio devem necessariamente ultrapassar tanto uma noção de “novo”, que estimula a continuidade de hierarquias baseadas na cor, quanto dar sentido e significado à história dos povos e culturas ignorados e/ou apagados da nação imaginada como homogênea, conferindo-lhes um lugar central na formação social brasileira.

A ruptura com dinâmicas excludentes na educação de novas gerações, logo, exige uma formação básica que, por um lado, incorpore a ampliação da noção de humanidade restringida pelo colonialismo e racismo e o tipo de conhecimento hierárquico por eles gerado e, por outro lado, como consequência, incorpore os desafios postos para processos de socialização que considerem diferentes experiências juvenis, isto é, distintas histórias com distintos cursos de vida presentes no espaço escolar.

Assim, o ensino médio é a etapa na qual o cidadão em formação deve se deparar com as possibilidades de agir no mundo. Um planeta que viabilize a continuidade da vida humana em sua plenitude exige não apenas aprendizagem de conceitos e procedimentos de maneira crítica, mas, especialmente, de atitudes e valores que, aplicados às novas tecnologias de informação, podem ampliar a compreensão da importância e valor da diversidade de povos, etnias e “raças” em direção à construção de um país viável economicamente, sustentável ambientalmente e democrática cultural e politicamente.

2 / Histórico

POR QUE O ENSINO MÉDIO PODE (RE)DEFINIR A NAÇÃO NO BRASIL?

NO BRASIL, O QUE DENOMINAMOS HOJE ENSINO MÉDIO foi normatizado pela reforma Capanema por meio do decreto Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942¹ o qual, no período, era composto por dois ciclos. O primeiro era o curso ginásial, enquanto o segundo era composto por dois cursos: o curso clássico e o curso científico. No entanto, nós, brasileiros, tivemos que esperar pela Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, em seu artigo quarto, para que o Estado assumisse enquanto sua obrigação a garantia (de gratuidade) de educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade.

Em termos práticos, entre 1932 e 2017, as várias nomenclaturas – ensino secundário (clássico e científico), ensino de segundo grau e atualmente ensino médio – sempre estiveram acompanhadas da ausência de uma identidade dessa formação educacional intermediária expressa na dicotomia ensino propedêutico *versus* ensino profissionalizante. Embora a dicotomia, em termos legais, teria sido superada em 1961 com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro

[1]. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>.

de 1961) que expandia as finalidades da educação nacional quando contrastada com o texto de 1942, na prática, a crítica ao racismo científico e à raça não significou, no caso brasileiro, a substituição da equação da formação do Estado nacional europeu do século 19 – um povo, um território, uma língua – por uma nova equação – vários povos e culturas – em um território com a existência de várias línguas.

Primeiramente, do ponto de vista do Estado brasileiro, a decisão política das elites na primeira metade do século 19 foi informada pelas teorias raciais, estabelecendo de forma seletiva quem deveria fazer parte da constituição da nacionalidade naquele contexto econômico, social e territorial. As perguntas realizadas pelas elites eram as seguintes: 1) quem deve ocupar o território? 2) Com quem fundar as bases do Estado? 3) Qual deve ser o perfil dos trabalhadores nacionais?

A decisão pela imigração europeia respondia às três questões. A resposta à primeira pergunta é fundamental para o argumento desenvolvido no presente texto. Diferentemente do que aconteceu na Europa, o racismo científico no Brasil não foi acionado para legitimar projetos imperialistas, mas se tornou instrumento de construção do país do futuro, “*que deveria emergir de uma ação consciente dentro do laboratório racial que era o país presente*” (VAINER, 1990, p. 105).

A resposta à segunda e terceira perguntas – com quem formar a nacionalidade e o corpo de trabalhadores – foi definida: com imigrantes (VAINER, 1990). Olhando o período entre a abolição da escravatura e o final da Segunda Guerra Mundial existe uma dissonância entre o imaginário e as teses acadêmicas e a normatização jurídica da constituição espectralizada de uma nação europeia nos trópicos. **Entre atos, desejos e gestos, Vainer (1990) traça um breve diagnóstico do período do ponto de vista da legislação intencionalmente excludente como sugere a cronologia abaixo:**

• 1890 - 1930 PRIMEIRA REPÚBLICA

Dois anos após a abolição oficial, o Decreto nº 528, de 1890, diz o seguinte no seu “*Artigo 1º: É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho que não se acharem sujeitos à ação criminal de seu país, exceptuando os indígenas da Ásia e da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos de acordo com as condições que foram então estipuladas*”.

• 1930 - 1945 ERA VARGAS

O CONSELHO DE IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO – Órgão criado pelo Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, com o objetivo de coordenar e sistematizar todas as questões relativas à imigração, à colonização e à concentração de estrangeiros no país – foi extinto em 1954, ao ser criado o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC). Após citar Rousseau – “*la pire disette pour un pays c’est la disette d’hommes*”² – o relatório afirma:

“*O Estado tem não só o direito, mas o dever de intervir na composição da população, de forma a criar a maior cooperação possível entre os diversos elementos que a formam (...). Em nenhum outro domínio a intervenção do Estado se faz mais sentir do que neste (...) não somente com o fim de evitar os elementos indesejáveis e os de difícil assimilação, senão também com o propósito de propulsionar a vinda de boas correntes imigratórias*”³.

[2. A pior carência para um país é a escassez de homens.

[3. Relatório da comissão publicado em Revista de Imigração e Colonização, ano I, nº3, julho de 1940. Sobre o Conselho, ver: <https://www18.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-tematico/conselho-de-imigracao-e-colonizacao>. Acesso em: jul. 2023.

• 1945 CONFERÊNCIA DAS CLASSES PRODUTORAS

Como resultado da Conferência das Classes Produtoras de 1945 sob a liderança de Roberto Simonsen, então presidente da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (Fiesp), o Decreto Lei nº 7.967, de 1945, que dispõe sobre migração e colonização, diz o seguinte:

Artigo 1º – Todo estrangeiro poderá entrar no Brasil desde que satisfaça as condições estabelecidas por lei.

Artigo 2º – Atender-se-á, na admissão dos imigrantes, à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes de sua ascendência europeia, assim como a defesa do trabalhador nacional.

2.1. O BRASIL NO NOVO ARRANJO DAS NAÇÕES

Paradoxalmente, no âmbito da UNESCO, o Brasil, ao se projetar como uma “democracia racial”, foi escolhido como um dos países sede da famosa pesquisa UNESCO sobre relações raciais. Na nova instituição, a educação era um dos seus pilares nucleares e entendida como uma das políticas que poderia, em um período repleto de conflitos e de profundas mudanças sociais, disseminar uma nova compreensão sobre a diversidade cultural⁴, característica e constitutiva da humanidade como forma de equacionar, ou mesmo minimizar, os impactos nefastos do holocausto na Europa, da segregação racial nos Estados Unidos e na África do Sul e da exigência de descolonização dos continentes asiático e africano.

O Brasil enquanto nação e alguns intelectuais, como Arthur Ramos, Gilberto Freyre, Roger Bastide e Alfred Métraux, enxergaram no mundo pós-guerra, em que a diversidade cultural passa a ser uma meta/exigência, a possibilidade de divulgar a “singularidade” da sociedade brasileira que teria equacionado a convivência pacífica de diferentes povos, diferentes culturas em um mesmo território. O que conhecemos hoje como “democracia racial e/ou étnica”.

2.2. ENTRE A PROPAGANDA E AS EXPERIÊNCIAS VIVIDAS POR INDÍGENAS E NEGROS

A produção intelectual propagando a excepcionalidade, a singularidade e a suposta ausência de racismo resultado da miscigenação na sociedade brasileira nesse período é vasta. Na edição de agosto-setembro, números 8-9, volume 5 do Courier da UNESCO, escrevem Alfred Métraux “An Inquiry into Race Relation in Brazil”, Gilberto Freyre “The Negro’s Brazilian Roles in Brazilian History”, Roger Bastide “São Paulo: the Octopus Town” e Costa Pinto “Rio de Janeiro: the Melting-Pot of the People”. Na edição comemorativa de 30 anos do mesmo Courier – agosto-setembro de 1977 –, dois outros textos nos chamam atenção: “The Afro-Brazilian Experiment”, de Gilberto Freyre, e “Where Gods and Men have Mingled”, de Jorge Amado, os quais reaparecem na edição comemorativa dos 40 anos do Courier, edição de maio-junho de 1986.

O curioso é que durante todo o período não existe no Courier nenhuma referência às iniciativas negras que transitavam desde proposições de realização do “mito da democracia racial ou étnica” até a denúncia de genocídio da população negra no país, contrariando a tese da homogeneidade mestiça e “democrática”, exigindo o reconhecimento da diversidade cultural do país (NASCIMENTO, 2002; MOURA, 1981; SANTOS, 1999; FERNANDES, 1962).

[4. “O objetivo da democracia cultural seria a oportunidade de todos partilharem as ideias e os conhecimentos que lhes permitirão participar de forma inteligente nos assuntos da comunidade mundial” (BLUM, 1947, p. 64).

3 /

Conceitos

QUAL O LUGAR DOS NEGROS E INDÍGENAS NESSE PROJETO DE NAÇÃO?

O ESTADO BRASILEIRO SÓ RECONHECE A ESPECIFICIDADE DA QUESTÃO ÉTNICA E RACIAL A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988. O reconhecimento, no entanto, só poderia ser parcial, uma vez que os pressupostos da integração do negro na sociedade de classes e da assimilação dos indígenas na sociedade mais ampla estavam mitologicamente assegurados no mito da “democracia racial ou étnica”. A erosão do mito exige tanto uma outra concepção de cidadania quanto um cidadão que age no mundo compreendendo sua experiência de forma não hierárquica e horizontal no compartilhar com outras experiências distintas da sua. Como avançar para uma cidadania que considere a diversidade cultural existente na sociedade brasileira?

3.1. CIDADANIA

A noção de cidadania em seu sentido legal pressupõe uma participação plena e equitativa de todos aqueles que foram reconhecidos como cidadãos de uma política autogovernada. Em seu trabalho seminal sobre cidadania, T.H. Marshall (1950) argumenta que a cidadania como forma de filiação se baseia na igualdade de direitos. De acordo com Marshall, existem três direitos de cidadania interconectados que são necessários para a participação igualitária: cívicos (por exemplo, liberdade individual), políticos (por exemplo, participação política) e sociais (por exemplo, educação, serviços de saúde, emprego e provisões de bem-estar). A implicação do modelo de Marshall, amplamente adotado, é que ele pressupõe que a cidadania existe e pode ser reivindicada fora do espaço das hierarquias e desigualdades existentes entre os diferentes grupos, etnias e “raças” presentes no interior de uma sociedade nacional.

Este modelo de cidadania tem sido questionado pela literatura sobre comunidades de imigrantes e da diáspora (ver, por exemplo, BRUBAKER, 1989; SOYSAL, 1994; ONG, 1996; BALIBAR, 2004; BAUBÖCK *et al.*, 2006; MODOOD *et al.*, 2006). A principal crítica tem sido que uma noção tão uniforme e não problemática de cidadania não leva em conta a diferenciação das experiências cotidianas de cidadania (em termos de acesso a direitos e reivindicações de pertencimento) ao longo dos eixos de etnia, raça e classe. Em outras palavras, aqueles que argumentam que a cidadania criou igualdade nas democracias liberais para todos os residentes concentram-se principalmente nos direitos e deveres formais envolvidos (KYMLICKA; NORMAN, 1994). No entanto, a cidadania é constituída por diferentes dimensões que nem sempre têm ligações diretas entre si e, portanto, se traduzem em experiências desiguais para os diferentes setores da sociedade. No Brasil, o legado da “democracia étnica ou racial” tem impedido a construção de um tipo de cidadania em que a origem e a posição social não sejam critérios objetivos de pertencimento equitativo e igualitário.

Há evidências legislativas legais (VAINER, 1990), políticas educacionais (D’AVILA, 2006) e religiosas (BASTIDE, 2001) que só foram parcialmente superadas no plano normativo na Constituinte de 1987 que deu origem à Constituição de 1988. O problema é que

passamos a falar de igualdade de oportunidades desconsiderando as dimensões da equidade (diversidade cultural) no plano do tratamento das diferenças “raciais” e étnicas em suas dimensões político-jurídicas. Isto é, a democracia contemporânea exige uma educação plural e atenta às contribuições dos diversos grupos que participaram da formação da sociedade brasileira, para além de sua presença no baralho do império.

3.2. DEMOCRACIA

Em síntese, respeito à diversidade cultural (étnica e racial), cidadania e democracia são os termos a partir dos quais a UNESCO projeta suas orientações para a política educacional global desde 1946 de forma não linear. Entre a projeção e o ideal de construção da democracia enquanto um valor universal existem as diferentes construções nacionais resultantes de processos sociais tributários de colonização, escravidão e racialização que nos legaram ideologias dicotômicas como, por exemplo: inferioridade *versus* superioridade racial, primitivo (selvagem) *versus* civilizado, sexo forte *versus* sexo frágil, religiões primitivas *versus* religiões civilizadas, entre outras, que operam a partir de uma matriz de construção do Estado nacional do século 19 na qual a nação é composta por um povo, uma língua, um território que se constitui no paradigma de inclusão *versus* exclusão de pessoas e grupos que não poderiam pertencer à projeção idealizada de povo.

Dito de outra forma, no caso brasileiro, o mito da “democracia racial ou étnica” tem se constituído no principal obstáculo para o trabalho de desconstrução das hierarquias no pós-guerra e, ao mesmo tempo, a integração do negro na sociedade de classes. Um negro, mesmo que supostamente despojado de suas origens africanas, na condição de povo era divergente com a visão das elites políticas que projetavam um país branco e europeu nos trópicos. Assim, as reivindicações de igualdade na chave da equidade são no mínimo ingênuas quando desconsideram que origem étnica (nativa) e racial (apagamento da origem étnica africana), em nosso país, informaram, e informam, as bases da constituição da nação, em que a ideologia da superioridade racial precedeu e, atualmente, se articula com todas as formas de hierarquias sociais, principalmente as de classes.

Qual a diferença entre equidade e igualdade? A igualdade usa as mesmas estratégias para todos, mas como as pessoas estão situadas de maneira diferente, é improvável que cheguem aos mesmos resultados. A equidade usa estratégias diferenciadas e direcionadas para atender a diferentes necessidades e obter resultados justos. As estratégias focadas na igualdade não funcionam ou beneficiam todos – por exemplo, ensinar a todos da mesma maneira não funciona para diferentes tipos de alunos –, cada um deve ser ensinado da maneira que lhe permita entender a sua própria experiência e respeitar a dos outros com quem compartilha a existência. É possível ter diversidade (variedade), mas não equidade (justiça). Seguindo essa ideia, pode haver uma sala de aula ou escola diversificada, mas a maioria dos alunos brancos estarem nas classes avançadas, enquanto jovens negros são colocados em classes de reforço e enfrentam sanções e punições. Focar na diversidade, sem abordar a equidade (em termos de diferenças culturais e de estilos de vida), pode ser superficial e problemático.

4 / Implicações

QUAIS AS IMPLICAÇÕES DO DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE ENSINO MÉDIO PARA A CIDADANIA E DEMOCRACIA NO BRASIL?

A **DIVERSIDADE FENOTÍPICA** (cor, cabelo, nariz, boca etc.) e, por outro lado, a diferença cultural de origem (língua, costumes, crenças religiosas, modos de vida) foram negadas e substituídas pela imposição de uma língua e “repressão” a todos os signos de diferença em relação à norma, leia-se ao modo de ser, viver e agir europeu, o que gerou tanto segregação racial explícita quanto formas legais de regulação social.

O Brasil imaginado na política pública educacional tem sido expresso pela equação da formação do Estado nacional do século 19, isto é, um povo (homogêneo), em um território, uma língua, compondo uma nação. É necessária uma atualização para uma equação que comporte, para além da diversidade, a diferença cultural, isto é, vários povos e culturas, com diferentes línguas e religiões em um mesmo território.

5 / Considerações finais

RECOMENDAÇÕES PARA GESTORES PÚBLICOS

UMA NOVA IMAGINAÇÃO DA NAÇÃO EXIGE, PORTANTO, UMA CONCEPÇÃO QUE ATUALIZE E EXPRESSE AS MUDANÇAS DAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO COTIDIANO EDUCACIONAL, em especial no ensino médio, pois nele se encontram as nossas juventudeS. Essas mudanças refletem tanto diferenças culturais visíveis quanto experiências associadas aos seus distintos modos de vida sobre os quais a incidência de mudanças econômicas e tecnológicas são apreendidas e representadas de modos diversos ao refletirem uma pluralidade de experiências sociais e políticas. Por exemplo, comunidades quilombolas, as várias nações indígenas, negros urbanos, imigrantes, jovens com diferentes orientações sexuais etc. Relacionadas a essas mudanças, cabe destaque às seguintes recomendações:

- > **1. Investir nas juventudeS** como forma de reconhecer seu papel central no futuro do país.
- > **2. Formular um projeto** de ensino médio novo com a participação democrática dos mais interessados (jovens, professores, dentre outros atores educacionais) com atenção a um currículo que os retrate e os respeite na riqueza de suas experiências de pertencimento, atendendo às necessidades das juventudes em sua diversidade étnica, racial e de gênero.
- > **3. Implementar as Leis** (nº 10.639/2003; nº 11.645/2008) e diretrizes, por exemplo, para a educação quilombola, promovendo não apenas sua inserção efetiva nos currículos de formação de qualquer profissional, mas principalmente professores, garantindo que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século 21, com atitudes e valores respeitando as suas origens.

- > **4. Pensar a política educacional** de modo sistêmico, assegurando/responsabilizando as universidades em relação aos profissionais da educação.
 - > **5. Investir em infraestrutura** física e tecnológica, formação de professores, revisão curricular e políticas de garantia de permanência e do aprendizado, de modo a tornar o ensino médio brasileiro eficiente e inclusivo.
 - > **6. Promover uma integração** realista entre a educação básica, cidadania e democracia, dando centralidade aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODSs), garantindo que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do século 21.
-

EXPEDIENTE

Coordenação

DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO – D³e

Antonio Bara Bresolin
Diretor Executivo

Olivia Silveira
*Diretora de
Conhecimento Aplicado*

Fernanda Lima Silva
*Coordenadora de
Conhecimento Aplicado*

Clarissa Kowaslki
*Coordenadora de Comunicação
Institucional*

Bruna Du Plessis G. Ferreira
*Analista de Conhecimento
Aplicado*

Referências

- AÇÃO EDUCATIVA. **Educação e desigualdades na cidade de São Paulo**. 2013. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2013/10/EducacaoDesigualdadesSaoPaulo.pdf>. Acesso em: maio 2023.
- AMADO, J. **Where Gods and Men have Mingled**. The Unesco Courier, August-September, 1977 (30th years), pp. 18-21.
- BALIBAR, E. **A Complex urgent universal political cause**. Third international conference on an end to occupation, a just peace in Israel-Palestine. Université Libre de Bruxelles, July 3rd and 4th, 2004.
- BASTIDE, R. **São Paulo: the Octopus Town**. Courier, vol. 5, nº 8-9, August-September, 1953, p. 9.
- BASTIDE, R. **O candomblé da Bahia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- BAUBÖCK, *et al.* **Migration and citizenship**. Legal Status, Rights and Political Participation. IMISCOE Reports. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.
- BLUM, M.L. **Seventh plenary meeting**. Paris, 23 november 1946. General Conference: First Session. Paris Unesco, pp. 62-66.
- BRUBAKER, R. (ed.). **Immigration and the politics of citizenship in Europe and North America**. Lanham, Estados Unidos: The University Press of America, 1989.
- COSTA PINTO, L. **Rio de Janeiro: the Melting-Pot of the People**. Courier, vol. 5, nº 8-9, August- September, 1953, pp.10.
- D'AVILA, J. **Diploma de brancura: política social e racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: Editora da UNESP, 2006. 400p.
- FERNANDES, F. Resenha Bibliográfica. O Estado de São Paulo, São Paulo, 27 de janeiro de 1962, p.10, **Suplemento Literário**. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19620127-26614-nac-0010-lit-2-not/tela/fullscreen>. Acesso em: set. 2022.
- FREYRE, G. **The Negro's Brazilian Roles in Brazilian History**. Courier, vol. 5, nº 8-9, August- September, 1953, pp. 7-8.
- FREYRE, G. **The Afro-Brazilian Experiment**. In: Latin America composite profile of a continent. The Unesco Courier, August-September, 1977 (30th years), pp. 13-17.
- KYMLICKA, W.; NORMAN, W. J. **Return of the citizen: a survey of recent work on citizenship Theory Ethics**, v. 104 / 2: 352-381, 1994.
- MARSHALL, T.H. **Citizenship and Social Class and other class**. Cambridge: Cambridge University Press, 1950.
- METRAUX, A. **An Inquiry into Race Relation in Brazil**. Courier, vol. 5, nº 8-9, August- September, 1953, p.6.
- MODOOD, T. *et al.* (eds.). **Multiculturalism, muslims and citizenship: a European approach**. London; New York: Routledge, 2006.
- MOURA, C. **Organizações negras** In: SINGER, Paul & BRANT, Vinicius C. (orgs.). São Paulo: o povo em movimento. Petrópolis: Vozes, 1981.
- NASCIMENTO, A. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. 2. ed. Fundação Cultural Palmares: Ministério da Cultura, 2002.
- ONG, A. **Cultural citizenship as subject-making: immigrants negotiate racial and cultural boundaries in the United States [and Comments and Reply]**. Current Anthropology, v. 37, n. 5, dec. 1996, pp.737-762.
- SANTOS, J. **Movimento negro e crise brasileira**. In: SANTOS, Joel Rufino dos; BARBOSA, Wilson do Nascimento. *Atrás do muro da noite* dinâmica das culturas afro-brasileiras. Brasília, DF: Ministério da Cultura: Fundação Cultural Palmares, 1999. p. 141-157.
- SOYSAL, Y. **Limits of citizenship: migrants and postnational membership in Europe**. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- VAINER, C. B. **Estado e raça no Brasil**. Notas exploratórias. Estudos Afro-Asiáticos – CEAA, nº18, maio de 1990, pp.103-118.

A NOTA TÉCNICA é um documento que visa trazer um posicionamento sobre um determinado tema, com vistas a influenciar o debate sobre uma política educacional específica. Ela pode trazer evidências concretas e dados publicados no Brasil e no mundo que embasem um posicionamento acerca de um tema, trazendo suas conclusões de forma clara e sucinta, de modo a ser facilmente compreendida pelos tomadores de decisão.

Para organizá-la, convidamos pesquisadores de referência na área para realizarem o levantamento e a sistematização dessas informações. A Nota Técnica não pretende esgotar a literatura nem conter uma análise exaustiva ou definitiva. Ao contrário, seu intuito é oferecer um material robusto para auxiliar os gestores na reflexão e tomada de decisões e fomentar o debate baseado em evidências, que pode e deve ser complementado por outras perspectivas.



A ASSOCIAÇÃO CIVIL SEM FINS LUCRATIVOS DADOS PARA UM DEBATE DEMOCRÁTICO NA EDUCAÇÃO (D³e)

colabora para o aprimoramento do debate educacional e a qualificação do uso do conhecimento científico no desenvolvimento de políticas públicas, contribuindo para a promoção de uma educação equitativa e de qualidade no Brasil. Desde 2018, o D³e também investe na coordenação de esforços e na articulação de atores para a promoção da diversidade de pontos de vista e a qualificação do processo democrático de debate na educação. Além disso, tem por objetivo conectar o conhecimento de ponta à realidade do contexto educacional brasileiro.