



## Educação Escolar Quilombola e o acesso ao ensino superior público brasileiro

*Quilombola School Education and access to Brazilian public Higher Education*

Matheus Monteiro Nascimento<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-8179-5391>  <http://lattes.cnpq.br/9156636264886572>

Alan Alves-Brito<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-5579-2138>  <http://lattes.cnpq.br/2662775834462406>

### RESUMO

No âmbito das discussões sobre educação escolar quilombola diferenciada, a ambiguidade raça-classe se apresenta como um empecilho epistêmico importante. Apesar de algumas décadas de investimento analítico na problematização das relações étnico-raciais no contexto escolar brasileiro, ainda não foram realizadas pesquisas com foco específico no desempenho de estudantes quilombolas. Por isso, no presente trabalho analisamos o desempenho de estudantes nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e avaliamos se este desempenho permite que os estudantes quilombolas ingressem no ensino superior público brasileiro. Desenvolvemos um estudo quantitativo utilizando dados do ENEM e do Censo da Educação Básica para estabelecer reflexões sobre de que maneira os sentidos da raça e classe social se interseccionam e se materializam nas desigualdades escolares contemporâneas. Metodologicamente nos valem de estatísticas descritivas interpretadas à luz da literatura educacional e sociológica. Os resultados revelam que estudantes quilombolas possuem, em média, perfil socioeconômico que pode ser associado com a classe popular e suas chances de ingresso no ensino superior são diminutas. Discutimos os resultados a partir do mito da democracia racial e da meritocracia e problematizamos ações de políticas públicas para a educação escolar quilombola.

**Palavras-chave:** educação escolar quilombola; desigualdades educacionais; raça; classe social.

### ABSTRACT

*In current discussions on differentiated quilombola school education, race-class ambiguity presents itself as an important epistemic obstacle. Despite a few decades of analytical investment in problematizing ethnic-racial relations within Brazilian school context, research has not yet been carried out with a specific focus on the performance of quilombola students. Therefore, in the present study, we analyze the students results in the National High School*

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre/RS – Brasil. E-mail: [matheus.monteiro@ufrgs.br](mailto:matheus.monteiro@ufrgs.br)

<sup>2</sup> E-mail: [alan.brito@ufrgs.br](mailto:alan.brito@ufrgs.br)



*Exam (ENEM) and evaluate whether this performance allows quilombola students to enter Brazilian public Higher Education. We developed a quantitative study using data from ENEM and the Basic Education Census to establish reflections on how the meanings of race and social class interact and materialize in contemporary school inequalities. Methodologically, we use descriptive statistics interpreted considering educational and sociological literature. The results reveal that quilombola students have, on average, a socioeconomic profile that can be associated with the lower class so that their chances of entering Higher Education are restricted. We discuss the results based on the myth of racial democracy and meritocracy as well as problematize public policy actions for quilombola school education.*

**Keywords:** *quilombola school education; educational inequalities; race; social class.*

## 1. INTRODUÇÃO

Historicamente, a escola e a educação escolar são vistas como cruciais para dirimir, em sociedades democráticas, as desigualdades sociais e aperfeiçoar as estratégias de promoção da igualdade e da equidade. No caso do Brasil, pensamos, é fundamental não esquecer o que significou, do ponto de vista do Projeto de Modernidade, o perverso sistema escravocrata que perdurou quase quatro séculos. Desde a assinatura da Lei Áurea em 1888, a luta pelo acesso e a permanência de pessoas negras nos sistemas formais de educação tem sido uma das grandes demandas da população negra (Gonçalves; Silva, 2000; Gomes, 2019). Como parte da constituição e extensão de cidadania no âmbito das sociedades modernas, entende-se que o direito à educação, tal como definido pela Constituição Federal de 1988 (100 anos Pós-Abolição) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), assegura a distribuição de oportunidades de crianças e jovens no Brasil às instituições escolares. O acesso e a permanência, no tempo certo, são, portanto, metas fundamentais de todo projeto de educação voltado à transformação social, sobretudo em um país desigualmente racializado como é o caso do Brasil.

E, neste sentido, o projeto de Educação Escolar Quilombola (Brasil, 2012) *diferenciada* é exemplar. Primeiro, porque as pessoas quilombolas resistem no Brasil desde o século XVII (Santos, 2015). Embora a EEQ seja uma das mais notáveis reivindicações dos Movimentos Sociais Negros no século XX, ela completa somente 10 anos em 2022. No bojo dessas reivindicações, a convicção e as perturbações teóricas para explicar de que forma a educação, uma importante ferramenta de emancipação econômica, política e social, foi historicamente negada aos corpos negros (e particularmente às pessoas quilombolas) em um país latino-americano como o Brasil que, como parte da retórica civilizatória do Projeto de Modernidade, nega a existência do racismo (Munanga, 2019; Rosa, Alves-Brito e Pinheiro, 2020). Desta forma, as especificidades dos grupos raciais quilombolas — sobretudo o seu projeto de EEQ *Diferenciada*, atrelado às identidades de luta e resistência — nunca foram levadas em conta e, no limiar do presente século, vê-se que a política pública que orienta a EEQ no Brasil constitui-se em um dos grandes desafios contemporâneos (Alves-Brito, 2021a).

Entre desafios e oportunidades, certamente a ambiguidade raça-classe constitui-se em um empecilho epistêmico para que se possa, primeiro, avançar em uma discussão profunda sobre a semiótica do projeto de EEQ *diferenciada* e, segundo, prover discussão política sobre a etnogênese quilombola. O racismo é, no presente artigo,



interpretado como uma tecnologia social do Projeto Moderno (Quijano, 2005; Munanga, 2019). Não há, portanto, como pensar a construção da categoria *classe* sem desvinculá-la das questões raciais. E não podemos deixar de fazê-lo, pois, na prática, temos de um lado a concepção do *mito da democracia racial* (Alves-Brito, 2021b; Fernandes, 2021) e, do outro, o discurso enraizado da meritocracia (Chauí, 2014). Enquanto o primeiro conceito naturaliza a desigualdade racial latente, o segundo privilegia uma interpretação (neo)liberal das realidades dos grupos raciais (quilombolas), ou seja, altamente baseada na categoria *classe* e na igualdade de oportunidades sem, no entanto, questionar as formas com que as questões raciais, no Brasil, são anteriores às questões de classe. Além disso, levando-se em conta a história do país, tampouco se pode esquecer que as pessoas negras escravizadas são mercadoria no âmbito do Projeto Moderno. E são mercadoria por serem negras (Munanga, 2019). A pobreza (classe) no Brasil tem cor e gênero, atravessando majoritariamente homens e mulheres negros. Anibal Quijano (1918-2018), destacado pensador peruano, é fundamental para nos ajudar a entender como o conceito de raça ajuda a construir a divisão social do trabalho. Segundo Quijano (2005), a categoria raça legítima e opera todas as formas de dominação pela colonialidade sobre os povos colonizados. É esta associação que, historicamente, consolida a classificação social dos sujeitos.

O reconhecimento, por exemplo, por meio da Constituição Federal de 1988 de que as pessoas quilombolas detinham direitos políticos e sociais, reverbera outras possibilidades de interpretação do que significa o processo de democratização no Brasil e, uma vez mais, a educação escolar é não somente protagonista nesse processo, mas, sobretudo, ponto de disputa. Por trás do processo de fortalecimento da EEQ, apresenta-se no horizonte a reivindicação do acesso ao Ensino Superior por estes sujeitos políticos de direitos. Como sabemos, o acesso ao Ensino Superior no Brasil tem efeito estratégico dinâmico, distribuindo e organizando as relações de poder e o acesso aos bens materiais e simbólicos da Quarta Revolução Industrial (Alves-Brito, 2021a); no entanto, a universidade pública brasileira segue sendo um território e uma tecnologia social de poder a serviço da branquitude (Alves-Brito, 2020).

Neste sentido, para interpretar as realidades escolares negras e quilombolas no Brasil, é importante lançar mão de uma pergunta fundamental: quais são, afinal, os usos e os sentidos da raça na educação escolar e como estes se interseccionam, na avenida de opressões, com a categoria *classe* e com outros marcadores sociais da diferença? Avaliar o desempenho de estudantes negros quilombolas torna-se, assim, em uma das medidas mais eficazes de reflexão crítica sobre quais são as oportunidades e os desafios postos às pessoas quilombolas no acesso à educação escolar e ao ensino superior que, como sabemos, reproduzem as lógicas coloniais e ratificam o preconceito e a discriminação racial e a individualização das condições sociais precárias que cruzam as experiências das pessoas negras. A ideia principal é que o conceito de classe social capitalista (marxista) ou de mercado (weberiana) não pode estar destituído das suas relações raciais, em que ambos os conceitos (raça e classe) são dinâmicos e variam espacialmente e temporalmente. O conceito de raça (quilombola), portanto, tem sentido social relacional e será necessário fazer exercício mental inverso, ou seja, pensar a raça (e as pessoas quilombolas) como uma categoria explicativa das questões sociais. As raças e os grupos étnicos no Brasil não podem ser



vistos meramente como consequências das relações de classe, interseccionados, certamente, mas distintos. A educação escolar precisa ser pensada a partir do marcador social “raça”, pois, também sabemos, a educação pública no Brasil é um território negro, composto majoritariamente por pessoas negras (Alves-Brito, *et al.*, 2022).

Foi ainda na década de 60 do século XX que se iniciaram as indagações sobre a influência da origem social no desempenho escolar dos estudantes. Tanto por James Coleman (1926-1995), nos Estados Unidos, como por Pierre Bourdieu (1930-2002), na França, foram sendo desveladas as associações entre as disparidades de oportunidades educacionais e as diferentes classes sociais. Conforme discutido em Guimarães (2021), enquanto para Georg Lukács (1885-1971) havia classe *em si* (analista apreende objetivamente a partir das estruturas sociais) e classe *para si* (vvida e organizada pelos sujeitos), para Bourdieu havia as classes *no papel* (construídas pelo analista) e as *classes reais* (observadas efetivamente). Para Bourdieu (2007), o estilo de vida das pessoas ajuda a construir o conceito de classe, uma vez que o estilo de vida está ligado às condições sociais dos indivíduos. E, sendo, assim, para o sociólogo francês, o sistema de ensino tende a valorizar as disposições, que são formas de agir, de se comunicar, de pensar; próprias de um grupo específico de estudantes, aqueles que justamente desenvolveram estas disposições ainda na socialização primária, ou seja, antes mesmo de chegar na escola (Bourdieu, 2013; Bourdieu; Passeron, 2023). Em geral, estes estudantes fazem parte das classes sociais mais altamente posicionadas na estrutura hierárquica da sociedade, com maior acúmulo de bens materiais e simbólicos, ou seja, no contexto sociorracial brasileiro são os estudantes oriundos das famílias predominantemente brancas.

No que concerne a teoria de Bourdieu, vale chamar a atenção para o fato de que esta é também, do ponto de vista de classe, bem localizada espacialmente e temporalmente; circunscrita a um contexto social diferente do contexto racializado do Brasil, de forma que esta sozinha não dá conta de explicar as complexidades raciais que operam no “chão das escolas” brasileiras. Bourdieu critica, inclusive, os estudos sobre as desigualdades étnico-raciais observadas no Brasil justificando que estes seriam influenciados pelas ideias etnocêntricas dos Estados Unidos, embora o sociólogo francês reconhecesse que a identidade racial no Brasil era peculiar:

[...] no Brasil, a identidade racial é definida por referência a um *continuum* de “cor”, isto é, através do uso de um princípio flexível ou difuso que, levando em conta traços físicos, como a cor da pele, a textura do cabelo e a forma dos lábios e do nariz e a posição de classe (os rendimentos e a educação notadamente) engendra um grande número de categorias intermediárias (Bourdieu; Wacquant, 1998, p. 112).

No entanto, no contexto brasileiro, a partir do surgimento dos exames de larga escala na década de 1990, estudos semelhantes aos realizados por Bourdieu e Passeron foram desenvolvidos e os mesmos resultados foram obtidos (Franco *et al.*, 2007; Almeida; Dalben; Freitas, 2013; Alves; Soares, 2013; Nascimento, 2019; Lima Junior; Fraga Junior, 2021). Fica evidente, no entanto, que além da associação das oportunidades escolares com volumes de bens econômicos e culturais, o contexto brasileiro exige um olhar para outros marcadores da diferença que contribuem



significativamente para a hierarquização social, como o caso do gênero e da raça/etnia. A construção da raça (a partir do fenótipo) e do gênero (a partir do sexo) são categorias seculares. Enquanto a primeira está mais diretamente ligada à colonização das Américas pelos europeus e ao projeto de poder capitalista, a segunda é anterior. Nilma Lino Gomes, destacada intelectual negra que pensa a educação antirracista, fez recentemente uma discussão profunda sobre como os Movimentos Sociais Negros ressignificaram a categoria raça para questionar a própria constituição histórica do Brasil (Gomes, 2019).

Do ponto de vista estatístico, no início dos anos 2000, e no mesmo ano em que a Lei 10.639<sup>3</sup> (Brasil, 2003) foi aprovada, Soares e Alves (2003) mostraram que há uma grande distância de rendimento escolar entre estudantes negros e brancos. Novamente, aqui podemos re-pensar a ambiguidade raça-classe a partir da ideia de que estes estudantes não são negros porque são pobres; com base em dados históricos, podemos afirmar que eles são pobres, pois são negros. Do ponto de vista psicológico, em um outro movimento fundamental de desumanização dos corpos negros e que é base do sistema racista colonial-moderno, Carvalho (2005) conclui que professores tendem a associar estudantes negros (heteroclassificação) com dificuldades escolares em maior proporção do que os estudantes brancos. A autora enfatiza que não há intenção de acusar as professoras de discriminação racial, mas sim de mostrar que o racismo presente na sociedade brasileira não está ausente das relações escolares. E nem deveria, uma vez que o racismo é subjetivo, institucional e estrutural (Almeida, 2018). Infelizmente, gestores e professores ainda negam que o racismo atravesse as vivências escolares e das instituições universitárias (Alves-Brito, 2020, 2021b). Mais recentemente, Nascimento (2020) mostrou que o racismo também esconde uma estrutura social que serve para constantemente privilegiar os brancos. O autor identificou que estudantes brancos ingressam na universidade em cursos de maior prestígio social do que estudantes negros de mesmo nível socioeconômico, reforçando as evidências sobre os privilégios raciais da população branca no Brasil (Schucman, 2012; Bento, 2019).

Além disso, a despeito de todos estes trabalhos indicarem resultados significativos para problematização das relações étnico-raciais no contexto escolar brasileiro, ainda não foram realizadas pesquisas com foco específico no desempenho de estudantes quilombolas. Por isso, no presente estudo realizamos uma análise do desempenho de estudantes quilombolas nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e avaliamos se este desempenho permite que os estudantes ingressem no ensino superior público brasileiro. A questão de pesquisa a ser respondida, portanto, é: *qual a relação entre o perfil socioeconômico dos estudantes quilombolas que realizam o ENEM, seu desempenho na prova e suas chances de ingresso no ensino superior público brasileiro?* Para responder tal questão realizamos um estudo quantitativo tendo como base os microdados do ENEM e do Censo da Educação Básica, apoiados teoricamente na teoria crítica da reprodução de Bourdieu e nos estudos sobre as relações étnico-raciais no contexto escolar (Algarve, 2004; Constantino, 2010; Bonilha; Soligo, 2015).

<sup>3</sup> Prevê o estudo da história e da cultura africana e afro-brasileira em todos os níveis da educação brasileira.



## 2. METODOLOGIA

No presente trabalho utilizamos como fonte principalmente os microdados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Os microdados do ENEM, disponibilizados anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), contêm informações sobre o desempenho dos estudantes nas provas objetivas e redação, bem como as respostas atribuídas ao questionário socioeconômico respondido no momento da inscrição no exame. A utilização de dados educacionais abertos tem sido cada vez mais uma estratégia importante para a realização de estudos no campo educacional (Silva; Vendramini; Lopes, 2010; Gramani; Scrich, 2012; Alves; Xavier, 2018; Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2020a, 2020b). Além dos microdados do ENEM também nos apoiamos em informações obtidas dos microdados do Censo da Educação Básica. Utilizamos dados do ano de 2019, antes da pandemia da COVID-19 (*Coronavirus Disease, 2019*, do inglês), a fim de obter um cenário da situação da EEQ fora de um período de exceção como o que vivemos. Certamente a pandemia tende a prejudicar aqueles grupos que historicamente já sofrem com o descaso do poder público (Segata *et al.*, 2021).

No ano de 2019 foram 5.095.270 inscritos no ENEM. Seleccionamos para análise apenas os candidatos que preencheram corretamente o código da escola na qual concluíram o Ensino Médio, resultando em uma amostra de 1.147.412 estudantes. Deste total, separamos dois grupos a fim de estabelecer comparações. Um grupo com os estudantes considerados quilombolas (oriundos de escolas quilombolas) e outro com os estudantes não considerados quilombolas. Esta classificação foi adotada a partir do cruzamento com informações do Censo da Educação Básica, particularmente sobre as escolas. Do Censo, buscamos os códigos das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos, consideradas neste estudo como aquelas que recebem estudantes quilombolas. Com isso, nos microdados do ENEM separamos os dois grupos a partir dos diferentes códigos da escola. O grupo de estudantes quilombolas, identificados pelo código da escola correspondente às instituições localizadas em áreas remanescentes de quilombos nos dados do Censo, é constituído por 1.854 estudantes. O grupo com os demais estudantes é constituído por 1.145.558 candidatos. Este quantitativo de estudantes quilombolas é bem inferior ao número de matriculados nas escolas do Brasil no mesmo ano (mais de 306 mil), uma vez que menos de 10% das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos oferecem ensino médio. E o fato de estarmos trabalhando com candidatos que fazem o ENEM limita a amostra aos estudantes de ensino médio. O fato das escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos praticamente não oferecerem o nível médio para as crianças é um resultado significativo para o debate que estamos estabelecendo neste trabalho.

Realizamos uma análise do perfil socioeconômico médio dos dois grupos, assim como uma análise do desempenho no ENEM, tanto na prova objetiva como na redação. Ademais, investigamos, com base nas notas de corte do Sistema de Seleção Unificado (SiSU), quais os cursos acessíveis, em média, para cada grupo de candidatos.



### 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira parte da análise trata de apresentar o perfil socioeconômico dos dois grupos analisados. Conforme discutido anteriormente, para Bourdieu, o volume de bens materiais e culturais de uma família (leitura, viagens, visita a museus, ida ao cinema, shows, concertos, entre outros), denominados pelo autor de capital econômico e cultural formal, é um importante indicador da relação que a criança vai estabelecer com a escola. Estudantes com maior volume de capital econômico e cultural formal tendem a desempenhar melhor na escola (Bourdieu; Passeron, 2023). O autor francês nos mostra que os indivíduos estão distribuídos no espaço social em posições hierarquicamente distintas, dependendo justamente do volume total de capital e do peso de relativo de cada um dos capitais, econômico e cultural, no volume total (Bourdieu, 2007). Para cada posição do espaço corresponde um estilo de vida bastante característico, ou seja, o modo de agir, de pensar e os gostos (não individuais e subjetivos) estão intimamente associados com esta posição. Deste modo podemos entender que as posições distintas das famílias no espaço social resultarão em relações diferentes com a escola. Por isso, buscamos nos microdados do ENEM itens que nos permitissem fazer uma apreensão da estrutura econômica e cultural dos candidatos, tanto dos quilombolas, como dos não quilombolas, e de que maneira esta estrutura se reflete no rendimento dos candidatos no exame.

O principal indicador de capital econômico, reconhecidamente na literatura sociológica, é a renda familiar. Nos microdados do ENEM buscamos as respostas para a questão “Q006 - Qual é a renda mensal de sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares)”. Este item possui dezessete categorias de resposta, sendo a primeira categoria “Nenhuma renda” e a última “Mais de R\$ 19.960,00”. Os resultados mostram que 87% dos estudantes quilombolas possuem renda familiar de até R\$1.497,00. Já no grupo dos demais estudantes o percentual de candidatos na mesma faixa de renda é 57%. Por outro lado, apenas 1% dos estudantes quilombolas possuem renda familiar superior a R\$ 3.992,01, contra 14,4% dos estudantes não quilombolas. Esse resultado é muito significativo. Praticamente todos os estudantes egressos de escolas localizadas em quilombos vivem em famílias de renda mensal de aproximadamente 1,5 salários mínimos (em 2019 o salário mínimo era R\$ 998,00). Por mais que a renda não seja suficiente para explicar todas as idiosincrasias de um determinado grupo social (Bourdieu, 2007), particularmente no Brasil, ela é um fator importante para acessar bens culturais e educativos formais. Experimentos sociais demonstram que a desigualdade socioeconômica é um fator crucial que explica as disparidades entre brancos e negros no Brasil (Schucman, 2012); no entanto, é importante notar que os mesmos experimentos e pesquisas exaustivas na área demonstram que a diferenciação racial é mantida entre os indivíduos no que tange as oportunidades educacionais mesmo quando estes estão em igualdade de condições socioeconômicas (Schucman, 2012). Uma pessoa negra ou quilombola rica não estará imune da experiência do racismo à brasileira (Munanga, 2019). Exploramos esta questão na sequência das análises.

Não somente pela busca de instituições de ensino privadas (Perosa; Lebaron; Leite, 2015), o maior volume de capital econômico permite que as famílias adotem uma



série de estratégias facilitadoras da trajetória dos filhos no sistema de ensino, como realizar a matrícula em bairros com boas opções de escolarização, pois há condição de financiar o transporte diário; ou o investimento direto em reforço escolar ou cursos de idioma estrangeiro.

Outros itens do questionário contribuem para dimensionar o volume de capital econômico das famílias. Entre eles, selecionamos as questões “Q024 - Na sua residência tem computador?” e “Q025 - Na sua residência tem acesso à Internet?”. Ter condições econômicas de adquirir computadores e de manter internet em casa são elementos que têm se mostrado importantes na relação com a escola e cada vez mais considerados como fatores que expressam a desigualdade social (Ragnedda; Ruiu, 2020; Alves-Brito, 2021a). Dos dados identificamos que 75% dos estudantes quilombolas não possuem computador em casa e 41,1% não possuem acesso à internet em casa. Dos estudantes não quilombolas, 50,7% não possuem computador e 23,9% não tem acesso à internet em casa. O resultado revela mais uma dimensão da desigualdade de condições dos estudantes brasileiros, que é ainda amplificada para os quilombolas, neste caso em relação à tecnologia e às benesses da Quarta Revolução Industrial, fator cada vez mais importante para o bom rendimento escolar.

Sabendo que a prática de destinar parcela da renda para questões relacionadas com educação e cultura é um indicativo de maior volume de capital cultural (Bourdieu, 2007), passamos à análise de itens do questionário que podem revelar a posse deste capital por parte das famílias dos estudantes. O principal indicador de capital cultural, em termos bastante restritos é verdade, é o nível de instrução dos pais. Consideramos que apenas a associação da variável nível de instrução com o capital cultural formal é uma interpretação minimalista (Piotto *et al.*, 2021), uma vez que restringe o capital cultural à sua dimensão institucionalizada. No entanto, a utilização do indicador de capital cultural institucionalizado possui um poder explicativo significativo em estudos sobre desempenho escolar (Piotto *et al.*, 2021), inclusive como observado em pesquisas realizadas no contexto brasileiro (Nascimento; Cavalcanti; Ostermann, 2018; Lima Junior; Fraga Junior, 2021). No contexto da educação, o arcabouço cultural institucionalizado é extremamente relevante quando refletimos o que distinguiria, em pleno século XXI e em termos práticos, a Educação Quilombola (EQ) da Educação Escolar Quilombola (EEQ) *diferenciada*. Como discutido em Alves-Brito (2021a), a EEQ *diferenciada* está em permanente tensão com as institucionalidades vigentes no âmbito do Projeto Moderno.

Os itens “Q001 - Até que série seu pai, ou o homem responsável por você, estudou?” e “Q002 - Até que série sua mãe, ou a mulher responsável por você, estudou?” revelam que 67,2% dos pais e 58,4% das mães de estudantes quilombolas não possuem o Ensino Médio completo. No caso dos estudantes não quilombolas, 50,2% dos pais e 44,1% das mães não possuem o Ensino Médio completo. A desigualdade é ainda maior no caso dos familiares que possuem o título do Ensino Superior completo. Na comparação dos grupos, o percentual de pais dos estudantes não quilombolas com Ensino Superior completo é três vezes maior e de mães com mesma titulação é duas vezes maior do que os familiares de estudantes quilombolas. Sabe-se que a conclusão de um curso de nível superior é privilégio de poucos, sendo este título ainda mais raro no contexto dos egressos de escolas quilombolas. Além disso, também sabemos que



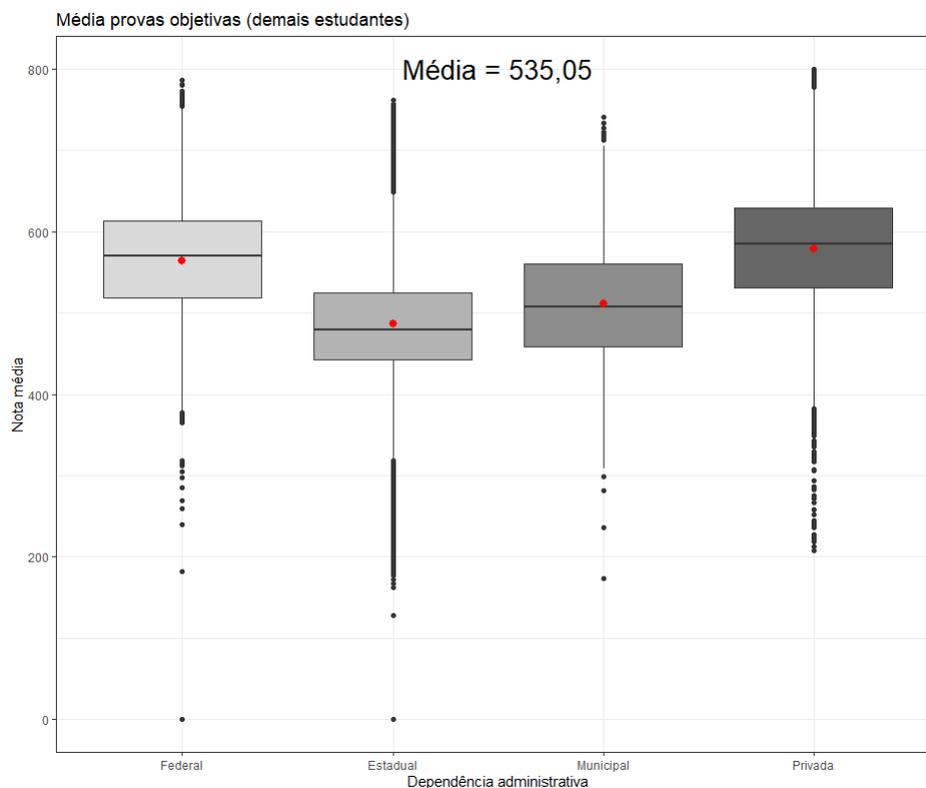
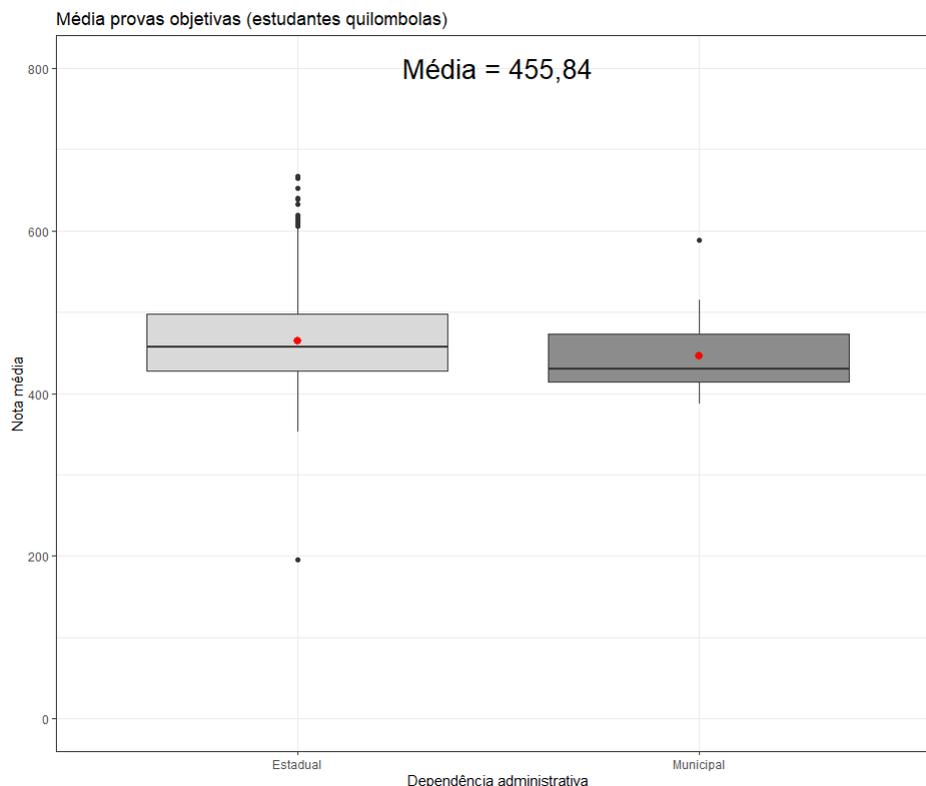
são as mulheres as principais lideranças quilombolas no país e as mais próximas da trajetória educacional dos seus filhos. E, ainda mais crítico, sabemos que apesar dos avanços dos últimos anos as universidades públicas e os centros de pesquisa no Brasil são ainda territórios brancos, ou seja, professores e pesquisadores contratados nestes importantes lugares de poder material e simbólico são majoritariamente brancos (Alves-Brito, 2020). Como parte do racismo epistêmico (Carneiro, 2005), que se estrutura a partir das desigualdades raciais e sócio-econômicas na base do projeto educacional brasileiro, o número de professores/pesquisadores quilombolas trabalhando permanentemente em instituições de nível superior ou em centros de pesquisa no Brasil é ainda estatisticamente irrisório. O saber emancipatório da educação antirracista proposta pelo Movimento Social Negro (Gomes, 2019) está justamente em subverter esta lógica de branquitude, *ethos* do Projeto Moderno. Nestes movimentos, a escola e o ensino superior seguem sendo *não lugares* para as pessoas negras (Bonilha; Soligo, 2015) e, especialmente, para as pessoas quilombolas.

Em síntese, identificamos que os estudantes quilombolas se localizam em região do espaço social ocupada pelos agentes com baixo nível de capital econômico e cultural formal/institucional, o que se pode denominar de classe popular. É possível argumentar que o grupo de estudantes não quilombolas é bastante heterogêneo e que a comparação poderia ser enviesada. No entanto, na discriminação dos dados por dependência administrativa escolar, notamos que os estudantes quilombolas, majoritariamente egressos de escolas públicas estaduais, possuem volume de capital econômico e cultural formal mais baixos que os não quilombolas também egressos de escolas estaduais. Essa diferença visível, ou seja, capaz de ser medida no mundo real, é o produto de uma estrutura invisível da sociedade que acaba violentando simbolicamente nossos jovens dia após dia, qual seja, a estrutura das relações de classe (Bourdieu, 2007) e que têm, na capilaridade, as questões étnico-raciais explicitadas. Como explicar estas distinções de perfil se não a partir de uma estrutura racista que impacta não somente em termos materiais a vidas das pessoas quilombolas mas também em termos epistêmicos? Por isso, seguimos no intento de desvelar esta estrutura partindo agora para a análise do desempenho dos estudantes quilombolas no ENEM.

Iniciamos a análise do desempenho pela nota média nas provas objetivas do ENEM. Os candidatos respondem a 180 questões divididas em quatro provas, cada uma referente a uma área do conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas. Para cada um dos grupos calculamos a nota média geral, que corresponde à média obtida das quatro provas. As notas nas provas, calculadas a partir da Teoria da Resposta ao Item (TRI), podem variar de valores próximos de 0 até valores próximos de 1000. A Figura 1 apresenta o gráfico da média geral dos estudantes quilombolas e dos estudantes não quilombolas, discriminando o resultado para cada dependência administrativa.



**Figura 1** - Desempenho médio nas provas objetivas.



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM/2019.



Nota-se que o desempenho dos estudantes quilombolas é inferior ao do grupo de estudantes não quilombolas, mesmo na comparação com as mesmas dependências administrativas. A Tabela 1 abaixo detalha os valores das médias para cada categoria. Este resultado é uma consequência das condições desiguais econômicas e culturais formais dos estudantes, conforme discutido anteriormente. Os diferentes desempenhos refletem diferentes disposições e relações com o sistema de ensino. Essa relação de reprodução de desigualdade social foi justamente aquela denunciada por Bourdieu no contexto escolar francês (Bourdieu e Passeron, 2023) e que, aqui, acentua a expressão da categoria raça (quilombo).

**Tabela 1** - Desempenho médio dos grupos nas provas objetivas.

TP_DEP_ADM	Quilombolas			Não quilombolas		
	Média	SD	N	Média	SD	N
Privada	-	-	-	564,46	65,88	49091
Estadual	465,01	52,28	1833	486,61	58,27	922505
Municipal	446,67	52,15	21	510,62	66,24	9629
Federal	-	-	-	578,52	70,22	164333

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM de 2019.

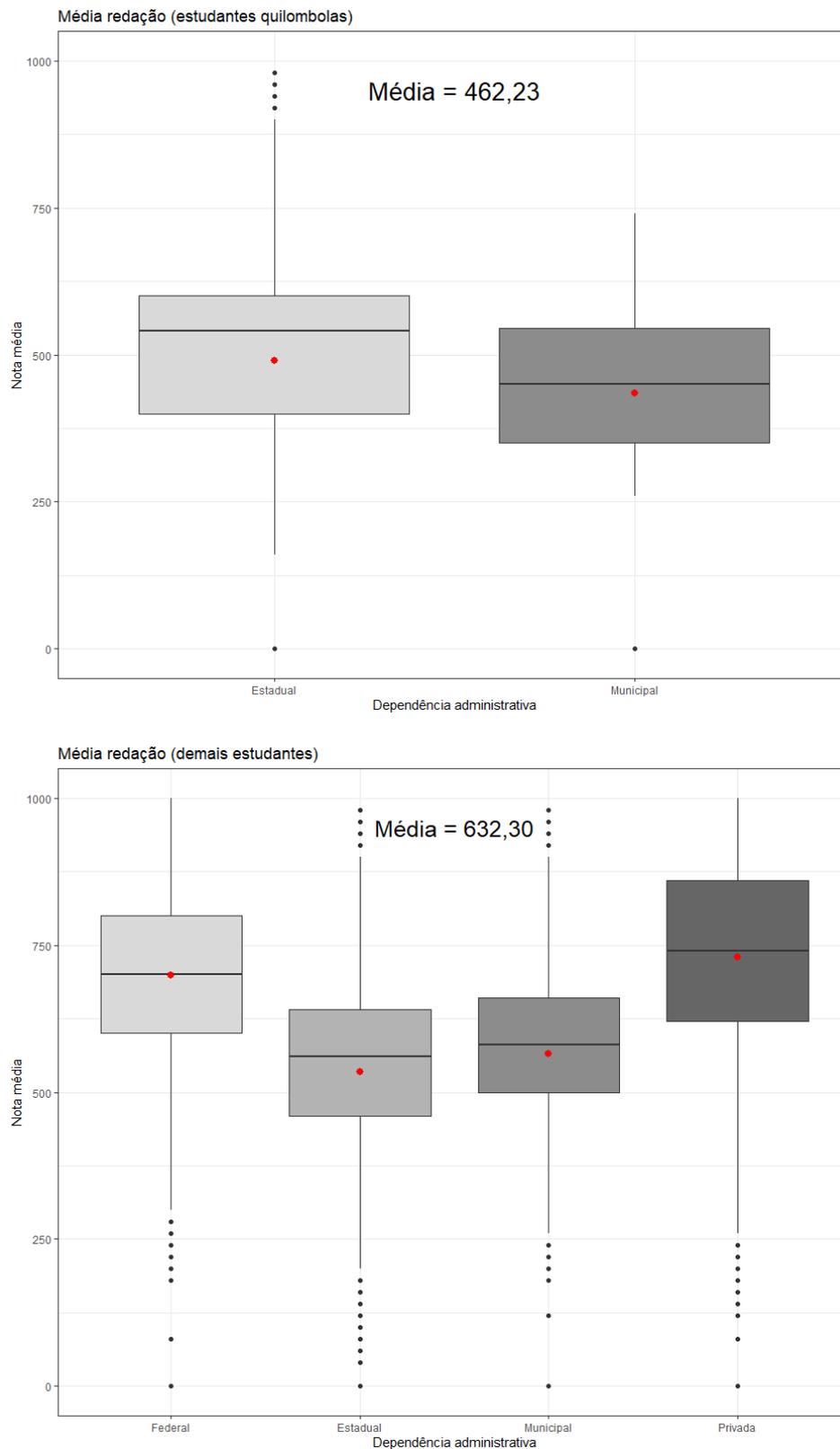
Investigações recentes têm procurado discutir o papel do capital cultural formal na produção das desigualdades educativas contemporâneas (Nogueira, 2021), indicando que certas competências em matéria de comunicação parecem emergir como um dos principais elementos de distinção escolar. Ademais, as tradicionais práticas relacionadas com leitura e escrita permanecem sendo altamente rentáveis no mercado escolar (Piotto *et al.*, 2021). Nesse sentido, nesta pesquisa investimos também na análise do desempenho dos estudantes na prova de redação do ENEM a fim de inferir a relação dos perfis socioeconômicos com a proficiência na escrita.

A prova de redação do ENEM é corrigida por banca especializada e a nota atribuída para cada estudante também varia entre 0 e 1000. Observamos na Figura 2 que a distância entre o rendimento dos estudantes quilombolas e os não quilombolas é ainda maior na redação do que nas provas objetivas. Muito da competência de leitura e escrita é incorporada na socialização primeira, antes mesmo da criança chegar na escola (Bourdieu, 2013; Piotto *et al.*, 2021).

Em síntese, mostramos que os diferentes perfis de estudantes produzem distintos resultados no campo escolar. Mas de que forma essa diferença se traduz em chances de acessar o ensino superior? Para entender essa relação comparamos a média dos estudantes quilombolas com as notas de corte do Sistema de Seleção Unificado (SiSU). A nota de corte é a nota mínima para conseguir ingressar em determinado curso. No presente estudo não estamos levando em consideração as políticas de ações afirmativas, importante instrumento de equalização das chances de acesso à universidade. Para efeitos comparativos selecionamos quatro cursos distintos: 1) o de menor nota de corte do país (uma licenciatura em Física) (LIC); 2) o curso de Administração com a menor nota de corte do país (ADM); 3) o curso de Engenharia com a menor nota de corte do país (ENG); e 4) o curso de Medicina com a menor nota de corte do país (MED).



**Figura 2 - Desempenho médio na redação.**



Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM/2019.



Na Tabela 2 mostramos o percentual de estudantes de cada um dos grupos que os diferentes cursos de ensino superior. Os resultados revelam que aproximadamente metade dos estudantes quilombolas não consegue a nota para ingressar no curso de menor nota de corte do país. Esse percentual na verdade tende a aumentar ao considerarmos que este curso dificilmente estará localizado na cidade do candidato e a mobilidade acadêmica não é uma possibilidade para as classes sociais mais baixas, sendo um benefício para estudantes com melhores condições socioeconômicas (Lourenço, 2016). A desigualdade no acesso vai se amplificando conforme o prestígio do curso aumenta. No caso do curso de Administração com a menor nota de corte do país, apenas 13,38% dos estudantes quilombolas conseguem a média para o ingresso. No caso dos demais estudantes o percentual aumenta para 31,71%. Então, mesmo para um curso que não é reconhecidamente um dos mais concorridos, os estudantes quilombolas praticamente não têm chances de ingresso via acesso universal. Mais um motivo para valorizarmos as ações afirmativas que efetivamente já mostram resultados bastante positivos no processo de democratização do acesso ao ensino superior (Travitzki, 2021).

No caso dos cursos de Engenharia (3,99%) e Medicina (0,16%) com menor nota de corte no país as chances dos estudantes quilombolas são praticamente inexistentes. Apenas aqueles indivíduos que fogem da tendência do grupo conseguem obter médias suficientes para ingresso nos cursos de maior prestígio social. Ou seja, ao final da investigação concluímos que a reprodução das desigualdades sociais também se revelou presente na trajetória escolar dos estudantes quilombolas.

**Tabela 2** - Percentual de estudantes que consegue acessar determinados cursos de ensino superior.

Curso	Quilombolas	Não quilombolas
LIC	51,67%	67,34%
ADM	13,38%	31,71%
ENG	3,88%	13,89%
MED	0,16%	3,57%

Fonte. Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM de 2019.

Os resultados até aqui apontam que, de fato, o conceito de raça é uma construção social, altamente marcado pelo discurso (Wade, 1997). A sociedade brasileira, no que tange a existência das pessoas quilombolas, construiu um discurso sobre sua origem, desumanizando-o, retirando estas pessoas de certos lugares de poder e de prestígio intelectual. O estratagema da EEQ e suas repercussões no acesso de estudantes quilombolas ao Ensino Superior apenas ratificam que o racismo científico, enquanto pseudociência, é de fato operante nos sistemas de educação brasileiros (Alves-Brito, 2021b), reforçando a ideia de raça no Brasil diretamente relacionada aos traços fisionômicos e às qualidades morais e intelectuais, que naturalizam a ausência de pessoas negras e quilombolas em vários setores da vida social brasileira. As identidades quilombolas são, portanto, marcadas por fronteiras simbólicas e sociais, que são tecnologias à serviço da regulação e da distribuição de privilégios, poder e prestígio. Vemos assim, nos dados apresentados, a forma em que a raça, enquanto categoria social, reforça as bases das desigualdades sociais no Brasil. O acesso



ineficiente de estudantes quilombolas ao Ensino Superior denuncia a força do racismo estrutural e institucional (Almeida, 2018) vigentes no Brasil.

Para ajudarmos a seguir refletindo sobre a ambiguidade raça-classe, executamos ainda o seguinte experimento: nos dois grupos em análise no presente artigo, quilombolas e não quilombolas, separamos os estudantes de aproximadamente mesma classe social. Para isso, filtramos os indivíduos com renda máxima de R\$ 1.497,00 e com pais com ensino fundamental completo. A seleção desta categoria se deve ao fato de que identificamos que praticamente todos os estudantes quilombolas fazem parte desta classe. Em primeira aproximação, podemos considerar que todos os indivíduos agora filtrados possuem volume de capital muito semelhante, de forma que deixamos como variável de comparação dos desempenhos a autodeclaração étnico-racial. O item identificado como “Cor/Raça” nos microdados possui 6 categorias de resposta, sendo elas: Não declarado, Branca, Preta, Parda, Amarela (Asiática) e Indígena. A Tabela 3 mostra o desempenho dos dois grupos nas provas objetivas (Média), o desvio padrão (SD) e o número de indivíduos em cada categoria.

**Tabela 3** - Desempenho dos grupos de mesma classe social diferenciando-os pela autodeclaração étnico-racial.

TP_COR_RACA	Quilombolas			Não quilombolas		
	Média	SD	N	Média	SD	N
Não declarado	442,15	38,21	52	460,93	51,52	10791
Branca	462,77	52,98	119	480,61	55,48	80328
Preta	451,31	44,09	329	465,46	50,67	50366
Parda	450,14	43,19	478	463,76	51,43	213091
Amarela	474,73	57,97	23	470,28	50,86	8514
Indígena	415,78	79,01	13	453,35	47,48	3307

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos microdados do ENEM de 2019.

Observa-se da Tabela 3 que os “estudantes quilombolas” possuem desempenho inferior para todas as categorias de autodeclaração étnico-racial, com exceção daqueles identificados como “amarelos”, que possuem praticamente o mesmo desempenho nos dois grupos. A diferença nas médias entre os grupos é estatisticamente significativa para um  $p < 0,1$  (probabilidade de significância). Além disso, o resultado revela que, independentemente do grupo (quilombola ou não quilombola), as pessoas brancas estão em vantagem em relação às pessoas negras (pretas e pardas) dentro do mesmo espectro social.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do perfil e desempenho dos estudantes quilombolas na educação básica e que almejam o ensino superior não deixa dúvidas sobre as complexidades socioeconômicas e culturais formais que atravessam a população negra no Brasil. Os resultados aqui apresentados são cruciais meio ao polêmico e controverso debate sobre a implementação de ações afirmativas e reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras, que se aprofunda mais e mais na comunidade acadêmica



em todos os níveis: graduação, pós-graduação e ingresso no magistério superior. Mostramos que os jovens egressos de escolas localizadas em áreas remanescentes de quilombos enfrentam barreiras sociais que impactam diretamente no seu rendimento, especialmente na competência em relação à escrita. Estas dificuldades se refletem em um abismo na possibilidade de ingressar no ensino superior público brasileiro. Os dados explicitam que não se pode mais, no Brasil, defender o fajuto discurso da meritocracia e da democracia racial. Como preconizava Florestan Fernandes (1920-1995), importante sociólogo pensador da condição das pessoas negras no Brasil, os negros deveriam tomar consciência dos malefícios implícitos no mito da democracia racial. Conforme discutido em Chauí (2016), as competências institucionalizadas têm dado voz e vez a pessoas que se sentem no direito de não estender cidadania a outros sujeitos, que são majoritariamente negros como bem sabemos. As incompetências sociais associadas às pessoas negras quilombolas são parte deste processo que é, em última análise, genocida, pois busca transformar as pessoas quilombolas — que não têm tido acesso à formação formal completa (capital cultural) — em objeto dos saberes e fazeres dos considerados competentes (Chauí, 2016). Por isso o projeto de EEQ *diferenciada* deve sair do papel e virar realidade no Brasil. Bourdieu aponta que as necessidades culturais estão ligadas, de alguma forma, à educação e à maneira como as pessoas são criadas. A escolha dos estudantes quilombolas (maioria negra) pelos cursos de menor prestígio social é política, pois implica relações de dominação. O espaço do ensino superior é ocupado por aqueles que se acham dignos da posição e lutam para manter os que estão fora cada vez mais distantes. Por acharem, de forma falaciosa, que seu mérito é oriundo exclusivamente do seu esforço, estes grupos percebem o conhecimento como algo extremamente valorizado e também como algo próprio da sua própria classe, se posicionando sempre no sentido de reprodução dos seus privilégios e contra políticas ou propostas favoráveis às classes populares. Ainda que certas posturas e gostos ocupem hierarquias de classe, as pessoas negras estão, antes disso, em situação de desvantagem por serem quem são ou, melhor, por serem negras. É sim útil pensar a sociologia a partir da classe, mas essa sociologia precisa também racializar-se (Munanga, 2019). Uma grande dificuldade na interpretação dos resultados desloca-se para os confrontos de ideias postas aos arcabouços teóricos da sociologia tradicional institucionalizada que, por via de regra, não leva em conta as epistemologias, movimentos e interpretações negras do Brasil. No entanto, os dados aqui apresentados confirmam que a sociedade brasileira segue naturalizando o fato de que as diferenças sociais são ainda mais abismais na população negra.

Segundo Paul Gilroy, as culturas negras em diáspora são vivências contraculturais ao projeto de Modernidade (Gilroy, 2001) que, para colonizar pessoas, saberes e poderes apropriou-se dos projetos educacionais. A EEQ, enquanto política pública, necessita fomentar uma reflexão crítica acerca da identidade quilombola e destes enquanto sujeitos coletivos que não estão parados no tempo e que aspiram por novos horizontes educacionais. A EEQ e as políticas de ação afirmativa são potentes estratégias de movimentação capaz de levar a sociedade brasileira à reflexão e ao aprofundamento sobre como suas desigualdades são construídas.



## 5. REFERÊNCIAS

ALGARVE, Valéria Aparecida. **Cultura negra na sala de aula**: pode um cantinho de africanidades elevar a auto-estima de crianças negras e melhorar o relacionamento entre crianças negras e brancas? 2004. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 1153-1174, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educação e pesquisa**, v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Indicadores multidimensionais para avaliação da infraestrutura escolar: o ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p. 708-746, set. 2018.

ALVES-BRITO, Alan. Os corpos negros: questões étnico-raciais, de gênero e Suas intersecções na Física e na Astronomia Brasileira. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 34, p. 816-840, 2020.

ALVES-BRITO, Alan. Educação escolar quilombola: desafios para o ensino de Física e Astronomia. **Plurais - Revista Multidisciplinar**, v. 6, n. 2, p. 60-80, 2021a.

ALVES-BRITO, Alan. Cosmologias racializadas: processos políticos e educativos anti (racistas) no ensino de Física e Astronomia. **Roteiro**, v. 46, 2021b.

ALVES-BRITO, Alan.; DA SILVA, Paulo Sérgio; NASCIMENTO, Matheus Monteiro; BITTENCOURT JUNIOR, losvaldyr. Antropologia e educação escolar quilombola: um debate necessário. In: ALVES-BRITO, Alan (Org.). **Zumbi-Dandara dos Palmares**: desafios estruturais e pedagógicos da Educação Escolar Quilombola para a promoção da equidade racial no Brasil do século 21. São Paulo: Pragmatha, 2022. p. 285-329.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2019. 169 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

BONILHA, Tamyris Proença; SOLIGO, Ângela Fátima. O não-lugar do sujeito negro na educação brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 68, n. 2, p. 31-48, 15 jul. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento do gosto. Porto Alegre: Zouk Editora, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **La nobleza de Estado**: educación de elite y espíritu de cuerpo. Madrid: Siglo XXI Editores, 2013.



BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. Sur les ruses de la raison impérialiste. **Actes de la recherche en sciences sociales**, Paris, v. 121, n. 1, p. 109-118, 1998.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 20 dez. 1996.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Resolução Nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC, 20 nov. 2012.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, Marília. Quem é negro, quem é branco: desempenho escolar e classificação racial de alunos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 77-95, abr. 2005.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Autêntica, 2014. (Escritos de Marilena Chauí). v. 3.

CONSTANTINO, Francisca de Lima. **Comunidades de aprendizagem**: contribuições da perspectiva dialógica para a construção positiva das identidades das crianças negras na escola. 2010. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 6. ed. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FRANCO, Creso *et al.* Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escolares”. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 55, p. 277-297, 2007.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2019.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

GRAMANI, Maria Cristina Nogueira; SCRICH, Cintia Rigão. Influência do desempenho educacional na escolha da profissão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 868-883, dez. 2012.



GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Modernidades negras**: a formação racial brasileira (1930-1970). São Paulo: Editora 34, 2021.

LIMA JUNIOR, Paulo; FRAGA JUNIOR, Jailton Correia. Qual é o efeito da desigualdade social no desempenho em Ciências dos estudantes brasileiros? Uma análise do Exame Nacional do Ensino Médio (2012-2019). **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 26, n. 1, p. 110, 30 abr. 2021.

LOURENÇO, Vânia Maria. **Limites e possibilidades do ENEM no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira**. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. **O acesso ao ensino superior público brasileiro**: um estudo quantitativo a partir dos microdados do Exame Nacional do Ensino Médio. 2019. 292 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Física, 2019.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro. Os privilégios da branquitude e a reprodução de desigualdades sociais na educação brasileira. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 10, n. 2, p. 21-33, 2020.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Uma busca por questões de Física do ENEM potencialmente não reprodutoras das desigualdades socioeconômicas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 40, n. 3, 18 jan. 2018.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Dez anos de instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: o papel social dos institutos federais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 257, 2020a.

NASCIMENTO, Matheus Monteiro; CAVALCANTI, Cláudio; OSTERMANN, Fernanda. Sucesso escolar em contextos populares: uma análise a partir do ENEM. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 31, p. 134-163, 2020b.

NOGUEIRA, Maria Alice. O Capital Cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, e07468, 2021.

PEROSA, Graziela Serroni; LEBARON, Frédéric; LEITE, Cristiane Kerches da Silva. O espaço das desigualdades educativas no município de São Paulo. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 99-118, ago. 2015.

PIOTTO, Débora C.; NOGUEIRA, Maria Alice; DRAELANTS, Hugues; BALLATORE, Magali. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educação e Pesquisa**, v. 47, e470100302, 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A Colonialidade do Saber**: etnocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 107-126.



RAGNEDDA, Massimo; RUIU, Maria Laura. **Digital capital**: a bourdieusian perspective on the digital divide. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2020.

ROSA, Katemari Diogo da; ALVES-BRITO, Alan; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significações. Brasília: INCTI, 2015.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Programa de Pós-graduação em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 30 mar. 2012.

SEGATA, Jean; SCHUCH, Patrice; DAMO, Arlei Sander; VÍCTORA, Ceres. A Covid-19 e suas múltiplas pandemias. **Horizontes Antropológicos**, v. 27, n. 59, p. 7-25, abr. 2021.

SILVA, Marjorie Cristina Rocha da; VENDRAMINI, Claudette Maria Medeiros; LOPES, Fernanda Luzia. Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no Exame Nacional de Desempenho do Estudante. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 15, n. 3, 20 nov. 2010.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 147-165, jun. 2003.

TRAVITZKI, Rodrigo. Possíveis contribuições do Enem para a democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Em Aberto**, v. 34, n. 112, 30 dez. 2021.

WADE, Peter. **Race and Ethnicity in Latin America**. Londres: Pluto Press, 1997.

Submetido em: **03/03/2023**

Aceito em: **25/11/2023**