



PERIÓDICUS

ISSN: 2358-0844

n. 20, v. 2
abr-jun.2024
p. 170-196

Análise de dados sobre as desigualdades na educação de meninas negras em tempos de pandemia à luz da Agenda 2030

(Análisis de datos sobre las desigualdades en la educación de las niñas negras en tiempos de pandemia a la luz de la Agenda 2030)

(Data analysis on inequalities in the education of black girls in pandemic times in the light of the Agenda 2030)

Liliane Flores de Freitas Gonçalves¹
Gilson Batista de Oliveira²

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo evidenciar as desigualdades educacionais sob as categorias de análise raça, gênero e classe social após a pandemia da covid-19 e como tais questões se tornam um desafio para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Social (ODS) da Agenda 2030. Na revisão de literatura utilizou-se a obra “Desenvolvimento como Liberdade”, de Amartya Sen (2000, 2010), assim como adotou-se também alguns conceitos a respeito do Desenvolvimento Humano e do Índice do Desenvolvimento Humano (IDH). Na sequência, debate-se a questão da interseccionalidade. Não obstante, apresenta-se os impactos da covid-19 na política de educação e discute-se a gestão das políticas públicas. Por fim, apresenta-se dados que evidenciam como as meninas negras têm sido as mais afetadas no contexto da pandemia da covid-19 no acesso e permanência à educação. Como provocação, finaliza-se a discussão trazendo para o debate a questão de gênero e o modo como as meninas negras foram afetadas no cenário educacional, o que propõe uma mudança/ampliação/criação de políticas públicas que visem reduzir não só a desigualdade racial, mas também a desigualdade de gênero no sistema de ensino. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica contendo uma abordagem quanti-qualitativa. Os dados foram divulgados a partir da pesquisa de Carneiro (2021), realizada na cidade de São Paulo, e a análise dos resultados teve como base os ODS e Metas da Agenda 2030.

PALAVRAS-CHAVE: raça; gênero; educação; meninas negras; covid-19.

Abstract: This article aims to highlight educational inequalities under the categories of race, gender and social class after the covid-19 pandemic and how such issues become a challenge for achieving the Social Development Goals (SDGs) of the 2030 Agenda. In the literature review, the work “Development as Freedom” by Amartya Sen (2000, 2010) was used, as well as some concepts regarding Human Development and the Human Development Index (HDI) were also adopted. Next, the issue of intersectionality is discussed. Nevertheless, the impacts of covid-19 on Education Policy are presented, and the management of public policies is discussed. Finally, data is presented that shows how black girls have been the most affected in the context of the covid-19 pandemic in accessing and remaining in education. As a provocation, the discussion ends by bringing into debate the issue of gender and the way in which black girls have been affected in the educational scenario, which proposes a change/expansion/creation of public policies that aim to reduce not only racial inequality, but also gender inequality in the education system. This is bibliographical research containing a quantitative-qualitative approach. The data were released based on research by Carneiro (2021), carried out in the city of São Paulo, and the analysis of the results was based on the SDGs and Goals of the 2030 Agenda.

Keywords: race; gender; education; black girls; covid-19.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo resaltar las desigualdades educativas bajo las categorías de raza, género y clase social después de la pandemia de covid-19 y cómo dichas cuestiones se convierten en un desafío para el logro de los Objetivos de Desarrollo Social (ODS) de la Agenda 2030. En la revisión de la literatura, el trabajo se utilizó “Desarrollo

¹ Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PPGPPD) da Universidade Federal de Integração Latino-Americana – UNILA. Especialista em Gestão da Clínica nas Regiões de Saúde pelo Instituto de Ensino e Pesquisa do Hospital Sírio-Libanês (IEP-HSL). Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: lff.goncalves.2021@unila.edu.br.

² Pós-doutorando em Planejamento e Governança Pública, linha de pesquisa em Governança Pública e Desenvolvimento, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR (2023 - 2024). Doutor em Desenvolvimento Econômico (UFPR, 2010). Professor da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), onde atua no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PPGPPD) e no Programa de Pós-Graduação em Economia (PPGE). E-mail: gilson.oliveira@unila.edu.br.



Artigo licenciado sob forma de uma licença Creative Commons [Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). (CC BY-NC 4.0)

Recebido em 18/11/2022
Aceito em 19/02/2024

como Libertad” de Amartya Sen (2000, 2010), así como también se adoptaron algunos conceptos sobre Desarrollo Humano y el Índice de Desarrollo Humano (IDH). A continuación, se analiza la cuestión de la interseccionalidad. Sin embargo, se presentan los impactos del covid-19 en la Política Educativa y se discute la gestión de las políticas públicas. Finalmente, se presentan datos que muestran cómo las niñas negras han sido las más afectadas en el contexto de la pandemia de covid-19 en el acceso y permanencia en la educación. A modo de provocación, la discusión finaliza poniendo en debate la cuestión de género y la forma en que las niñas negras se han visto afectadas en el escenario educativo, lo que propone un cambio/ampliación/creación de políticas públicas que apunten a reducir no sólo la desigualdad racial, pero también la desigualdad de género en el sistema educativo. Se trata de una investigación bibliográfica que contiene un enfoque cuantitativo-cualitativo. Los datos fueron divulgados a partir de una investigación de Carneiro (2021), realizada en la ciudad de São Paulo, y el análisis de los resultados se basó en los ODS y Metas de la Agenda 2030.

Palabras clave: raza; género; educación; niñas negras; covid-19.

1 Introdução

O objetivo desse artigo é evidenciar as desigualdades educacionais sob as categorias de análise raça, gênero e classe social após a pandemia da covid-19. Para cumprir o objetivo, a título de metodologia, realizou-se uma pesquisa bibliográfica na busca de dados para construir uma abordagem quanti-qualitativa do tema proposto. Operacionalmente, nos debruçamos nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) – Pnad-covid-19 –, realizada no ano de 2020. Tais dados foram colhidos e compilados a partir da pesquisa realizada pelo Geledés – Instituto da Mulher Negra em 2021³ – e analisados considerando os Objetivos de Desenvolvimento Social (ODS) de nº 4 – “Educação de Qualidade”; nº 5 – Igualdade de Gênero; nº 10 – Redução das Desigualdades: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; e nos resultados da pesquisa de Carneiro (2021) intitulada “A educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades”, assim como os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) de Educação e de Renda, publicados pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud); os dados do Produto Interno Bruto (PIB) também foram pesquisados.

O Pnud (2013, p. 24) destacou que “o IDH reúne três dos requisitos mais importantes para a expansão das liberdades das pessoas: a oportunidade de se levar uma vida longa e saudável – saúde –, ter acesso ao conhecimento – educação – e poder desfrutar de um padrão de vida digno – renda”. A esse respeito, partiremos da ótica de Engle Merry (2011), que considera o IDH como um fator multifatorial e importante. Contudo, se isolado, é reduzido a números e não mensura as desigualdades e as realidades complexas. Sen (2000, 2010) considera que o crescimento econômico não se dá sem desenvolvimento, e para alcançá-lo é preciso garantir o acesso a diferentes políticas públicas, dentre elas, a educação, que é um dos fatores que confere liberdade individual e promove o desenvolvimento humano, pois não se limita ao contexto acadêmico, mas se estende à concepção de participação política consciente. Trata-se de uma forma de oportunidade social visando à

³ O material completo pode ser acessado através do *link* disponível em: <https://www.geledes.org.br/a-educacao-de-meninas-negras-em-tempos-de-pandemia-o-aprofundamento-das-desigualdades-o-livro/>.



melhoria da qualidade de vida.

A pesquisa se justifica pelo uso de dados estatísticos que revelam que famílias compostas por pessoas negras estão mais vulneráveis a terem prejuízos de renda e que meninas negras são as mais suscetíveis a serem privadas do acesso e da permanência na escola. Portanto, políticas públicas precisam ser implementadas a fim de reduzir as desigualdades raciais e de gênero com vistas a eliminá-las. Como foco, tem-se a Agenda de 2030, que propõe metas a serem alcançadas a partir de objetivos construídos com fins a tornar essa proposta possível.

A fim de mensurar as desigualdades e as realidades complexas, em 2010, foi construído, a partir da ideia do IDH, o Índice de Desenvolvimento Humano Ajustado à Desigualdade (Idhad), o Índice de Desigualdade de Gênero (IDG) e o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), o que torna possível a avaliação do índice de desenvolvimento humano “real” (Pnud). Em setembro de 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que era preciso erradicar a pobreza e lançou a Agenda 2030 com foco na promoção do desenvolvimento sustentável. Dentre os 17 ODS, destacam-se os de nº 4 – “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”; nº 5 – “alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas”; e o nº 10 – “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles”.

Para Engle Merry (2011), o problema do IDH é que sua mensuração não permite analisar os índices de desigualdade e da realidade, pois se reduz a números, o que impede que se promova a justiça social e o desenvolvimento. Trata-se de uma tendência do pensamento corporativo no âmbito público e social, o que se mostra como uma armadilha às ciências sociais, pois tende a substituir o debate político com conhecimento técnico-especializado por conhecimentos pontuais sem que haja discussão política. O foco se torna a mensuração de metas voltadas à avaliação de desempenho, apenas. O conhecimento assumido e naturalizado visa à cultura de auditoria com foco em indicadores numéricos eficientes segmentados, os quais acabam por determinar o modo como um indicador produz conhecimento com fins de conferir governança e direcionar o destino do dinheiro, a partir de indicadores de desempenho.

Merry (2011) e Escobar (2007) se alinham quando tratam acerca do desenvolvimento como um sistema que constrói realidades. Somado à capacidade técnica e ao conhecimento adquirido a partir dos indicadores, a capacidade de política demonstra uma das formas de participação, que pode levar ao empoderamento grupos que tiveram seus direitos humanos violados, dentre eles mulheres, pessoas negras e pobres, os quais podem provocar o poder público a atender às suas demandas, visando alcançar as transformações necessárias à realidade social e o desenvolvimento,



e assim contribuir para o exercício da governança.

Embora ainda atrás de muitos países desenvolvidos no que se refere à qualidade de vida e educação, dados do Pnud (2013) evidenciaram que o Brasil era referência a outros países do Sul e do Norte no que tange ao desenvolvimento humano.

Transferências de renda condicionadas e investimentos na saúde e na educação têm impulsionado o país para um modelo de desenvolvimento a ser seguido, já que o foco no aumento das capacidades e oportunidades das pessoas confere a esses países maior resiliência a crises ao criar sociedades mais coesas e integradas (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013, p. 22).

Nessa direção, considera-se que o “desenvolvimento humano é o processo de ampliação das liberdades das pessoas, no que tange suas capacidades e as oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013, p. 23). Ao refletir sobre desenvolvimento, Sen (2010) considera que a privação de capacidades não se dá apenas em decorrência da pobreza, mas também de outros fatores considerados básicos para a promoção do desenvolvimento a partir do exercício da democracia e da participação social como ferramentas propulsoras da liberdade. Para tanto, a oferta de melhor educação básica e serviços de saúde, dentre outras políticas públicas, proporcionam maior qualidade de vida e, conseqüentemente, melhor renda, pois entende-se que “quanto mais inclusivo for o alcance da educação básica e dos serviços de saúde, maior será a probabilidade de que mesmo os potencialmente pobres tenham uma chance maior de superar a penúria” (Sen, 2010, p. 124).

Em relação às privações das capacidades individuais, Sen (2000, p. 36) demonstra que renda e educação estão intrinsecamente ligadas ao se deduzir que “[...] uma renda baixa pode ser uma importante causa do analfabetismo [...] uma melhora da educação e da saúde contribui para ganhar uma renda mais alta⁴” (tradução nossa). Dito isso, infere-se que uma renda e uma educação baixa pode culminar no aprofundamento da pobreza e da desigualdade, por derradeiro, devido ao “fenômeno da desigualdade entre os sexos” (Sen, 2000, p. 37). A esse respeito, de acordo com o autor, em toda a América Latina a população é majoritariamente feminina, o que é confirmado a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), para o ano de 2015, no contexto brasileiro, o qual define que para cada grupo de 100 pessoas, 51 são mulheres. Tais fatores estão associados não somente à taxa de natalidade que demarca o sexo, mas também à taxa de mortalidade, visto que os homens possuem expectativa de vida menor do que as mulheres. Contudo, embora as mulheres sejam a maioria no sistema de ensino, inclusive no superior, possuindo

4 “[...] una renta baja puede ser una importante causa del analfabetismo [...] una mejora de la educación y de la salud contribuye a ganar una renta más alta”. (SEN, 2000, p.36)



maior qualificação educacional, as desigualdades de renda entre os sexos ainda persistem, pois os homens continuam ocupando os postos de elevado nível salarial. Quanto às diplomadas nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, pesquisas que revelem a equidade de gênero ainda são escassas. No entanto, há indicações de que, diferente da educação básica à graduação, mulheres com título de mestres e doutoras ainda são a minoria (Colombo, 2018).

Nesse ínterim, enfatizamos que o desenvolvimento leva à liberdade, pois constrói capacidades e cria oportunidades, e a educação é um dos primeiros caminhos a ser seguido para que se alcance a qualidade de vida. De modo a ratificar tal afirmação, reportemo-nos ao exemplo dado pelo Pnud (2013, p. 23):

Se as capacidades das pessoas são restringidas, assim são também suas oportunidades. Se uma jovem brasileira tem pouco acesso ao sistema educacional, ela deixa de aprender a ler e escrever, participa menos dos processos decisórios à sua volta, conhece menos sua realidade, encontra poucas oportunidades de trabalho, reivindica menos os seus direitos. Seu rol de escolhas fica limitado e, conseqüentemente, suas capacidades não podem ser exercidas na plenitude. Da mesma forma, se um jovem brasileiro adoece e não recebe o tratamento adequado, isso pode impactar na sua capacidade de estudar ou trabalhar, ou mesmo limitar seus anos de vida e as coisas que ele poderia ser e fazer (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013, p. 23).

É nesse contexto que se torna imprescindível analisar os dados da desigualdade de meninas negras em tempos de pandemia e provocar uma discussão acerca dos ODS de nº 4, 5 e 10 da Agenda 2030.

2 Avaliação e análise de uma política pública

Por políticas públicas, entende-se “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (Saraiva, 2006, p. 28). Tais decisões não deixam de ser valorativas, idealistas e dotadas de estratégias com vistas a alterar o tecido social e promover a justiça social de modo a atender os interesses de um determinado grupo, este que, democraticamente, passa a fazer parte dos espaços de decisão. Trata-se de uma forma de corrigir e ajustar a realidade que, se mantida pelo *status quo*, não é capaz de reduzir desigualdades que foram produzidas ao longo da história do país.

Gerir uma política pública se torna um desafio à capacidade estatal diante dos diferentes atores devido a sua complexidade e à extensão de possibilidades nos mais diversos campos de atuação, podendo compreender as políticas de saúde, de educação, de assistência social, de emprego, ecológicas, agrícolas, habitacionais, de segurança pública, dentre outras. Como parte do processo de uma política pública, Hogwood e Gunn (1981) *apud* Saraiva (2006) apresentam diferentes formas de um analista estudar uma política, e uma delas é quando a análise da política



é influenciada pela pressão do analista em favorecer uma ideia ou apresentar opções no curso do processo da política. Desse modo, os estudos de avaliação se concentram na análise de uma determinada política.

A fim de caracterizar uma política pública, Saraiva (2006) a apresenta sob a ótica da ciência política: (a) institucional – decidida por uma autoridade; (b) decisório – uma série de decisões sequenciadas que tem início, meio e fim, podendo ser de curto, médio ou longo alcance; (c) comportamental – momento em que se decide entre o fazer ou não fazer; e (d) causal – produto das ações que refletem nos sistemas político e social. A roupagem de uma política pública vai depender do modo como os atores a operam e da sociedade para quem ela será direcionada. O contexto histórico, econômico, social e cultural, também, influencia na forma como se materializa uma política pública.

Suas etapas, geralmente, incluem formulação – tomada de decisão fundamentada política ou legalmente –, implementação e avaliação. Para melhor compreensão, seguimos as etapas definidas por Saraiva (2006) para apresentar os processos de uma política pública, que precedem:

- 1) formação da agenda: deve ser de interesse público – inclusão de um pleito ou uma necessidade que já possui alcance público ou da mídia;
- 2) elaboração: identificação e delimitação de um problema a nível social ou comunitário que exige a preparação da decisão política visando à solução de problemas ou, ao menos, a satisfação popular;
- 3) formulação: seleção de alternativas mais convenientes e explicitação da decisão tomada, contendo objetivos, marco administrativo, jurídico e financeiro;
- 4) implementação: momento em que se planeja, organiza administrativamente os recursos humanos e materiais, financeiros e tecnológicos necessários para a execução da política. Ainda não é a execução em si, mas uma preparação para tanto. Pensa-se na elaboração de planos, programas e projetos para materializá-la;
- 5) execução: trata-se da ação, propriamente dita, do momento de pôr em prática o que foi previsto na fase anterior. Aqui se materializam os obstáculos e a burocracia;
- 6) acompanhamento: fase da supervisão sistemática, de propor mudanças que visem correções e possíveis ajustes; e
- 7) avaliação: não se configura como o fim do processo, mas sim do fechamento de um ciclo da política que pode ter recomeço. Nesse momento, é possível mensurar e analisar a política a fim de identificar sua efetividade na sociedade, se seus objetivos foram



atingidos e os resultados ocasionados por ela.

Esses passos da política pública não costumam seguir obrigatoriamente as etapas da forma que foram enumeradas e também não tendem a ser racionais, harmônicos ou consensuais. Há disputas e conflitos de interesses entre os atores envolvidos em naquelas etapas e processos. Não só entre os atores existem dilemas, há críticas à falta de coordenação entre a política econômica e a social, e certa priorização da primeira em detrimento da segunda. Nesse “jogo político de poder”, há interesses particulares que influenciam na formulação de políticas públicas e interferem no exercício da democracia. Tais fatores, como entende Parada (2006), podem contribuir para a corrupção, falta de transparência para o financiamento da política e aprofundamento das desigualdades.

Para discutir sobre avaliação, adotaremos as definições de Wu, Ramesh, Howlett e Fritzen (2014) e procuraremos traçar um diálogo teórico entre os referidos autores e Secchi (2016), que aprofunda a discussão sobre avaliação a partir da análise de políticas públicas. Nesse sentido, por avaliação entende-se que:

todas as atividades realizadas por uma gama de atores estatais e sociais com o intuito de determinar como uma política pública se saiu na prática, bem como estimar o provável desempenho dela no futuro. A avaliação examina tanto os meios utilizados, como os objetivos alcançados por uma política pública na prática. Os resultados e as recomendações da avaliação são então enviados de volta para novas rodadas de criação de políticas, e podem levar ao aprimoramento do desenho e da implementação de uma política pública, ou, raramente, à sua completa reforma ou revogação (Wu; Ramesh; Howlett; Fritzen, 2014, p. 118).

Secchi (2016, p. 1) trata da importância da análise de políticas públicas e a conceitua como

atividade e campo de conhecimento teórico e metodológico voltados para a geração e a sistematização de conhecimentos aplicados ao enfrentamento de problemas públicos. Visa melhorar o processo decisório com o uso de métodos e técnicas de análise de problemas e de soluções para auxiliar nas decisões e na estruturação de políticas, leis, programas, campanhas, projetos ou ações públicas.

Ainda de acordo com Secchi (2016), para a realização da análise, é preciso um trabalho e uma pesquisa profunda, diálogos entre os diferentes atores políticos, reuniões com a participação social do grupo beneficiário daquela política, levantamento de dados e coleta de documental, além de acompanhamento das notícias divulgadas pelos veículos de comunicação. Compreende-se que, ao adotar tais ações com base analítica, as tomadas de decisão reflitam positivamente na avaliação da política. Não se pretende afirmar que a aplicação desses métodos garante que as tomadas de decisões sejam bem-sucedidas, mas possibilitam que elas se tornem mais assertivas (Silva; Johnson, 2011).



Secchi (2016) considera que uma política pública tem a finalidade de solucionar o problema identificado na formação da agenda colocando em prática algumas ações. Ainda segundo o autor, “política pública é um conceito abstrato que se materializa com instrumentos concretos como, por exemplo, leis, programas, campanhas, obras, prestação de serviço, subsídios, impostos e taxas, decisões judiciais, entre muitos outros” (p. 5).

Contudo, a respeito da avaliação de políticas, Wu, Ramesh, Howlett e Fritzen (2014, p. 15-16) tecem críticas a respeito da sua não realização dizendo que:

[...] a avaliação de políticas públicas é raramente utilizada para a maioria das decisões e, quando feita, é motivada por exigências processuais ou considerações políticas estreitas; portanto, deixa de contribuir para a contínua aprendizagem em políticas públicas. Muitos governos ao redor do mundo regularmente bloqueiam o acesso à informação, privando os avaliadores da capacidade de realizar avaliações de alta qualidade e se privando de oportunidades de aprendizagem e melhoria de políticas.

Secchi (2016, p. 2) faz colocações semelhantes a respeito ao afirmar que no país, a tomada de decisão é pautada na reprodução de ações e decisões anteriormente adotadas e não com base em critérios técnicos ou analíticos, e ainda acrescenta que “copiam soluções de outros lugares de forma acrítica. Planejam sem informações suficientes. Tomam decisões que beneficiam certas pessoas ou grupos à revelia do interesse público”. Outrossim, a ausência da avaliação de modo intencional por restrição de acesso à informação ou por falha na fase de acompanhamento são fatores que contribuem para a extinção e desmonte de políticas públicas.

A avaliação, que tem caráter político e técnico, visa à criação de políticas públicas e não a sua extinção. Os atores que avaliam as políticas são diversos, podendo ser governamentais ou não. Contudo, Wu, Remesh, Howlett e Fritzen (2014) apontam para o lugar de privilégio que gestores públicos, como um dos atores, ocupam na avaliação da política, pois possuem informações que outros atores não têm. Aqueles gestores também estão em vantagem para criar ou reformular políticas por possuírem legitimidade dentro da esfera estatal. Por outro lado, os atores não governamentais são a maioria no processo de avaliação, entre eles estão incluídos os segundo e terceiro setores, a mídia, usuários do serviço – a população diretamente atingida pela política – e todos aqueles que exercem a cidadania por meio do processo eleitoral, onde as satisfações ou insatisfações com a política de governo são depositadas nas urnas através dos votos.

Dentre as avaliações de políticas mais comuns existentes, tem-se a administrativa, a política e a judicial, e conceituaremos as duas primeiras. A primeira pode ser dividida em cinco categorias e são adotadas pelos gestores públicos: avaliação de esforços, avaliação de desempenho, avaliações de processos, avaliações de eficiência, avaliações de eficácia ou de adequação de desempenho. Tais avaliações costumam ser internas e tendem a não ser dotadas de críticas capazes de corrigir,



alterar ou reformar a fase de implementação de políticas públicas. Diferentemente, as avaliações políticas são realizadas de modo *ad hoc* pela mídia, instituições político-partidárias e líderes da comunidade, dentre outros atores, os quais podem ou não apoiar o governo. Trata-se de avaliações informais que pretendem identificar os impactos de uma política pública e podem ser formalizadas pelo governo ou influenciar suas avaliações, visto que a opinião pública, em um estado democrático, é um importante medidor de aprovação ou reprovação de uma política de governo (Wu; Ramesh; Howlett; Fritzen, 2014).

Uma forma de avaliação da representatividade da população negra no ensino superior inicia pelos dados do IBGE que retrata a percentualidade de negros autodeclarados no país em um determinado período. Com base nessas informações, comparamos aquele número com a porcentagem da população negra no ensino superior durante aquele mesmo período. Trata-se de dados primários e secundários, sendo os primeiros aqueles coletados na instituição de ensino a partir da Plataforma Sucupira ou da análise documental que revelem o número de negros matriculados naquela instituição de ensino. Os dados secundários podem ser estabelecidos por meio de censos. Para tanto, a fim de que esse segundo dado seja o mais fidedigno possível, faz-se necessário que a sociedade conheça as cinco categorias de raça/cor previstas pelo IBGE – branca, amarela, indígena, preta e parda – e que também tenha consciência de raça.

Ainda seguindo o pensamento de Wu, Ramesh; Howlett e Fritzen (2014), há outros fatores que se tornam desafios para a avaliação de políticas públicas no que tange à questão técnica-administrativa. Até mesmo países desenvolvidos encontram dificuldades para realizar a avaliação, esta que depende de mão de obra treinada e qualificada, base de dados e de coleta de informações confiáveis, quantitativo de registro relevante aproximado da realidade e baixo custo, a exemplos. Na América Latina, a precisão da avaliação de políticas públicas torna-se mais distante por falta de apoio organizacional, falta de experiência em avaliação, percepção estreita do escopo da avaliação e falta de capacidade na coleta dos dados. Na dimensão política, os desafios que se impõem estão relacionados ao ambiente cobrado politicamente para a avaliação de políticas públicas, objetivos pouco claros e subjetividade na interpretação de resultados, a natureza subjetiva da interpretação dos resultados da avaliação e o interesse próprio dos gestores públicos.

Como modo de avaliação participativa, Wu, Ramesh; Howlett e Fritzen (2014) definem que os responsáveis por planejar e gerenciar o processo de avaliação são as pessoas locais, a equipe, gerentes e outros *stakeholders* – partes interessadas –, estes que devem coletar e analisar, compartilhar descobertas e aplicar ações. Para mensuração, é preciso apresentar indicadores e possuir abordagem adaptativa.



3 Uma revisão sobre a questão da interseccionalidade

A fim de darmos início à discussão acerca da interseccionalidade, torna-se necessário contextualizar o conceito teórico de raça e de gênero considerando a definição de pesquisadoras(es) de referência sobre a temática.

Oliveira (2004) indica que as questões raciais e étnicas são determinações sociais, culturais e políticas que se sobrepõem até mesmo à origem biológica ou ancestralidade. Silva Borges e Melo (2019, p. 2) definem raça como uma “construção social, histórica, política, discursiva e performativa, devendo ser estudada em intersecção com outros marcadores, como gênero e sexualidade”, e associa a questão de raça à questão de gênero. Por conseguinte, Gomes (2011) conceitua “raça” com base em Guimarães (1999):

[...] raça ainda é a noção utilizada frequentemente nas relações sociais, para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, etc, influenciam, interferem e, por vezes, até mesmo determinam o destino e o lugar social de determinados sujeitos no interior da sociedade brasileira [...] um conceito que denota tão somente uma forma de classificação social, baseada numa atitude negativa frente a certos grupos sociais, e informada por uma noção específica de natureza, como algo endodeterminado. A realidade das raças limita-se, portanto, ao mundo social (Gomes, 2011, p. 149).

Embora raça tenha significado histórico, sociológico e cultural, há registros de que o termo “raça” tenha sido “abolido” durante as décadas de 1930 a 1970 em razão do discurso fortalecido do “mito da democracia racial”⁵, o que acentuou a discriminação e o preconceito racial, resultando em seu negacionismo ou em sua naturalização. Diante de denúncias isoladas, retomou-se a discussão e o termo voltou a ser adotado, dessa vez, de forma positiva, pelo movimento antirracista, com destaque, o Movimento Negro.

Convém ressaltar que a desigualdade racial no Brasil tem suas origens no período colonial e se baseia no padrão eurocêntrico. Desse modo, quaisquer manifestações étnico-raciais, culturais ou religiosas que fugissem daquele modelo deveriam ser reprimidas e abolidas. E assim foi sendo inculcada, de forma impositiva, a “civilização” e o “aculturamento” dos povos originários e afrodescendentes.

Torna-se, então, evidente que a desigualdade entre as raças estruturou-se a partir de uma construção social e que ela esteve e ainda está sustentada em diferentes formas de racismo.

Por gênero, importa ressaltar que tal conceito não se reduz e nem se limita ao sexo biológico, definido com o binarismo masculino e feminino. Por esse motivo, é preciso considerar

5 Gilberto Freyre, na obra *Casa-grande & senzala* (1936) defende a ideia de que não há desigualdade racial no Brasil, anulando o impacto da formação social e histórica no país. Com isso, busca promover um discurso de democracia e miscigenação racial. Por outro lado, autores como Lélia González e Forestan Fernandes, dentre outros, desconstruem essa ideia sob a afirmação de que a ideia de Freire se trata de um “mito da democracia racial” e apontam as desigualdades desse país colonizado.



também os registros a partir da identidade de gênero para se obter dados estatísticos que tornem possível a identificação do grupo que se identifica como LGBTQIAPN⁶. Importante ressaltar a predominância do binarismo de gênero que padronizava o exercício dos papéis sociais entre homens e mulheres e não permitia a manifestação de identidades diversas ou de orientações sexuais que fugissem da heteronormatividade.

Judith Butler (2003, p. 35) destaca que a questão de gênero está relacionada à subordinação e à opressão heterossexista, de raça e de classe exercida sobre a mulher. Considera ainda se tratar de “uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada”. A autora defende que é preciso assumir uma postura questionadora e dialógica a respeito das relações de poder.

Ao conceituar gênero, Ângela Davis (2018b) considerou que ele está enraizado em um leque de construções sociais, políticas, culturais e ideológicas. Asseverou que gênero não é sinônimo de sexo e não se limita a uma forma binária e também não estaria associado ao exercício dos papéis sociais pré-determinados.

A partir de tais definições, compreende-se que raça e gênero são estabelecidos a partir da relação de poder exercida historicamente pelos homens brancos a partir do modelo eurocêntrico e cis-heteronormativo. Nesse padrão, mulheres são consideradas inferiores em relação aos homens e estão submetidas ao patriarcado, ocupando uma posição subalterna em razão do gênero. Quando mulher e negra, tem-se o aprofundamento da desigualdade em virtude da raça, o que colocou a população negra distante da condição de ser humano.

Uma das primeiras a adotar o termo interseccionalidade, marca da terceira onda do movimento feminista⁷, Ângela Davis (2018) fortaleceu seu discurso enquanto parte dos movimentos coletivos durante as décadas de 1960/70. Mesma temática se fazia presente nos diálogos de ativistas no interior dos movimentos sociais e intelectuais da academia. Procurou incluir nesses movimentos não só as mulheres negras, mas todo o coletivo negro, dentre eles homens, pais, filhos negros e não negros, o que deu origem ao movimento antirracista.

Ângela Davis (2018a) contribuiu significativamente para a discussão acerca da interseccionalidade e o sistema educacional, denunciando que assim como nos Estados Unidos da América (EUA), o Brasil estava sendo alvo do predomínio elitista neoliberal que promovia o boicote, o desinvestimento e a aplicação de sanções no intuito de sucatear e precarizar o ensino. Questionou ainda o fato de haver tantas pessoas negras nas prisões e da necessidade de possuir um

6 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais/Travestis/Transgêneros, *Queer*, Intersexo, Assexuais/Arromânticos/Agênero, Pansexuais/Polissexuais/Panromânticos, Não Binárias e mais.

7 Considera-se que a primeira onda do movimento feminista no Brasil ocorreu com o sufrágio universal, ascendente até a década de 1930, quando perdeu força. A segunda onda é marcada pela retomada com fôlego a partir da década de 60 inspirado em Simone Beauvoir, após a publicação de *O segundo sexo* (Pinto, 2010).



olhar progressista, expansivo, solidário à população carcerária, independentemente do gênero ou da sexualidade.

De forma a contemplar a população negra em sua totalidade, Ângela Davis (2018b) realizou uma análise sobre os fatores exógenos determinantes à vida desse grupo racial para além da educação, como questões relativas à saúde física e mental, moradia, renda, dentre outros, de modo a analisar o acesso a tais serviços e a oferta de políticas públicas destinadas àquela população. A fim de problematizar a temática acerca da interseccionalidade, a autora apontou para a falta de representatividade de pessoas negras em postos de alto escalão nos espaços de poder, como na política, na economia, no mercado de trabalho, na educação, dentre outros espaços.

Patrícia Collins (2017) menciona que o discurso acerca da interseccionalidade teve início nos EUA e partiu do movimento feminista, no qual as mulheres negras não se sentiam representadas, o que deu origem ao movimento feminista negro. Suas causas iam além do sufrágio, pretendia-se incluir as temáticas raça, classe, gênero, orientação sexual, dentre outros, no debate. Tais categorias, para Collins, estão interligadas e formam uma unidade. Nesse sentido, a interseccionalidade está intrinsecamente ligada às relações de poder construídas socialmente em uma sociedade complexa e diversa.

A autora acrescenta que a interseccionalidade visa a compreensão, explicação e problematização dessas relações e que o espaço acadêmico tem se apresentado como campo de discussão acerca da temática. Contudo, analisa ser ainda um desafio ampliar a discussão por toda a instituição, principalmente aos cursos elitizados compostos por homens brancos, predominantemente oriundos de classe mais abastada (Collins, 2017).

Na percepção de Collins (2017), a interseccionalidade pode, também, estar voltada à investigação, quando relacionada a políticas, academia e conferências, ou à práxis crítica, quando se trata da vida cotidiana, família, emprego ou atores inseridos nos diferentes movimentos. Se analisada sob a primeira ótica, com base na graduação e na pós-graduação, tem-se um viés intelectual e a adoção de uma importante estratégia capaz de alcançar a equidade e a justiça social.

Kimberlé Crenshaw (1989 *apud* Collins, 2017) buscou sistematizar o conceito de interseccionalidade sob a ótica do direito e entendeu se tratar de uma interação entre eixos que subordinam um ao outro, como exemplo, citou o racismo, o patriarcado e a opressão de classe. Não só sobre esses eixos, Kimberlé Crenshaw tratou das ações políticas opressoras que acabam por desempoderar esses grupos oprimidos.



4 Metas para a educação e renda e os impactos da pandemia da Covid-19

Antes de abordarmos a temática proposta, é importante retomar a última década do século XX e compará-la à primeira do século XXI do Brasil de modo a apresentar os dados da: (i) população jovem (5 a 20 anos) no ensino fundamental/médio em curso ou concluído; e (ii) população adulta (18 anos ou mais) que concluiu o ensino fundamental, bem como a renda per capita (iii).

Tab. 1 – Fluxo escolar, escolaridade e renda mensal per capita

Item	1991	2010
(i) Fluxo escolar da população jovem (%)		
- 5 a 6 anos frequentando a escola	37,3	91,1
- 11 a 13 anos de idade frequentando os anos finais do ensino fundamental	36,8	84,9
- 15 a 17 anos de idade com o ensino fundamental completo	20,0	57,2
- 18 a 20 anos de idade com o ensino médio completo	13,0	41,0
(ii) Escolaridade da população adulta (%)		
-18 anos de idade ou mais que concluiu o ensino fundamental	30,1	54,9
(iii) Renda mensal per capita (R\$)	447,56	793,87

Fonte: elaboração dos autores, com base em Pnud (2013, p. 41).

Como se pode observar, os anos de estudo vêm aumentando consideravelmente ao longo dos anos. Contudo, o desafio que se põe é alcançar os níveis de escolaridade na idade certa. No que tange à renda *per capita*, embora indique a capacidade média de acesso a bens e serviços considerados como necessidades básicas (água, alimentação e moradia), não se considera a desigualdade de renda entre os municípios (Pnud, 2013).

Em 2014, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 é aprovada e institui-se o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. A implementação desse plano se justifica devido às desigualdades educacionais existentes e da necessidade de democratizar o acesso à educação e aumentar a escolaridade média da população. Em resumo, o plano apresenta diretrizes que visam à superação das desigualdades educacionais, promoção da qualidade educacional, valorização dos profissionais da educação, promoção da democracia e dos direitos humanos e financiamento da educação. Com destaque, evidencia-se a meta 8, que pretende elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

Embora a superação das desigualdades educacionais esteja em seu escopo como diretriz, considera-se que o plano em questão omite e não aprofunda a discussão de raça e gênero e, com isso, não contribui, de maneira efetiva, com a redução das desigualdades no espaço educacional, desde a educação básica até o ensino superior. Ele revela que, do ensino básico à graduação,



meninas/mulheres negras só estão em melhor posição se comparado aos meninos/homens negros. Aponta também que a população mais abastada economicamente, majoritariamente não negra, tem maior representatividade no sistema de ensino em todos os níveis.

No que diz respeito à questão de raça, de gênero e de classe, tais categorias não são analisadas ao se identificar o grupo predominante com diploma de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC), publicada em 2015 sob o título *Desigualdades de cor/raça e sexo entre pessoas que frequentam e titulados na pós-graduação brasileira: 2000 e 2010*, evidenciou que “desigualdades de acesso, progressão e conclusão para as diferentes etapas da educação básica e do ensino superior são demarcadas pela cor/raça” (Pereira; Neto, 2019, p. 112-113).

A omissão de dados a respeito da diversidade acerca dos possuidores de diploma de mestrado e doutorado pode ter suas razões pela não identificação de determinadas categorias, como gênero e raça. Quanto a este último recorte, tem-se que

[...] coleta de informações sobre raça foi instituída somente em 2016, após a portaria 13/2016 do MEC determinar a necessidade de um censo do corpo discente da pós-graduação com objetivo de fornecer subsídios e avaliar programas de ações afirmativas. De acordo com a Capes, o primeiro ano em que os estudantes da pós-graduação tiveram de preencher o campo ‘raça’ foi em 2017 (Ferreira, 2018).

A desigualdade de renda, de raça e de gênero ainda alcançava patamares relevantes e sua redução é tema de discussão da Agenda 2030. Nesse contexto, no ano de 2020, a pandemia da covid-19 fez aumentar a conscientização em relação à qualidade de vida no mundo e pensar nos efeitos que a desigualdade causaria nesse cenário. O Informe Anual do Pnud (2021) apontou que

Las dos ofertas de respuesta del PNUD ante la COVID-19 (Preparación, respuesta y recuperación, presentada en marzo; y Más allá de la recuperación: con miras a 2030, cuya presentación tuvo lugar en junio), junto con los marcos de financiación rápida, permitieron que la organización y sus inversionistas en materia de desarrollo continuaran trabajando en las cuestiones urgentes e importantes. De esta manera, se fomentó una respuesta institucional rápida, coherente y a escala ante la emergencia en materia de desarrollo asociada a la pandemia, en el marco de la respuesta general del sistema de las Naciones Unidas (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2021, p. 10).

A covid-19 não só afetou as condições de saúde da população a nível mundial, mas também, com destaque ao contexto nacional, impactou a renda, o acesso e a permanência no sistema de ensino. O Pnud 2020 chama a atenção para o que denomina por “efeitos de choque em grande escala”, que afetam os principais componentes do desenvolvimento humano ao considerar que todas as capacidades do IDH foram severamente afetadas pelos efeitos da covid-19, principalmente nos países em desenvolvimento (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2021, p. 56-57). E, como evidencia a Pnad-covid-19 (2020), os grupos mais afetados foram aqueles já



marcados pelas desigualdades históricas inicialmente apontadas. São eles: pobres, negros, negras e mulheres. Nesse sentido, dois dos Planos Estratégicos da Pnud (2021, p. 20-21) com foco nos ODS são “manter as pessoas fora da pobreza” e “fortalecer a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas”.

A questão de saúde mundial, também, põe em evidência as desigualdades a que meninas e mulheres negras estão sujeitas no que se refere ao acesso e à permanência no sistema de ensino em todos os níveis.

Antes mesmo da pandemia da covid-19, em 2018, o Anuário Brasileiro da Educação Básica evidenciou que a população negra tinha menos oportunidades educacionais se comparado aos outros grupos raciais. Naquele ano, houve registros de que 32% de crianças negras estavam matriculadas em creches, enquanto que 39% eram crianças brancas. No ensino fundamental, as taxas eram equivalentes. Contudo, apenas 51% dos negros detinham bom aproveitamento em língua portuguesa. A população branca marcava 70%. No ensino médio, a disparidade volta a aparecer quando se verifica que apenas 64,3% dos negros estavam matriculados, proporção que para a população branca era de 75,4%. Concluintes eram apenas 55% negros e 73,7% brancos.

A necessidade de se pensar em uma agenda com fins de reduzir as desigualdades de raça e gênero é retratada no estudo intitulado “A criança e o adolescente nos ODS: marco zero dos principais indicadores brasileiros”, realizado pela Fundação Abrinq em 2019. O estudo revelou que a renda familiar estava intrinsecamente ligada à frequência e ao desempenho escolar; que meninas em idade escolar estão mais vulneráveis à realização de trabalho doméstico do que os meninos; que as diferenças raciais na educação infantil eram agravadas a cada nível de ensino, independentemente de se tratar de escolas públicas ou privadas; que crianças e adolescentes inseridos precocemente no mundo do trabalho tinham menores taxas de escolarização; que jovens negros estão quatro vezes mais expostos a morrer violentamente do que jovens brancos; e que crianças e adolescentes do sexo feminino eram maioria das vítimas de violência, abuso e exploração sexual. Tais dados revelam as desigualdades raciais e de gênero logo na primeira infância.

Tamanha desigualdade se acentua diante da crise política, econômica e sanitária verificada no contexto pandêmico, e se torna emergente o acompanhamento da sociedade civil com vistas a evitar que essas desigualdades se acentuem. Pereira (2021, p. 18) alerta que,

Para uma resposta a esse agravamento, é necessária a centralidade das políticas de saúde e de assistência social, com base nos Sistema Único de Saúde (SUS) e Sistema Único de Assistência Social (SUAS). No entanto, a proteção social prevista na Constituição encontra-se em risco ao considerarmos os retrocessos vividos com o acirramento do conservadorismo e a intensificação do projeto neoliberal e colonial de redução do Estado.



É inegável evidenciar que crianças e adolescentes negros e negras precisam ser um dos principais alvos de políticas públicas e de ações afirmativas a fim de promover a justiça social por meio da equidade, com vistas a alcançar a igualdade, principalmente em relação ao acesso à educação. Nesse caso, as desigualdades para acesso a tecnologias digitais, necessidade imposta pelos efeitos da educação remota, é uma realidade na vida de famílias em situação de vulnerabilidade⁸, grupo este representado em grande número por famílias negras. Carneiro (2021, p. 42) aponta que

70,65% do total de estudantes que têm realizado as atividades remotas/virtuais, por raça/cor e gênero está realizando tarefas escolares durante a pandemia, porém esse indicador cai para 58,54% entre as meninas negras e está acima da média para meninos negros (76,39%), meninas brancas (87,5%) e meninos brancos (92,86%). Neste aspecto, observamos que os dados sobre o direito à educação em período de isolamento social refletem a pirâmide racial brasileira, em que as mulheres negras estão na base, seguidas de homens negros, mulheres brancas e homens brancos.

A pandemia da covid-19 agravou demasiadamente as desigualdades da população negra no acesso à educação na rede pública. Quanto a isso, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebrap) e a Rede de Pesquisa Solidária realizaram uma análise divulgada pelo IBGE, em 2020, onde apontou que 5,9% dos estudantes ficaram sem acesso às atividades escolares durante a pandemia. Deste total, 72,88% são negros, negras e indígenas. Tal fator está associado ao acesso a recursos tecnológicos, que:

na educação básica, o acesso ao computador é bastante desigual, sendo que 68% de estudantes em fase de alfabetização, 67% no ensino fundamental e 59% no ensino médio não têm computador com acesso à Internet em suas residências – se considerada a variável raça/cor, o indicador para o ensino fundamental salta para 75,5% para negros (pretos+pardos) e de 63% para brancos. Ressaltam ainda que estudantes negros têm 2,3 vezes menos acesso à Internet por celular (14%) do que os brancos (6%) (Lima *et al.*, 2020 *apud* Carneiro, 2021, p. 29).

Nesse ínterim, torna-se inevitável desconsiderar o contexto da covid-19. De forma crescente, tem-se desenvolvido diversas pesquisas que versam a respeito dos impactos da pandemia relacionados à população negra. Nessa direção, mostra-se necessário apontar que, como uma das formas de desigualdade, evidenciam-se as diferenças do acesso à educação e à internet entre os mais diferentes estudantes (Parada, 2006). Tal fato se amplia em razão da pandemia da covid-19 que alcançou proporções a nível mundial, afetando de modo mais avassalador a população que já vivia em condições de desigualdade e vulnerabilidade social, atingindo com maior impacto a população negra (Silva e Silva, 2020). O mesmo Instituto, em 2021, evidenciou que:

⁸ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) de 2018, publicada pelo IBGE (2020), levantou dados sobre acesso à internet, televisão e celular nas residências brasileiras, apontando que 79,1% delas têm acesso à internet – 83,8% das urbanas e 49,2% das rurais. Apesar disso, a maior parte das redes de ensino adotaram plataformas virtuais de aprendizagem como meio para o desenvolvimento das atividades educacionais durante a pandemia.



a renda média dos brancos é ao menos duas vezes a dos negros, e a esta diferença, segundo a decomposição do indicador L de Theil, pode-se atribuir por volta de 11% da desigualdade de renda brasileira. A contribuição da desigualdade de renda entre negros para a desigualdade total no Brasil aumentou, acompanhando a parcela da população que se declara preta e parda na PNAD, que se tornou majoritária no período (Osorio, 2021, p. 5).

Tamanho prejuízo ao acesso e à permanência da população negra na educação, na conjuntura de saúde atual, tem início ainda no ensino básico e mira não apenas à condição de raça, mas também à questão de gênero e classe.

4.1 Análise dos resultados à luz da Agenda 2030

Esse tópico se baseou exclusivamente nos resultados da pesquisa de Carneiro (2021) que, entre os meses de setembro e novembro de 2020, ouviu 105 famílias do município de São Paulo, somando 372 pessoas. Destas, 185 estavam em idade escolar da educação básica. Em relação ao recorte racial, 45,45% das famílias brancas eram compostas por até três pessoas. Já as negras, interraciais e indígenas eram as mais numerosas. Assim, Carneiro (2021), como resultado da pesquisa, a partir da coleta de dados, utilizou as categorias de análise renda, cor e gênero na pré e durante a pandemia da covid-19.

Em relação à renda, à raça e ao acesso à educação durante a pandemia, o estudo revelou que antes mesmo da pandemia verificava-se que famílias compostas por pessoas brancas recebiam renda superior à das famílias negras e inter-raciais. Durante a pandemia, notou-se perda significativa de renda nas famílias negras, visto que 16,44% recebiam até 1 salário mínimo (SM). Durante a pandemia, esse número aumentou para 24,66%. O número de famílias interraciais perceptoras da renda subiu 14,29%, enquanto a menor renda de famílias brancas ficou entre 2 a 4 SM, representadas por 63,63% daquela população; 36,36% passaram a ter renda acima de 4 SM.

No que tange à renda, ao gênero e ao acesso à educação, de acordo com a pesquisa, o maior impacto em famílias compostas apenas por mulheres aponta perda de renda desse grupo, visto que 52% passou a ter renda de 1 a 2 salários-mínimos, o que antes era de 40%. No que se refere a famílias compostas por homens e mulheres, houve aumento de 11,54% do número de famílias que passaram a viver com menos de 1 SM.



Tab. 2 – Renda-cor-gênero antes e durante a pandemia da covid-19*

Salário mínimo	Renda/cor pré (%)	Renda/cor durante (%)	Renda/gênero pré (%)	Renda/gênero durante (%)
Até 1	N = 16,44 B = 0 I = 4,76	N = 24,66 B = 0 I = 19,05	H/M = 14,10 M = 8,00	H/M = 25,64 M = 8,00
1 a 2	N = 43,84 B = 0 I = 28,57	N = 39,73 B = 0 I = 38,10	H/M = 34,62 M = 40,00	H/M = 29,49 M = 52,00
2 a 3	N = 19,18 B = 9,09 I = 33,33	N = 17,81 B = 36,36 I = 14,29	H/M = 16,67 M = 32,00	H/M = 16,67 M = 24,00
3 a 4	N = 8,22 B = 36,36 I = 9,52	N = 5,48 B = 27,27 I = 4,76	H/M = 12,82 M = 8,00	H/M = 8,97 M = 4,00
> 4	N = 12,33 B = 54,55 I = 23,81	N = 12,33 B = 36,36 I = 23,81	H/M = 21,79 M = 12,00	H/M = 19,23 M = 12,00

* N = Negra; B = Branca; I = Inter-racial; H/M = Homens e Mulheres; e M = Mulheres

Fonte: elaboração dos autores, com base em Carneiro (2021).

Com vistas a reduzir as desigualdades de renda dentro dos países e entre eles com a adoção de legislações e políticas públicas (ODS 10), a meta 10.1 visa promover o crescimento da renda em 40% da população mais pobre a uma taxa maior que a média nacional até 2030. Para tanto, de acordo com a meta 10.3, busca-se não apenas fomentar a implementação de leis e políticas capazes de atingir este objetivo, mas eliminar aquelas que contribuem e mantêm a desigualdade de oportunidades entre gêneros e raças.

Tab. 3 – Nível de escolaridade por raça e gênero

Escolaridade	Meninas negras (%)	Meninos negros (%)	Meninas brancas (%)	Meninos brancos (%)
Educação Infantil	31,71	23,61	18,75	21,43
Ensino Fundamental I	35,37	38,89	62,5	50,00
Ensino Fundamental II	17,07	27,78	18,75	28,57
Ensino Médio	15,85	9,72	0	0

Fonte: elaboração dos autores, com base em Carneiro (2021).



Observa-se que o número de meninas negras matriculadas na educação infantil é superior aos demais grupos. Contudo, não é o que se observa nos demais níveis de ensino. Portanto, torna-se um desafio alcançar o ODS 4 – assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Nesse sentido, a meta 4.2 visa garantir que todos os meninos e meninas tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam prontos para o ensino primário, não se limitando ao acesso na pré-escola. Compreende-se que a permanência no ensino na fase obrigatória para meninos e meninas, independentemente de cor, raça, etnia, classe, renda, deva ser condição indispensável para a redução das desigualdades, principalmente de gênero, o que possibilitará o acesso à formação técnica-profissional e acadêmica visando à inserção no mercado de trabalho com condições dignas, alcançando, assim, a meta 4.5, que visa eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

Tab. 4 – Acesso ao material didático por raça e gênero

Receberam material didático	Meninas negras(%)	Meninos negros (%)	Meninas brancas (%)	Meninos brancos (%)
Sim	60,98	81,94	93,75	100
Não	39,02	18,06	6,25	0

Fonte: elaboração dos autores, com base em Carneiro (2021).

Acerca do acesso ao material didático utilizado durante o ensino remoto na pandemia relacionado à questão de raça, de gênero e de cor, pode-se evidenciar que meninas negras foram as que tiveram menor acesso, seguidas de meninos negros. Dados revelaram que meninas brancas e meninos brancos não tiveram o mesmo prejuízo, conforme se vê na tabela.

Tal fato retrata a desigualdade de raça e de gênero no sistema de ensino, bem como a falta de acesso que a população negra tem a materiais didáticos e vai na contramão do que se pretende alcançar com o desenvolvimento, como apontado por Sen (2010). Nesse sentido, chamamos a atenção para a meta 4.7, que ratifica as ideias do autor e ressalta que, até 2030, é preciso garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. Tal meta também se



coaduna com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que prevê, no artigo 26, que

§ 4º o ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.

Tab. 5 – Realização de atividades remotas/virtuais por raça e gênero

Realizaram atividades remotas/virtuais	Meninas negras(%)	Meninos negros (%)	Meninas brancas (%)	Meninos brancos (%)
Sim	58,54	76,39	87,50	92,86
Não	41,46	23,61	12,50	7,14

Fonte: elaboração dos autores, com base em Carneiro (2021).

No que tange aos estudantes que realizaram atividades remotas/virtuais durante a pandemia no aspecto raça, gênero e cor, observa-se que meninas negras foram as que menos realizaram as atividades, e tal fato está associado à atribuição conferida a elas na execução de tarefas domésticas, divisão sexual do trabalho que coloca as meninas negras na base da pirâmide.

Em 2003, primeiro ano de governo Lula, foi criada a Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), ligada à Presidência da República e equiparada a Ministério. Em conferências, foram elaborados três Planos Plurianuais e consolidou-se objetivos e metas que coadunam com o ODS 5 – alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Como destaque, com vistas a reverter os dados apresentados na Tabela 5, ressaltamos a meta 5.4, que pretende

Eliminar a desigualdade na divisão sexual do trabalho remunerado e não remunerado, inclusive no trabalho doméstico e de cuidados, promovendo maior autonomia de todas as mulheres, nas suas intersecções com raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual, identidade de gênero, territorialidade, cultura, religião e nacionalidade, em especial para as mulheres do campo, da floresta, das águas e das periferias urbanas, por meio de políticas públicas e da promoção da responsabilidade compartilhada dentro das famílias (Carneiro, 2021, p. 113).

Torna-se essencial realizar pesquisas de “uso do tempo” para se ter informações sobre as barreiras de acesso ao mercado de trabalho, bem como valorizar o trabalho doméstico, comumente realizado por meninas e mulheres (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2015).

Não obstante, a meta 5.1 visa acabar com todas as formas de discriminação contra todas as mulheres e meninas em toda parte por meio de leis e políticas antidiscriminatórias que promovam a igualdade de gênero de modo a combater quaisquer tipos de preconceitos e discriminação; a meta 5.b.1 pretende promover o acesso às ferramentas tecnológicas de informação e comunicação;



e a meta 5.c, que tem por finalidade adotar e fortalecer políticas públicas e legislações que visem promover a igualdade de gênero e empoderar meninas e mulheres. Na mesma direção, a meta 10.2 traz como destaque a promoção da inclusão social, econômica e política a fim de reduzir desigualdades.

Tab. 6 – Frequência da realização de atividades remotas/virtuais por semana por raça e gênero

Frequência semanal que estudantes realizam atividades remotas/virtuais	Meninas negras(%)	Meninos negros (%)	Meninas brancas (%)	Meninos brancos (%)
1 vez	7,32	2,78	18,75	28,57
2 vezes	17,07	34,72	12,50	7,14
3 vezes	12,20	12,50	18,75	14,29
4 vezes	7,32	6,94	18,75	0
5 vezes	14,63	19,44	18,75	42,86

Fonte: elaboração dos autores, com base em Carneiro (2021).

Por fim, a respeito da frequência semanal que crianças e adolescentes realizam atividades escolares remotas/virtuais por raça, gênero e cor, a pesquisa demonstrou que a incidência de realização de tarefas entre meninas negras é a menor e a maior se dá entre meninos brancos.

Carneiro (2021, p. 48) apontou que “o percentual de meninos que dedicam ao menos 6 horas aos estudos (15%) é aproximadamente o dobro comparado às meninas (8%) [...]. As principais diferenças de gênero reveladas foram: as meninas se dedicam mais aos serviços domésticos do que os meninos”. Lélia González já havia identificado a questão da desigualdade de gênero no que tange às atividades domésticas e denunciou que mulheres negras exercem múltiplas jornadas de trabalho precário e doméstico, sobrecarregando ainda as suas filhas negras na infância e na adolescência.

Com base no Censo de 1950, González denunciou também que “mulheres negras vêm ao longo da história tendo seus direitos sociais violados e que a educação é uma das principais vias de exclusão seguida do subemprego” (Carneiro, 2021, p. 108). Para aquela autora, os estereótipos racistas e sexistas colocam as mulheres negras em um lugar negativo e as tornam vítimas de violações de direitos, como superexploração e alienação.

O resultado da pesquisa realizada por Carneiro evidenciou que meninas negras foram as mais afetadas na realização do ensino remoto durante o período da pandemia da covid-19, a partir de dados retratados por meio de indicadores, fato que coloca em risco a permanência de meninas negras na escola. Ainda que tenham acesso àquela política, questiona-se o modo que o ensino vem sendo ofertado e os meios existentes e possíveis para concluir a educação com qualidade, o que



se mostra “um desafio ao Sistema de Garantia de Direitos para a realização de políticas públicas que garantam os direitos educativos e promovam a defesa e fiscalização do acesso à educação de todas as pessoas, com especial atenção à realidade das meninas negras” (Carneiro, 2021, p. 108). Nesse ponto, resgata-se a meta 4.1, que busca garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

Uma crítica a ser feita com base no resultado dessa pesquisa é que por mais que esteja evidenciado que crianças e adolescentes negras e negros sejam os mais afetados nessa conjuntura, esse grupo não é tido como prioridade na elaboração e implementação de políticas públicas que transformem esse quadro.

Enfrentar as violações dos direitos das meninas negras exige a articulação e a operacionalização de políticas públicas nas áreas da educação, saúde, assistência social, trabalho, segurança pública, entre outras, além do planejamento de ações de promoção da igualdade, valorização da diversidade e fortalecimento da igualdade de gênero (Carneiro, 2021, p. 111).

Como normativas que visam alcançar esse objetivo, temos: o artigo 227 da Constituição Federal, que afirma que é dever da família da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão; a LDB, que garante em seu artigo 3º que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, valorização profissional da educação escolar, garantia do padrão de qualidade e consideração com a diversidade étnico-racial; o PNE; o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); o Marco Legal da Primeira Infância; o Estatuto da Igualdade Racial; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e a Lei Maria da Penha, além de atender outras Normativas Internacionais das quais o Brasil é signatário.

O momento desafiador que vivemos, de agravamento das assimetrias de raça e gênero e acirramento das violências em vários âmbitos da sociedade [...] exige que as pessoas e instituições comprometidas com a equidade e a igualdade explicitem sua indignação com a perpetuação de nossa pirâmide racial e atue para a reversão das desigualdades. Neste sentido, é necessário que os estudos reforcem, cada vez mais, as denúncias sobre as barreiras existentes e os limites para a efetivação dos direitos de pessoas negras. Como já apontado, esta pesquisa busca evidenciar a importância de uma abordagem interseccional comprometida com a justiça social, e que impulse uma agenda para a construção e intervenção social em favor das meninas negras (Carneiro, 2021, p. 114).



O período de 2015 a 2024 é considerado a Década Internacional de Afrodescendentes proclamada pelas Nações Unidas. Temas de reconhecimento desse grupo étnico-racial visam alcançar a justiça social e promover o desenvolvimento de modo a lutar contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlatas. Recomenda-se aos estados que adotem ações específicas para erradicar a discriminação contra mulheres e meninas afrodescendentes por meio de ações afirmativas voltadas ao acesso e à permanência na educação e no mercado de trabalho.

5 Considerações finais

Diante do cenário apresentado, pensar em políticas públicas que promovam a inclusão social e tecnológica a esse determinado grupo vulnerável torna-se uma exigência na área educacional. Ignorar os fatores de raça e gênero nesse contexto reproduz o racismo estrutural, este que reflete nas instituições e se materializa na forma de racismo institucional, o qual se revela de forma explícita ou implícita. Esse é o ponto que demonstra ser preciso assegurar não só o acesso, mas também a permanência de grupos excluídos historicamente do espaço educacional.

Contudo, discutir acerca da questão de gênero na conjuntura política atual torna-se um desafio, visto que o tema não é assunto de interesse do governo, como bem ilustra a *Folha de Pernambuco* (2021) ao anunciar que 24 países compõem o Fórum Generation Equality instituído pela ONU, estando o Brasil de fora. Em um trecho da reportagem, destaca-se a fala da diretora da ONU Mulheres, a nigeriana Phumzile Mlambo-Ngucka, que apresenta como meta “dobrar o número de mulheres e meninas com acesso à internet e a criação de oito milhões de empregos para mulheres no setor de tecnologia”. Diante disso, verifica-se a pertinência do tema raça, gênero e o acesso às ferramentas tecnológicas, estas que se tornaram condicionantes ao acesso e permanência na rede de ensino, em todos os níveis. É válido ressaltar que considera-se que todos os níveis de educação precisam ser alvos de políticas. Desse modo, a educação básica é considerada obrigatória e o ensino médio, prioritário pela Lei de Diretrizes Básicas de 1996.

O IDH, problematizado por Engle Merry (2011) por não se mostrar capaz de avaliar as desigualdades e a realidade e conferir um significado simplista aos indicadores, é adaptado pelos Idhad, IDG e IPM, o que permite mensurar as dimensões técnicas e políticas no mundo. Destaque se dá aos indicadores de renda, de raça e de gênero, o que possibilita o bom exercício da governança, bem como a implementação de políticas que promovam o desenvolvimento.

Assim como Engle Merry (2011), Escobar (2007) também valoriza as decisões técnicas e políticas e aborda os indicadores de gênero e raça, conferindo importância à participação, à



diversidade e à pluralidade. A avaliação desses indicadores contribuirá para o alcance dos ODS da Agenda 2030 e possibilitará a realização de pesquisas científicas que visem promover a igualdade de gênero e de raça em todos os níveis de ensino.

Os efeitos da pandemia da covid-19 na educação de meninas negras se mostram uma ameaça ao acesso e à permanência delas na escola e revelam que as desigualdades entre grupos étnico-raciais e de gênero não só permanecem, como se aprofundam.

Referências

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 26 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 2 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. *Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF: MEC, 2014b. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 3 nov. 2021.

BORGES, Roberto Carlos da Silva; MELO, Glenda Cristina Valim de. Quando a raça e o gênero estão em questão: embates discursivos em rede social. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 2, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n254727>. Acesso em: 2 nov. 2021.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARNEIRO, Suelaine (coord.). *A Educação de meninas negras em tempos de pandemia: o aprofundamento das desigualdades/pesquisa*. 1. ed. São Paulo: Geledés Instituto da Mulher Negra, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. Parágrafo, [São Paulo], v. 5, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/559>. Acesso em: 11 nov. 2021.

COLOMBO, Daniel Gama e. Desigualdade no acesso à pós-graduação *stricto sensu* brasileira: análise do perfil dos ingressantes de cursos de mestrado e doutorado. *Cadernos de Estudos e Pesquisas Educacionais*, Brasília, DF, v. 1, p. 241-274, 2018. Disponível em:



<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/1010>. Acesso em: 12 nov. 2021.

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018a.

DAVIS, Angela. *Racismo no movimento sufragista feminino*. São Paulo: Boitempo, 2018b.

ESCOBAR, Arturo. *La invención del Tercer Mundo Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: El perro y la rana, 2007.

FERREIRA, Lola. Menos de 3% entre docentes da pós-graduação, doutoras negras desafiam racismo na academia. *Gênero e Número*, Rio de Janeiro, n. 10, 20 jun. 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media/menos-de-3-entre-docentes-doutoras-negras-desafiam-racismo-na-academia/#:~:text=As%20mulheres%20pretas%20foram%203,baixo%20n%C3%BAmero%20de%20alunas%20pretas>. Acesso em: 9 set. 2021.

FREYRE, Gilberto. *Casa Grande & Senzala*. Tomo I. 2ª edição. São Paulo: Global Editora, 1936.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. *Racismo e Anti-Racismo no Brasil*. 2ª edição. São Paulo: Editora 34, 1999.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política e Sociedade*, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133>. Acesso em: 20 nov. 2021.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298887>. Acesso em: 22 nov. 2021.

IBGE. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: Pnad contínua de 2018 (painel)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

INEP. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: INEP, 2015.

IPEA. *Objetivos de desenvolvimento sustentável*. IPEA, Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ods/index.html>. Acesso em: 2 out. 2021.

MERRY, Sally Engle. Measuring the World: indicators, human rights, and global governance. *Current Anthropology*, Chicago, v. 52, supl. 3, p. 83-95, 2011. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.1086/657241?origin=JSTOR-pdf&seq=13>. Acesso em: 2 dez. 2021.

NAÇÕES UNIDAS. *Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.



OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 57-60, abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/CQmMqSJDwGS3vnSRPVZG66H>. Acesso em: 2 dez. 2021.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A desigualdade racial no Brasil nas últimas três décadas. Texto para discussão 2567. Brasília: IPEA, maio de 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10623/1/td_2657.pdf. Acesso em: 13 dez. 2021.

PARADA, Eugenio Lahera. O conceito de política pública. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete (org.). *Políticas públicas*. Brasília, DF: ENAP, 2006. v. 1, p. 67-198. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3132/1/Coletanea_pp_v1.pdf. Acesso em: 17 dez. 2021.

PEREIRA, Fabiana Santos; NETO, Ivan Rocha. Ações afirmativas: quem são os discentes da pós-graduação no BRASIL? *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 112-113, out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13072>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PEREIRA, Lucélia Luiz. Pandemia tem cor, renda e gênero. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE SAÚDE COLETIVA. *População Negra e Covid-19*. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2021. p. 17-18. Disponível em: <https://abrasco.org.br/populacao-negra-e-covid19/>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. *Revista de Sociologia e Política*, v. 18, n. 36, p. 15-23. Curitiba, junho de 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/issue/view/1499>. Acesso em: 3 set. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Acompanhando a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: subsídios iniciais do Sistema das Nações Unidas no Brasil sobre a identificação de indicadores nacionais referentes aos objetivos de desenvolvimento sustentável/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Brasília, DF: PNUD, 2015. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/acompanhando-agenda-2030>. Acesso em: 2 nov. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. *Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Brasileiro*. 2. ed. Brasília, DF: PNUD, 2013. (Série Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013). Disponível em: <https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=124653557C0404EC!23008&authkey=!AGvg-0FawRuMMj4>. Acesso em: 2 nov. 2021.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. O que é o IDH. PNUD, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html>. Acesso em: 2 set. 2021.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. *Programa las Naciones Unidas para el desarrollo: informe anual 2020*. Nueva York: PNUD, 2021. Disponível em:



<https://www.undp.org/es/publicaciones/informe-anual-del-pnud-2020>. Acesso em: 21 dez. 2021.

SARAIVA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elizabete (org.). *Políticas públicas*. Brasília, DF: ENAP, 2006. v. 1, p. 21-42. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3132/1/Coletanea_pp_v1.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

SECCHI, Leonardo. *Análise de Políticas Públicas: diagnósticos de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage, 2016.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como Liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Edição de bolso.

SILVA, Marcos Antonio; JOHNSON, Guillermo Alfredo. Participação política e processo decisório: paradoxos latino-americanos. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 16-32, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/16117>. Acesso em: 10 nov. 2021.

Silva, T. D.; Silva, S. P. Trabalho, população negra e pandemia: notas sobre os primeiros resultados da PNAD Covid-19. Brasília: Ipea, nov. 2020. *Nota Técnica Diest - Diretoria de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia*, n. 46. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10303>. Acesso em: 10 nov. 2021.

UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *Human Development Report 2020: The next frontier Human: development and the Anthropocene*. The 2020. New York: UNDP, 2020. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2020>. Acesso em: 12 nov. 2021.

WU, Xun; RAMESH, M.; HOWLETT, Michael; FRITZEN, Scott. *Guia de políticas públicas: gerenciando processos*. Brasília, DF: Enap, 2014. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2555/1/Guia%20de%20Pol%c3%adticas%20P%c3%ablicas%20Gerenciando%20Processos.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2021.

