

# EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS ESCOLARES E INDICADORES EDUCACIONAIS DE DUAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CAXIAS DO SUL/RS

Laura da Silva Aguiar <sup>1</sup>  
Rafael Barboza dos Santos <sup>2</sup>

## RESUMO

A consolidação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) nas escolas está relacionada à atuação dos profissionais, exigindo formação continuada e engajamento de práticas pedagógicas comprometidas com o enfrentamento do racismo. Nesse contexto, a análise das Instituições de Ensino e dos Indicadores Educacionais de duas escolas públicas de Caxias do Sul/RS teve como objetivo examinar os documentos orientadores e os dados do Censo Escolar, buscando identificar a presença ou ausência da ERER e possíveis desigualdades nos resultados escolares. A Escola A, localizada em bairro periférico com maior número de habitantes negros, apresenta Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico (PPP) com princípios voltados à gestão democrática, valorização da diversidade cultural e formação integral. Contudo, apesar de mencionar a valorização das culturas, não explicita a ERER e nem aborda diretamente questões como racismo, população afro-brasileira ou povos originários. Observou-se também baixa participação docente na construção do PPP, que se encontrava incompleto durante a pesquisa. A Escola B, situada em região central com maior número de habitantes não negros, possuía documentos desatualizados durante o estudo. O PPP do Ensino Médio, elaborado em 2009, apresentava inconsistências e utilizava classificações que invisibilizam estudantes negros e indígenas, evidenciando traços de racismo institucional. Assim como na Escola A, não há referência explícita à ERER, nem proposições pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo. Quanto aos indicadores educacionais, os dados revelam que a Escola A, apresenta melhores resultados em distorção idade-série e maiores taxas de abandono em comparação à Escola B. Já a Escola B apresenta maiores índices de reprovação, especialmente no primeiro ano do Ensino Médio. Esses resultados indicam necessidade de reflexões sobre as práticas pedagógicas antirracistas e sobre como as desigualdades sociais e raciais podem impactar as trajetórias escolares, reforçando a necessidade de efetivação da ERER como estratégia de promoção da equidade educacional.

**Palavras-chave:** Educação antirracista, Desigualdades sociais, Trajetória escolar.

## INTRODUÇÃO

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tem se constituído, ao longo das últimas décadas, como um campo relevante de investigação acadêmica e de formulação de políticas públicas no Brasil (Verrangia; Silva, 2010; Souza; Pereira, 2013; Silva, 2018; Passos;

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, [l.aguiar20@hotmail.com](mailto:l.aguiar20@hotmail.com);

<sup>2</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, [rafabarboza1204@gmail.com](mailto:rafabarboza1204@gmail.com).



Santos, 2018; Coelho; Regis; Silva, 2021). Trata-se de uma concepção que ultrapassa a dimensão temática e disciplinar, assumindo múltiplos sentidos. Conforme propõe Petronilha Silva, a EREER pode ser compreendida como projeto de sociedade, política curricular de Estado ou programa educacional que orienta a organização e as práticas escolares para além da seleção de conteúdos programáticos (Silva, 2020). Fundamentada na obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas brasileiras a partir da inserção do artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no Parecer CNE/CP 3 e na Resolução CNE/CP 1, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER), a EREER implica promover o diálogo, a valorização das diferenças culturais e a construção de práticas humanizadas que contribuam para a consolidação de uma sociedade justa, equânime e plural (Brasil, 2004).

A regulamentação legal referida e as políticas públicas dela decorrentes resultam das mobilizações históricas do Movimento Negro Educador (Verrangia; Silva, 2010; Gomes, 2017; Silva, 2018) e de outros coletivos sociais, que tensionam o Estado brasileiro a assumir compromissos com políticas de reparação, valorização cultural e enfrentamento ao racismo (Almeida, 2021; Bonilla-Silva, 2023; Moura, 2024). Esse marco legal também contempla a formação e a capacitação dos profissionais da educação para o tratamento qualificado dos assuntos, a elaboração de protocolos institucionais de enfrentamento ao racismo, a revisão de documentos escolares para abranger a EREER e a realização de práticas pedagógicas antirracistas (Capaverde; Santos; Rosa, 2023).

Contudo, a escola frequentemente deixa de se constituir como um espaço efetivamente acolhedor para estudantes negros, na medida em que a predominância de práticas educacionais eurocentradas hegemônicas limita a representatividade cultural de discentes e docentes negros e indígenas (Silva, 2015, Nascimento; Souza; Paula, 2023). Nesse contexto, a desvalorização dos pertencimentos identitários contribui para o abandono escolar precoce (Suberviola-Ovejas, 2024). A ausência de representatividade negra e indígena nas instituições reafirma a suposta superioridade racial branca, instaurada no período colonial e ainda presente nas dinâmicas institucionais contemporâneas, que reservam à branquitude um lugar de centralidade e legitimação simbólica. Essas dinâmicas sociais reproduzem o racismo estrutural e as desigualdades raciais (Cardoso, 2020; Schucman, 2020; Bento, 2022; Amorim *et al.*, 2025). É nesse contexto que se insere a EREER, entendida como estratégia político-pedagógica voltada à desconstrução de hierarquias raciais e à promoção de uma educação comprometida com a valorização e o respeito à diversidade cultural (Verrangia; Silva, 2010; Souza; Pereira, 2013; Silva, 2018; Passos; Santos, 2018; Coelho; Regis; Silva, 2021).



Considerando o exposto, o presente artigo apresenta uma análise documental de Regimentos Escolares (RE) e Projetos Político-Pedagógicos (PPP), bem como os dados do Censo Escolar, referente ao ano de 2024, de duas escolas estaduais do município de Caxias do Sul, região sul do Brasil. A pesquisa investigou a presença ou ausência da EREER nos documentos e dimensões socioespaciais associadas às instituições, a partir de indicadores do Censo Escolar relativos a desigualdades educacionais.

## METODOLOGIA

A pesquisa concentrou-se na análise documental, no mês março de 2023, de duas escolas pertencentes à Rede Estadual de Educação no município de Caxias do Sul. A seleção das instituições fundamentou-se em critérios territoriais, considerando sua inserção em bairros com características socioespaciais distintas, a vinculação à rede estadual de ensino e a oferta da etapa do Ensino Médio. A escola situada em área periférica foi escolhida entre bairros que apresentam maior proporção de população autodeclarada negra (preta/parda) em comparação aos bairros centrais, conforme dados do IBGE de 2010<sup>3</sup>. O estudo contou com a participação de duas instituições, uma localizada na região periférica do município, denominada como Escola A, e a outra na região central, designada como Escola B, possibilitando uma análise comparativa entre contextos distintos.

As escolas foram caracterizadas com base em indicadores do Censo Escolar de 2024<sup>4</sup>, contemplando a taxa de distorção idade-série e o rendimento escolar, expresso pelos índices de aprovação, reprovação e evasão (Abrantes, 2005). O levantamento dos dados considerou as médias em âmbito nacional e regional, bem como as informações específicas das instituições selecionadas, possibilitando uma análise comparativa entre diferentes escalas e contextos educacionais.

Cabe destacar que a seleção dos documentos analisados fundamentou-se em suas finalidades institucionais, como orientação de práticas pedagógicas e de atuação de profissionais de distintos espaços escolares. Nesse sentido, a análise dos contextos de produção,

---

<sup>3</sup> A análise dos dados do IBGE referentes ao Censo Demográfico de 2010 corresponde ao período de desenvolvimento da pesquisa, uma vez que, até então, não havia atualização da variável raça/cor desagregada por bairro. Esses dados possibilitaram identificar qual bairro, naquele contexto temporal, apresentava maior número de habitantes autodeclarados negros, subsidiando a definição do recorte territorial do estudo no ano de 2022.

<sup>4</sup> Durante o desenvolvimento da pesquisa de Mestrado (Aguiar, 2023), foram utilizados os dados do Censo Escolar referentes ao ano de 2022. Para a elaboração deste artigo, procedeu-se à atualização das informações com base no Censo Escolar de 2024. Os dados de 2025 não foram incorporados ao estudo, uma vez que não estavam publicados a totalidade dos indicadores educacionais considerados para fins de análise nesta investigação.



organização e circulação desses documentos na instituição mostra a relevância dos mesmos, assim como da EREER no processo educacional.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta a análise dos documentos institucionais, RE e PPP, com o objetivo de verificar se a EREER está presente como eixo estruturante do trabalho pedagógico.

Da Escola A, periférica e frequentada por uma maioria negra, foram analisados o RE (2017) e o PPP (reformulado em 2022). O RE apresenta como princípios a democratização do acesso, a garantia do direito à educação e a valorização das diferentes culturas. O documento defende práticas pedagógicas contextualizadas na realidade local, fundamentadas no diálogo, na mediação de conflitos e na formação humanista. Há menção à valorização das culturas étnico-raciais e à articulação com temas transversais previstos na legislação educacional. O PPP da Escola A reafirma esses princípios, destacando a gestão democrática, o vínculo com a comunidade e a valorização das identidades dos estudantes. O texto contextualiza a criação da escola como resultado de reivindicação comunitária e descreve aspectos estruturais e organizacionais da instituição, evidenciando limitações de infraestrutura e impactos recentes, como o aumento da evasão no período pós-pandemia. Também menciona a presença de estudantes migrantes, inclusive de outros países, reconhecendo a diversidade do público atendido.

Apesar do discurso de valorização da diversidade, a análise revela que a EREER não aparece de forma explícita ou sistematizada nos documentos da Escola A. A temática étnico-racial é mencionada de modo pontual e genérico, sem detalhamento de estratégias pedagógicas ou ações voltadas ao enfrentamento do racismo. Termos como “racismo”, “negros”, “afro-brasileiro” e “indígena” não são explicitamente trabalhados. Resultado semelhante é encontrado também por Silva *et al.* (2020) e por Silva e Dantas (2025) que mostram que embora o termo exato nem sempre apareça no corpo principal dos regimentos escolares por eles analisado, há menção à valorização da pluralidade cultural e ao respeito às diferenças e diversidade cultural. Nosso estudo constatou que o PPP não estava integralmente consolidado, especialmente nas seções destinadas aos planos de estudo e projetos interdisciplinares, o que fragiliza sua função como instrumento orientador das práticas docentes. A limitada participação do corpo docente na elaboração do documento reforça essa fragilidade e indica possíveis lacunas na construção coletiva do projeto pedagógico, aspecto também observado por Batista (2018) e Morastane (2019).



Na Escola *B*, central e frequentada por uma maioria branca, os documentos analisados - RE (2013) e o PPP (2009) - estavam desatualizados e não eram consultados no cotidiano escolar.. O RE apresentava princípios como cidadania, democracia e qualidade social da educação, defendendo que o planejamento pedagógico considerasse o contexto sociocultural dos estudantes. O documento se autodefinia como diretriz orientadora do trabalho escolar e ressaltava a importância da construção coletiva do currículo. Entretanto, o PPP da Escola *B*, elaborado em 2009, mantinha dados institucionais e contextuais defasados. Situação análoga foi observada por Silva *et al.* (2020) em uma outra escola do Rio Grande do Sul, em que o PPP (2016) e o RE (2014) utilizavam nomenclaturas defasadas (como "necessidades educacionais especiais"), carecendo de atualizações técnico-científicas que contemplem as especificidades do público atual. Ao caracterizar o perfil dos estudantes da Escola *B*, de nosso estudo, o texto utilizava termos como "origem italiana", "alemã" e "brasileira", esta última empregada para designar estudantes negros e indígenas. Essa classificação revela hierarquizações simbólicas e invisibiliza a história e a cultura dos afro-brasileiros e dos povos originários (Moura, 2024). Em outra seção, o documento emprega termos depreciativos para se referir aos povos indígenas, evidenciando a incompatibilidade com a legislação e com os princípios da educação antirracista, problema também apontado por Nascimento, Souza e Paula (2023).

Há, portanto, uma contradição entre o discurso de valorização da pluralidade e as representações mobilizadas nos textos. Embora o PPP declare posicionamento contrário à discriminação, não há reconhecimento explícito do racismo (Almeida, 2021) como problema institucional nem indicação de efetivação da EREER. Este resultado pode ser aproximado da interpretação de Coelho *et al.* (2021) acerca de PPPs que, embora declararem uma postura contra a discriminação, falham em transformar esse discurso em diretrizes pedagógicas antirracistas. No caso dos PPPs analisados pelos autores, ainda que afirmem o compromisso com o "respeito às identidades", são documentos elaborados sem considerar a diversidade social e racial presente na escola, assim como verificado nos nossos resultados.

De modo geral, a análise dos documentos das duas escolas indica que a EREER não ocupa lugar estruturante nos instrumentos que orientam o trabalho pedagógico. As referências à diversidade aparecem diluídas em formulações amplas sobre pluralidade, diálogo e valorização cultural, sem a explicitação de diretrizes curriculares, metas institucionais ou estratégias de enfrentamento ao racismo. Achados semelhantes são apresentados por Coelho *et al.* (2021), que demonstram que, embora ocorram discussões pontuais nas escolas, estas não se traduzem na institucionalização da EREER nos documentos escolares. No caso da Escola *B*, além da ausência



de diretrizes específicas, identificam-se trechos que reproduzem discursos excludentes, evidenciando tensões entre princípios declarados e concepções subjacentes.

Assim, nas duas instituições, a EREER aparece de forma indireta e fragmentada, restrita a menções genéricas à representatividade, sem indicação de ações concretas de enfrentamento ao racismo. A ausência da EREER nos PPPs fragiliza a orientação de práticas pedagógicas antirracistas e sugere a permanência do racismo institucional, que opera por meio de omissões e da ausência de diretrizes explícitas (Almeida, 2021; Panta; Silva, 2024; Silva *et al.*, 2025; Amorim *et al.*, 2025). Esse cenário torna-se ainda mais relevante ao considerar que os espaços de poder — na mantenedora e nas direções escolares — são ocupados majoritariamente por profissionais não negros, o que pode influenciar as prioridades institucionais e a visibilidade atribuída às questões étnico-raciais.

A efetivação da EREER constitui uma estratégia relevante para o enfrentamento das desigualdades sociais e educacionais, uma vez que a segregação socioespacial e a distribuição desigual de recursos impactam diretamente as oportunidades escolares (Koslinski; Alves; Lange, 2013; Ribeiro *et al.*, 2016). Nesse sentido, a análise dos indicadores educacionais considerou o processo histórico de formação do município de Caxias do Sul e a concentração da população negra em regiões periféricas. A partir de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram examinadas possíveis diferenças de rendimento entre as duas escolas investigadas, com base no Censo Escolar de 2024, considerando as taxas de distorção idade-série, aprovação, reprovação e abandono, em comparação com as médias nacional e regional. A análise contemplou apenas escolas urbanas da rede estadual, em consonância com o perfil das instituições pesquisadas. Partiu-se da hipótese de que o contexto territorial (centro e periferia) pode influenciar desigualdades educacionais associadas à segregação socioespacial. Assim, a articulação entre análise documental e indicadores educacionais buscou compreender se o contexto socioespacial e a ausência de diretrizes para a efetivação da EREER se refletem nos resultados escolares.

Tabela 1 – Taxas de distorção idade-série por escola, em relação aos dados nacionais e regionais do Ensino Médio, referentes ao ano de 2024.

Etapa do Ensino Médio	Unidade Geográfica / Localização / Dependência Administrativa		Escola A	Escola B
	Brasil / Urbana / Estadual	Região Sul / Urbana/Estadual		
1ª Série	22,3	22,6	23,5	25,9
2ª Série	18,8	17,1	12,5	18,8



3ª Série	15,4	12,4	13,8	14,1
4ª Série	25,3	20,6	Não se aplica	Não se aplica
<b>Total</b>	<b>19,1</b>	<b>18</b>	<b>17,8</b>	<b>21,1</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo Escolar de 2024.

A análise da Tabela 1 considerou os estudos publicados por Koslinski; Alves; Lange (2013) e Ribeiro *et al.* (2016), os quais identificaram que as maiores taxas de distorção idade-série estariam concentradas nas regiões periféricas das cidades, pois, segundo os autores, além da distância dos centros urbanos, essas regiões também apresentam índices socioeconômicos inferiores. Essas desigualdades produziriam distribuição de menos recursos e pior infraestrutura para as escolas de territórios periféricos (Ribeiro *et al.*, 2016). No entanto, ao examinar as taxas de distorção idade-série, observa-se que a Escola B, localizada na região central, apresenta percentuais superiores às médias nacional e regional, sugerindo maior exclusão. Em contrapartida, a Escola A, situada em um bairro periférico, registra um índice de distorção idade-série inferior a essas médias, indicando um cenário melhor em comparação com a Escola B.

Tabela 2 – Taxas de aprovação por escola, em relação aos dados nacionais e

Etapa do Ensino Médio	Unidade Geográfica / Localização / Dependência Administrativa		Escola A	Escola B
	Brasil / Urbana / Estadual	Região Sul / Urbana / Estadual		
1ª Série	87,6	81,6	73,2	77,3
2ª Série	91	87,8	90,3	84
3ª Série	94,5	94,1	95,8	92,5
4ª Série	94,4	94,9	Não se aplica	Não se aplica
<b>Total</b>	<b>90,7</b>	<b>87,2</b>	<b>83,8</b>	<b>82,8</b>

regionais do Ensino Médio, referentes ao ano de 2024.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo Escolar de 2024.

De modo geral, os dados da Tabela 2 indicam que as duas escolas analisadas apresentam taxas de aprovação inferiores às médias nacional e regional do Ensino Médio, especialmente no resultado total dessa etapa. Observa-se ainda que a Escola B (central) apresenta índices de aprovação mais baixos em comparação à Escola A (periférica). Outro aspecto relevante é que a 1ª série do Ensino Médio concentra as menores taxas de aprovação, evidenciando a transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como um momento



crítico da trajetória escolar, marcado por dificuldades recorrentes em diferentes contextos educacionais (Silva *et al.*, 2016; Gil; Klein; Scherer, 2024).

No que se refere às taxas de reprovação (Tabela 3), a Região Sul apresenta percentuais superiores à média nacional, com destaque novamente para o 1º ano do Ensino Médio. Nas escolas analisadas, os índices também são elevados, sobretudo na Escola B, onde se mantêm altos ao longo das três séries. Esses resultados podem estar associados às dificuldades próprias das transições entre ciclos escolares, que tendem a afetar especialmente estudantes em situação de maior vulnerabilidade social (Abrantes, 2005; Silva *et al.*, 2016), podendo intensificar desigualdades e experiências de insucesso escolar (Gil; Klein; Scherer, 2024). Embora ambas as escolas apresentem taxas de reprovação superiores à média nacional, a Escola A registra índices menores que a Escola B, sugerindo diferenças nas dinâmicas institucionais e nas estratégias de acompanhamento dos estudantes. Como argumenta Gil (2018; 2022), a reprovação e a exclusão escolar no Brasil atingem de forma desproporcional estudantes negros e de classes populares, evidenciando a relação entre mecanismos seletivos da escola e desigualdades estruturais da sociedade.

Tabela 3 – Taxas de reprovação por escola, em relação aos dados nacionais e regionais do Ensino Médio, referente ao ano de 2024.

Etapa do Ensino Médio	Unidade Geográfica / Localização / Dependência Administrativa		Escola A	Escola B
	Brasil / Urbana / Estadual	Região Sul / Urbana / Estadual		
1ª Série	8,2	14,3	15,8	18,4
2ª Série	5,4	8,3	4	12
3ª Série	2,8	3,2	3,2	6
4ª Série	2,4	2,3	Não se aplica	Não se aplica
<b>Total</b>	<b>5,7</b>	<b>9,1</b>	<b>9,2</b>	<b>13,6</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo Escolar de 2024.

Por fim, no que se refere às taxas de abandono, a análise mantém a tendência observada nos demais indicadores (Tabela 4), com percentuais mais elevados na região Sul em comparação às médias nacionais. Entretanto, diferentemente do que se observa na reprovação, a Escola A apresenta média de abandono superior não apenas à média nacional e regional, mas também à da Escola B. Destaca-se, ainda, que o primeiro ano do Ensino Médio se configura como um momento particularmente crítico no percurso escolar, representando uma etapa de



transição marcada por possíveis rupturas, crises de adaptação e maior vulnerabilidade ao insucesso e ao abandono (Suberviola-Ovejas, 2024). Tal cenário dialoga com os achados de Gil (2022), que evidenciam que estudantes, majoritariamente negros, tendem a ser excluídos mais precocemente do sistema de ensino. Gil (2022) destaca que entre a 3ª e a 4ª série do Ensino Fundamental, por exemplo, a proporção de crianças negras que deixavam de frequentar a escola era o dobro da verificada entre crianças brancas, revelando a dimensão estrutural e racializada da exclusão escolar. Desse modo, reforça-se que a reprovação e o abandono não podem ser analisados como fenômenos isolados ou restritos ao âmbito individual. Ao contrário, configuram-se como processos socialmente produzidos, que articulam desigualdades raciais, de classe e institucionais, demandando uma reflexão crítica sobre as práticas escolares, os critérios avaliativos e as políticas educacionais que sustentam — ou enfrentam — tais mecanismos de exclusão.

Tabela 4 – Taxas de abandono por escola, em relação aos dados nacionais e regionais do Ensino Médio, referente ao ano de 2024.

Etapa do Ensino Médio	Unidade Geográfica / Localização / Dependência Administrativa		Escola A	Escola B
	Brasil / Urbana / Estadual	Região Sul / Urbana / Estadual		
1ª Série	4,2	4,1	11	4,3
2ª Série	3,6	3,9	5,7	4
3ª Série	2,7	2,7	1	1,5
4ª Série	3,2	2,8	Não se aplica	Não se aplica
<b>Total</b>	<b>3,6</b>	<b>3,7</b>	<b>7</b>	<b>3,6</b>

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dados do Censo Escolar de 2024.

Com tudo isso, a reprovação e o abandono não podem ser compreendidos apenas como resultados individuais, mas como processos socialmente produzidos, atravessados por desigualdades raciais, de classe e institucionais (Koslinski; Alves; Lange, 2013; Ribeiro *et al.* 2016). Dessa forma, a exclusão escolar (Gil, 2018; 2022) atinge de forma desproporcional estudantes negros, evidenciando a dimensão estrutural do fenômeno. Sugere-se que o contexto socioespacial, as práticas escolares e a ausência da efetivação da EREER se articulem na produção dos resultados analisados, demandando, portanto, reflexão crítica sobre os mecanismos institucionais que podem reproduzir ou enfrentar desigualdades educacionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



As análises realizadas permitiram analisar como a EREER aparece — ou deixa de aparecer — nos documentos orientadores do trabalho pedagógico em duas escolas estaduais localizadas em contextos socioespaciais distintos do município de Caxias do Sul. De modo geral, os resultados desta investigação evidenciam que, embora a EREER esteja consolidada como política curricular de Estado, sua presença nos documentos institucionais permanece insuficiente. Tanto na Escola A quanto na Escola B, a temática étnico-racial aparece de forma genérica, sem a explicitação de ações pedagógicas ou estratégias de enfrentamento ao racismo. Tal constatação revela um distanciamento entre o prescrito na legislação e a efetiva incorporação da EREER no trabalho pedagógico.

No que se refere aos indicadores educacionais, os dados do Censo Escolar de 2024 apontam para a persistência de desafios educacionais, especialmente no que diz respeito às taxas de reprovação e abandono escolar, com destaque para o 1º ano do Ensino Médio. Embora parte da literatura indique que tais dificuldades tendem a se manifestar de maneira mais acentuada em escolas situadas em territórios periféricos, os resultados observados nesta análise revelam dinâmicas mais complexas. Os dados não permitem estabelecer uma relação linear entre segregação socioespacial e desempenho escolar, uma vez que os indicadores analisados apresentam variações que não se explicam exclusivamente pela localização territorial das escolas.

## REFERÊNCIAS

ABRANTES, Pedro. As transições entre ciclos de ensino: entre problema social e objecto sociológico. *Interacções*, Santarém, Portugal, v. 1, n. 1, p. 25-53, 2005.

AGUIAR, L. S. **Avanços e Barreiras para Implementação da EREER na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**: análise documental com foco no componente curricular Biologia. Dissertação (Pós-Graduação em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/273185> Acesso em: 20 jan. 2026.

ALMEIDA, S. L. Racismo Estrutural. São Paulo: **Ed. Jandaíra**, 2021, p. 20-21 (Coleção Feminismos Plurais. Coord. Djamilia Ribeiro).

AMORIM, M. P. *et al.* Branquitude: na centralidade das pesquisas sobre antirracismo. *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, 2025.

BATISTA, N. C. A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 23, 24p. 2018.



BENTO, C. O pacto da branquitude. São Paulo, 1ª Ed., **Companhia das Letras**, 2022.

BONILLA-SILVA, E. Repensar o racismo: rumo a uma interpretação estrutural. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 26, n. 1, p. 256–283, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Diário Oficial da União, Brasília: Parecer 003/2004. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/cne\\_parecer\\_32004.pdf/view](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/cne_parecer_32004.pdf/view) Acesso em: 06 mar. 2026.

CAPAVERDE, C. F.; SANTOS, R. B.; ROSA, R. T. D. Mediação de conflitos raciais em escolas: disposição de professoras (es) egressas (os) das Ciências Biológicas. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 17, n. 1, p. 255–278, 2024.

CARDOSO, L. O branco dissimulado. IN: CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional**. A branquitude acadêmica: v. 2. Curitiba: Appris, 2020.

COELHO, W. N. B; REGIS, K. E.; SILVA, C. A. F. Lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

GIL, N. L. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). **Educação em Foco**, v. 25, n. 46, p. 133-161, 2022.

GIL, N. L.; KLEIN, D. H.; SCHERER, R. Reprovação escolar no Ensino Fundamental: análise da diferença dos índices nos anos iniciais e finais. **Educar em Revista**, v. 40, 2024.

GIL, N. L. Reprovação escolar no Brasil: história da configuração de um problema político-educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230037, 2018.

GOMES, N. L. O Movimento Negro Educador: Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis/RJ: **Vozes**, 2017, 154 p.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010**. Caxias do Sul/RS. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/caxias-do-sul/historico> Acesso em: 06 mar. 2026.

KOSLINSKI, M. C.; ALVES, F.; LANGE, W. J. Desigualdades educacionais em contextos urbanos: um estudo da geografia de oportunidades educacionais na cidade do Rio de Janeiro. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 125, p. 1175-1202, 2013.

MORASTANE, J. A gestão democrática na escola e a organização do trabalho pedagógico. Londrina/PR: Ed. **Thoth**, 2019.

MOURA, C. Dialética Radical do Brasil Negro. São Paulo: **Anita Garibaldi**, 4ª ed. 2024, 328p.

NASCIMENTO, E. B.; SOUZA, M. C. R. F.; PAULA, F. C.. Racismo recreativo nos corpos-território de adolescentes negras na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 40, n. e45873, p. 1–16, 2023.



PANTA, M.; SILVA, M. N. Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. **Sociologias**, v. 26, p. e-soc130382, 2024.

PASSOS, J. C.; SANTOS, C. S. A educação das relações étnico-raciais na EJA: entre as potencialidades e os desafios da prática pedagógica. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.

RIBEIRO, L. C. Q.; KOSLINSKI, M. C.; ZUCCARELLI, C.; CHRISTOVÃO, A. C. Desafios urbanos à democratização do acesso às oportunidades educacionais nas metrópoles brasileiras. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. n. 134, p. 171–193, 2016.

SCHUCMAN, L. V. Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: **Veneta**, 2020.

SILVA, A. M. G.; DANTAS, E. M. Conteúdos da geografia escolar no currículo: documentos oficiais e o livro didático. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13536-e13536, 2025.

SILVA, P. B. C. *et al.* Sobre o sucesso e o fracasso no Ensino Médio em 15 anos (1999 e 2014). **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 445-476, 2016.

SILVA, P. B. G. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, P. B. G. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, p. 123-150, 2018.

SILVA, P. B. G. **Relações Étnico-Raciais na Educação**. YouTube: Canal da Educação Física, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=93Mynn8zjvo> Acesso em: 06 mar. 2026.

SOUZA, F. S.; PEREIRA, L. M. S. Implementação da Lei 10.639/2003: mapeando embates e percalços. **Educar em Revista**, n. 47, p. 51-65, 2013.

SUBERVIOLA-OVEJAS, I. Intencionalidad de abandono escolar temprano. Un estudio sobre la vinculación de la identidad. **Alteridad: Revista de Educación**, Quito, Equador, v. 19, n. 2, p. 270–284, 2024.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

