

Políticas Públicas Educacionais No Combate À Pobreza, Fome E Racismo: Caminhos Para A Justiça Social

Elijane Dos Santos Silva

*Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho - Unesp
Pedagogia E Doutora Em Educação*

Cláudia Tédde

*Universidade De Marília
Fisioterapia
Mestre Em Ensino Em Saúde*

Flávia Cristina Castilho Caracio

*Faculdade Medicina Marília Psicologia, Enfermagem
Doutorado Em Enfermagem*

Myrian Lucia Ruiz Castilho

*Universidade Estadual Paulista - Unesp
Pedagogia E Doutorado Em Educação*

Marcos Antonio Girotto

*Universidade De Marília
Odontologia E Doutorado Em Odontologia*

Lailton Da Silva Freire

*Universidade Estadual Do Maranhão
Geografia E Doutorando Em Geografia*

Nadjane Crisóstomo Prado

*Universidade Católica Do Salvador
Pedagogia E Doutora Em Políticas Sociais E Cidadania*

Marilda De Liz Brockveld

*Universidad Del Sol – Unades- Paraguai
Ciências De 1º Grau Com Complementação Em Matemática
Doutoranda Em Ciências Da Educação*

Tessália De Moura Cavalcante

*Universidade Funeso
Licenciatura Plena Em Ciências Habilidação Em Biologia
Especialista Em Meio Ambiente E Sustentabilidade*

Ricardo Normando Ferreira De Paula

*Universidade Estadual Do Ceará
Licenciatura Em Física
Doutorado Em Ciências Da Computação*

Thiago Gonçalves Silva

*Universidade Federal De Pernambuco
Pedagogia E Mestre Em Educação*

Láudia Silva De Oliveira Góes

Universidade Del Sol

Licenciatura E Bacharelado Em Ciências Sociais

Mestre Em Ciências Da Educação

Edila Rose Barata De Lima

Universidade Federal Do Pará

Licenciatura Em Geografia

Especialista Em Geoprocessamento E Sensoriamento Remoto

Natália Cristina Castelo Branco

Universidade Federal Fluminense - Uff

Bacharel Em Ciências Sociais

Doutora Em Ciências Jurídicas E Sociais

Filiphe Chagas De Lucas

Universidade Estadual Do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - Uenf

Letras E Mestrando Em Cognição E Linguagem

Resumo

A educação, entendida como direito humano e bem público, é vetor estruturante para romper ciclos intergeracionais de pobreza, insegurança alimentar e racismo. Este artigo analisa políticas públicas educacionais que combinam transferência de renda condicionada, alimentação escolar, currículo antirracista e tempo integral com estratégias intersetoriais de saúde, assistência social e desenvolvimento local, alinhando-se aos ODS 1, 2, 4 e 10. A abordagem articula a perspectiva das capacidades (Sen; Nussbaum), justiça redistributiva e reconhecimento (Fraser), e evidências sobre retornos sociais da escolarização e da nutrição na infância (Heckman; Glewwe & Miguel). Com base em literatura internacional e brasileira, discute-se como redes de proteção social associadas à escola — merenda, transporte, material didático, apoio psicosocial — reduzem abandono e ampliam aprendizagem, sobretudo entre grupos racializados e populações pobres (Freire; Bonilla-Silva; UNESCO). Argumenta-se que governança multinível, dados abertos e avaliação formativa com recorte de raça, gênero e território elevam a efetividade e a accountability (World Bank; FAO; IPEA). Conclui-se que políticas educacionais orientadas à justiça social exigem desenho universalista sensível às desigualdades, financiamento estável e docência valorizada, integrando currículo antidiscriminatório, tecnologias inclusivas e participação comunitária para converter acesso em aprendizagem com dignidade.

Palavras-chave: *políticas públicas; educação; combate à pobreza; segurança alimentar; antirracismo; equidade; justiça social.*

Date of Submission: 22-12-2025

Date of Acceptance: 02-01-2026

I. Introdução

A centralidade da educação no enfrentamento das desigualdades sociais é recorrente na pesquisa em desenvolvimento humano e políticas públicas. Do ponto de vista normativo, a educação é simultaneamente um **direito** e um **bem capacitador**: ela expande liberdades substantivas ao ampliar o conjunto de funcionamentos que as pessoas podem escolher e realizar (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). Em contextos marcados por pobreza, fome e racismo, a escola pública pode funcionar como uma plataforma que integra proteção social, nutrição, saúde e reconhecimento, coordenando intervenções que combinam redistribuição de recursos com **transformações culturais** e institucionais (Fraser, 2009; Rawls, 2001). Esta introdução sustenta que políticas educacionais bem desenhadas — **universais, porém sensíveis a vulnerabilidades específicas** — são condição necessária para interromper ciclos intergeracionais de privação, sobretudo quando articuladas a políticas de renda, alimentação escolar e combate ao racismo institucional (UNESCO, 2020; FAO, 2022).

Do ponto de vista **empírico**, múltiplos estudos demonstram efeitos de longo prazo da escolarização inicial e de programas de nutrição sobre o desenvolvimento cognitivo, a produtividade e a renda futura (Heckman, 2006; Glewwe & Miguel, 2008). Programas de alimentação escolar reduzem a fome oculta, melhoram a atenção e aumentam a frequência, com impactos maiores para crianças de famílias pobres (World Food Programme, 2013; FAO, 2022). Em paralelo, **transferências de renda** atreladas à frequência escolar e à saúde infantil diminuem trabalho precoce e ampliam progressão escolar, desde que acompanhadas de oferta de qualidade e de apoio pedagógico (Fiszbein & Schady, 2009; Barrientos, 2013). Esses mecanismos materializam a intuição de que **não**

há equidade educacional sem segurança econômica e alimentar — a aprendizagem exige condições materiais mínimas para florescer (UNICEF, 2019; World Bank, 2018).

Porém, **pobreza e fome** não são os únicos eixos de exclusão. O **racismo estrutural** — isto é, a produção sistemática de desvantagens por instituições, práticas e representações — organiza oportunidades educacionais e de trabalho de forma desigual (Bonilla-Silva, 2018; Mbembe, 2017). No cotidiano escolar, o racismo se manifesta em expectativas diferenciadas, currículos eurocentrados, ausência de representatividade docente e violência simbólica, rebaixando autoestima e pertencimento (hooks, 1994; Ladson-Billings, 1995). Abordagens **interseccionais** mostram que cor/raça interage com gênero, território e deficiência na estruturação das desvantagens (Crenshaw, 1991; Collins, 2015). Para ser efetiva, a política educacional precisa, portanto, combinar **redistribuição** (bens e serviços) e **reconhecimento** (currículo, linguagem, cultura, participação) — e, idealmente, **representação** nos espaços de decisão (Fraser, 2009; Young, 2000).

A literatura sobre **justiça social na educação** indica três frentes de ação integradas. A primeira é **garantir acesso com permanência**, por meio de alimentação escolar, transporte, material didático, tempo integral e apoio psicossocial (UNESCO, 2020; Esping-Andersen, 2009). A segunda é **assegurar qualidade pedagógica** com professores bem formados, currículo relevante e avaliação formativa, pois **acesso sem aprendizagem** reproduz desigualdades (OECD, 2012; Hattie, 2009). A terceira é **transformar o clima escolar** para que estudantes racializados e pobres se sintam vistos, respeitados e desafiados a altas expectativas, o que supõe práticas antirracistas e ensino culturalmente responsável (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010). Quando essas frentes operam com governança intersetorial — educação, saúde, assistência e desenvolvimento —, a escola torna-se **nó de uma rede de proteção e promoção** (World Bank, 2018; OECD, 2015).

No plano **econômico**, a persistência de pobreza e fome em economias médias tem sido explicada por desigualdade de riqueza, segmentação do mercado de trabalho e regimes de proteção social incompletos (Piketty, 2014; Hickel, 2017). A resposta educacional isolada é insuficiente se não for combinada a **transferências de renda, segurança alimentar e políticas ativas de trabalho** para os jovens (ILO, 2020; FAO, 2022). Entretanto, do ponto de vista **micro**, a educação qualifica a alocação de recursos públicos ao elevar a taxa social de retorno: cada ano adicional de escolaridade, quando traduzido em aprendizagem, correlaciona-se a produtividade, saúde e participação cívica (Hanushek & Woessmann, 2015; Heckman, 2006). Assim, **políticas educacionais pró-equidade** são também instrumentos de desenvolvimento inclusivo.

Como traduzir esses princípios em **desenho de políticas**? A literatura internacional sobre programas de **transferência de renda condicionada** mostra que condicionalidades leves de frequência e saúde funcionam quando: (i) há **oferta escolar e de saúde** com qualidade; (ii) os **custos indiretos** da escola são cobertos (transporte, material, alimentação); e (iii) as condicionalidades são **não punitivas** e respeitam contextos (Fiszbein & Schady, 2009; Barrientos, 2013). Já a **alimentação escolar** eficaz requer cardápios nutricionalmente balanceados, compras da agricultura familiar e educação alimentar, gerando **externalidades locais** (FAO, 2022; WFP, 2013). Por sua vez, **escolas de tempo integral** elevam exposição a cultura, ciência e esportes, favorecendo aprendizagens socioemocionais e reduzindo vulnerabilidades em territórios violentos, desde que haja **projeto pedagógico** e não mera extensão do tempo (OECD, 2015; Hattie, 2009).

No eixo **antirracista**, dois instrumentos se destacam: **currículo e formação docente**. A adoção de histórias e epistemologias africanas, afro-diaspóricas e indígenas, bem como a inclusão de autoras/es negros no cânone escolar, reforça **pertencimento e autoeficácia** (hooks, 1994; Ladson-Billings, 1995; Santos, 2010). Formação continuada baseada em **ensino culturalmente responsável** e em análise de viés **implícito** altera práticas de avaliação, disciplina e expectativas (Gay, 2010; Steele, 2010). Em paralelo, **políticas de ação afirmativa** no acesso ao ensino superior e à carreira docente funcionam como **feedbacks de política**: ao ampliar representatividade, retroalimentam mudanças de currículo e clima (Francis & Tann, 2020; Sowell, 2004). Esse arranjo dialoga com a noção freireana de que educação é prática de liberdade — processo de conscientização e transformação social (Freire, 1970; Freire, 1996).

A **governança** dessas políticas precisa ser **multinível** (nacional, estadual, municipal) e **intersetorial**. Estudos de implementação mostram que arranjos de coordenação com metas compartilhadas, **dados abertos desagregados** (raça, gênero, território) e **monitoramento com participação social** melhoram a responsividade e a eficiência do gasto (World Bank, 2018; OECD, 2015). Tecnologias digitais — **registros nominais, dashboards de equidade, alertas de risco** — ajudam a antecipar abandono e insegurança alimentar, desde que observados padrões de proteção de dados e não discriminação algorítmica (UNESCO, 2021; Eubanks, 2018). Avaliação **formativa e impacto** (quase-experimentos, diferenças-em-diferenças, RCTs quando éticos e viáveis) permitem ajustar desenho e escalar práticas com provas de efetividade (Glennerster & Takavarasha, 2013; Gertler et al., 2016).

Uma objeção usual é que **recursos são finitos**. A resposta, apoiada em evidência, é que o **custo de não agir** é maior: repetência, evasão, desemprego juvenil, encarceramento e doenças associadas à má nutrição elevam gastos públicos e corroem capital social (Heckman, 2006; Hanushek & Woessmann, 2015). Investimentos **precoces** em educação infantil e nutrição têm **altas taxas de retorno** justamente porque evitam trajetórias de

risco difíceis de reverter na adolescência (Heckman, 2006; UNICEF, 2019). Além disso, **compras públicas locais** para merenda e infraestrutura escolar podem dinamizar economias comunitárias e reduzir pegada ambiental, criando um círculo virtuoso entre educação, alimentação e desenvolvimento sustentável (FAO, 2022; Sachs, 2015).

O **marco normativo internacional** reforça essas direções. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável articulam **educação de qualidade** (ODS 4) com **erradicação da pobreza** (ODS 1), **fome zero** (ODS 2) e **redução das desigualdades** (ODS 10), indicando que metas serão inalcançáveis se perseguidas de forma setorial (UN, 2015; UNESCO, 2020). No plano dos **direitos humanos**, convenções sobre eliminação da discriminação racial e direitos da criança vinculam Estados a devidos esforços para **remover barreiras** de acesso e permanência, incluindo discriminações diretas e indiretas (OHCHR, 2019; UNICEF, 2019). Isso legitima juridicamente o desenho de **políticas focalizadas** dentro de um **arcabouço universalista**, fórmula associada a sistemas de bem-estar de melhor desempenho redistributivo (Esping-Andersen, 2009; Skocpol, 1991).

Importa sublinhar a dimensão **pedagógica** da justiça social. **Aprendizagem relevante** requer currículos que conectem conteúdos às experiências dos estudantes, valorizando línguas, culturas e saberes locais (Freire, 1996; Santos, 2010). Abordagens de **ensino ativo**, avaliação formativa e **feedback de alta qualidade** elevam ganhos de aprendizagem especialmente para estudantes em desvantagem (Hattie, 2009; Black & Wiliam, 1998). **Tecnologias educacionais** podem ampliar acesso e personalização, mas só reduzem desigualdades quando acompanhadas de conectividade, dispositivos, formação docente e materiais inclusivos; caso contrário, ampliam lacunas (OECD, 2015; UNESCO, 2021). Em territórios vulneráveis, **escolas comunitárias** com tempo estendido e parcerias culturais e esportivas criam ecossistemas de proteção e pertencimento (OECD, 2015; World Bank, 2018).

Outro pilar é a **valorização docente**. Evidências mostram que qualidade de ensino depende criticamente de **boa seleção, formação inicial robusta, mentoria** para iniciantes e **carreiras atrativas** com desenvolvimento contínuo (OECD, 2012; Darling-Hammond, 2017). Em políticas orientadas à equidade, incentivos para **fixação de professores experientes** em escolas de maior vulnerabilidade e **formação em educação antirracista** tornam-se estratégicos (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995). Ao mesmo tempo, **gestão escolar** focada em clima, colaboração docente e uso pedagógico de dados está associada a ganhos de aprendizagem e redução de abandono (Leithwood et al., 2006; Marzano, 2003). A combinação de **lideranças pedagógicas** com autonomia responsável compõe arranjos escolares mais eficazes.

Finalmente, o **combate ao racismo** demanda instrumentos específicos. Além do currículo e da formação, **sistemas de alerta** para práticas discriminatórias, **mediação de conflitos**, **protocolos de disciplina restaurativa** e **participação de famílias e movimentos negros** nas decisões escolares reduzem assimetrias e violência (Skiba et al., 2011; Soares & Alves, 2013). A coleta e publicação de **dados desagregados por raça** — com salvaguardas de privacidade — é condição para **diagnosticar** e **cobrar** mudanças (UNESCO, 2020; OHCHR, 2019). Sem medir, a desigualdade permanece invisível.

Em síntese, esta introdução delineou os **fundamentos teóricos, evidências e diretrizes de desenho** para políticas educacionais voltadas ao enfrentamento da pobreza, da fome e do racismo. O argumento central é que a educação **sozinha** não resolve a pobreza, mas **sem educação de qualidade, integral e antirracista** nenhuma estratégia sustentada de redução de desigualdades se sustenta. Políticas com **universalismo sensível a diferenças**, governança intersetorial, dados desagregados, avaliação formativa e **valorização docente** constituem um caminho plausível para a justiça social. As seções seguintes aprofundarão metodologia, resultados empíricos e discussão de casos, apontando **condições de implementação e métricas de sucesso** que traduzem princípios em rotinas de gestão com foco em dignidade, aprendizagem e futuro.

II. Metodologia

Desenho e propósito

Este estudo adotou uma **revisão bibliográfica sistemática** com **síntese mista** (quantitativa e qualitativa) e um enquadramento **realista** (Contexto–Mecanismo–Resultado, CMR) para responder à pergunta: *quais políticas públicas educacionais são mais eficazes para mitigar pobreza, fome e racismo e por quais mecanismos produzem efeitos de justiça social?* A opção pela revisão sistemática (em detrimento de uma revisão narrativa) visa **transparência, reproduibilidade e redução de vieses**, em conformidade com PRISMA 2020 (Page et al., 2021) e orientações metodológicas de saúde/ciências sociais (Petticrew & Roberts, 2006; Booth, Sutton & Papaioannou, 2016). Como o campo combina **ensaios/quase-experimentos, estudos observacionais, pesquisas qualitativas e documentos de política**, empregamos uma estratégia **multi-fonte e multi-método**, com protocolos de avaliação de qualidade específicos por desenho (Sterne et al., 2016; 2019; Hong et al., 2018; Shea et al., 2017; JBI, 2020).

Além do prisma de rigor, incorporamos uma **lente de equidade** baseada em **PROGRESS-Plus** (sexo/gênero, raça/etnia, renda, educação, ocupação, status social, local, deficiência, idade etc.), para verificar se as intervenções **reduzem ou agravam** desigualdades (O'Neill et al., 2014). O recorte antirracista foi informado

pela **Teoria Crítica da Raça** e pela literatura sobre **ensino culturalmente responsivo** (Crenshaw, 1991; Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010), e a análise de políticas dialogou com **múltiplas correntes** (Kingdon, 1995), **coalizões de defesa** (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993) e **burocracia de nível de rua** (Lipsky, 1980).

Questões de pesquisa e subperguntas operacionais

Pergunta principal: como e em que condições políticas educacionais (p.ex., alimentação escolar, tempo integral, currículo antirracista, transferências de renda condicionadas à frequência, apoio psicossocial) contribuem para reduzir **pobreza, insegurança alimentar e racismo?**

Subperguntas:

1. Quais **mecanismos** (p.ex., aumento de frequência, melhora nutricional, pertencimento racial, expectativas elevadas) são acionados pelas políticas? (Pawson & Tilley, 1997)
2. Em quais **contextos** (territórios, arranjos de governança, capacidades escolares) esses mecanismos geram melhores **resultados** (aprendizagem, permanência, equidade)?
3. Que **trade-offs** surgem (custos, capacidade de implementação, efeitos distributivos)?

Elegibilidade, escopo e período

População-alvo: estudantes da educação básica, com ênfase em grupos historicamente marginalizados (populações racializadas, povos indígenas, baixa renda, zonas rurais/periféricas, pessoas com deficiência).

Intervenções: políticas e programas educacionais com interface explícita com **pobreza/fome** (alimentação escolar, tempo integral, transporte, material didático, transferências), **antirracismo** (currículo, formação docente, gestão escolar) e **apoio psicossocial**.

Comparadores: ausência da intervenção, negócios-como-sempre, outras modalidades ou intensidades.

Desfechos primários: **permanência** (frequência, abandono), **aprendizagem** (avaliações padronizadas), **segurança alimentar** (indicadores antropométricos/proxy), **equidade** (diferenças por raça/gênero/território).

Desfechos secundários: engajamento docente, clima escolar, bem-estar, participação familiar, custo-efetividade.

Tipos de estudo: ECRs/quase-experimentos (diferenças-em-diferenças, RD, pareamento), coortes, transversais analíticos, estudos qualitativos (entrevistas, grupos focais, etnografias), **revisões sistemáticas e documentos de política** com teor normativo.

Período: 2003–2025 (capta expansão de programas integrados e literatura recente sobre antirracismo).

Idiomas: português, inglês e espanhol.

Geografias: foco no Brasil e América Latina, com inclusão de evidências globais quando pertinentes (UNESCO; FAO; Banco Mundial).

Fontes de informação

Bases acadêmicas: **Scopus**, **Web of Science**, **ERIC**, **SciELO**, **LILACS**, **PubMed** (nutrição escolar), **Google Scholar** (busca ampliada).

Literatura cinzenta e dados administrativos: **UNESCO/UNICEF/FAO/WFP/ILO/World Bank/OECD**, portais **INEP/IBGE/MEC**, legislações e diretrizes ministeriais. A inclusão de documentos de política segue recomendações para revisões orientadas a decisão pública (Petticrew & Roberts, 2006).

Estratégia de busca

Construímos *strings* bilíngues com operadores booleanos, adaptadas por base e refinadas por *snowballing* (Booth et al., 2016):

- (“**alimentação escolar**” OR “**merenda**” OR “**school feeding**”) AND (aprendizagem OR frequência OR “**food security**” OR “**anthropom***”)
- (“**tempo integral**” OR “**full-time school**”) AND (equidade OR “**learning outcomes**” OR “**dropout**”)
- (currículo OR “**teacher training**”) AND (antirracista OR “**culturally responsive**” OR “**racial equity**”)
- (“**transferência de renda**” OR “**conditional cash transfer**”) AND (educação OR frequência OR abandono)
- (equity OR **PROGRESS-Plus**) AND (education OR schooling)
- (“**Brazil**” OR América Latina) AND (policy OR program*) AND (evaluation OR “**impact evaluation**”)

Aplicamos filtros por período/idioma e usamos **listas controladas** (ERIC Thesaurus) quando disponível.

Triagem e confiabilidade

Dois revisores realizaram triagem em **três etapas**: (i) títulos/resumos; (ii) texto integral; (iii) consenso; discordâncias foram resolvidas por terceiro revisor. Estimamos **concordância** por **Cohen's κ**, adotando $\kappa \geq 0,70$ como “substantial agreement” (Cohen, 1960; McHugh, 2012). **Fluxo PRISMA** documentou números por fase (Page et al., 2021).

Extração de dados

Criamos um formulário padronizado com campos para: bibliografia, desenho, amostra, contexto (território, governança, público-alvo), descrição da intervenção (usando **TIDieR**, Hoffmann et al., 2014), comparador, desfechos, efeitos (médias, DP, *odds/relative risk, g/Hedges*), variáveis PROGRESS-Plus, riscos de viés, custos, notas sobre **mecanismos** e **CMR**. Para qualitativos, extraímos **temas**, citações e **contextos de prática** (Thomas & Harden, 2008; Braun & Clarke, 2006).

Avaliação de qualidade e risco de viés

Aplicamos ferramentas específicas por desenho:

- **ECRs/quase-experimentos: RoB 2** (Sterne et al., 2019) e **ROBINS-I** (Sterne et al., 2016).
- **Observacionais: JBI Checklists** (JBI, 2020).
- **Qualitativos: CASP Qualitative** (2018) e **GRADE-CERQual** para confiança em achados (Lewin et al., 2018).
- **Revisões: AMSTAR 2** (Shea et al., 2017).
- **Documentos de política:** triângulo de análise (Walt & Gilson, 1994) e critérios de **força normativa** e qualidade de evidência citada.

A qualidade informou **pesos analíticos** (meta-análises/síntese) e **análises de sensibilidade**.

Síntese quantitativa

Quando havia **comparabilidade suficiente** (mesmo desfecho e desenho), calculamos **tamanhos de efeito padronizados** (Hedges *g* para contínuos; RR/OR para dicotômicos) e meta-analisamos por **modelo de efeitos aleatórios** (Borenstein et al., 2009). Heterogeneidade foi quantificada por **I²** e explorada via **subgrupos/meta-regressões** (Higgins & Thompson, 2002). **Viés de publicação** foi inspecionado com **funnel plots** e **teste de Egger** quando $n \geq 10$ (Sterne & Egger, 2001). Em educação e políticas sociais, reconhecemos heterogeneidade contextual e tratamos meta-análises como **apoio** à explicação, não como fim em si.

Síntese qualitativa e integração mista

Para qualitativos, utilizamos **síntese temática** (Thomas & Harden, 2008) e, quando pertinente, **meta-ethnografia** (Noblit & Hare, 1988). Codificamos **mecanismos** (p.ex., pertencimento racial, segurança alimentar, expectativas docentes), **condições contextuais** (governança, recursos, formação), e **resultados** (frequência, aprendizagem, redução de discriminação). A integração mista seguiu um desenho **convergente-segregado**: análises quantitativas e qualitativas foram conduzidas separadamente e **convergiram** em uma matriz **CMR** para explicar *como* e *por que* certos efeitos emergem (Sandelowski et al., 2006; Pawson & Tilley, 1997).

Frameworks de análise de políticas e antirracismo

Para interpretar **trajetórias de implementação**, mobilizamos:

- **Kingdon (1995)**: acoplamento das correntes de problema, política e janela de oportunidade (ex.: choques econômicos → expansão de merenda/transferências).
- **Sabatier & Jenkins-Smith (1993)**: coalizões pró-equidade vs. fiscalistas; como crenças moldam desenho.
- **Lipsky (1980)**: papel de diretores/professores como “burocratas de rua” que reinterpretam políticas.
- **Fraser (2009)**: **redistribuição + reconhecimento + representação** como critérios de justiça; verificamos se programas combinam os três.
- **CRT/ensino culturalmente responsável** (Crenshaw, 1991; Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010): critérios para políticas antirracistas (currículo, formação, clima, dados desagregados).

Medidas de equidade (PROGRESS-Plus)

Registrarmos **subefeitos** por raça/cor, gênero, território, deficiência e renda. Calculamos **gaps absolutos** e **razões de chances relativas** quando possível e examinamos **gradientes socioeconômicos** (O’Neill et al., 2014). Para qualitativos, codificamos narrativas de **discriminação/pertencimento** e **barreiras materiais** (transporte, fome, trabalho infantil).

Economia política e custo-efetividade

Quando relatada, extraímos **custos e custo por resultado** (p.ex., custo por ponto de proficiência, por estudante retido), triangulando com *benchmarks* internacionais (Gertler et al., 2016; Levin & McEwan, 2001). Em alimentação escolar, consideramos **compras locais** e efeitos de **desenvolvimento territorial** (FAO, 2022; WFP, 2013). Não realizamos uma meta-análise econômica formal, mas discutimos **ordens de grandeza** e **trade-offs**.

Validade, confiabilidade e reproduzibilidade

Asseguramos **trilha de auditoria** (planilhas de extração, justificativas de inclusão/exclusão, versões de busca), dupla extração em amostra inicial e **auditoria cruzada** subsequente. A validade do construto foi buscada por **triangulação** entre resultados quantitativos, qualitativos e **documentos de política** (Denzin, 1978). Reproduzibilidade é facilitada pela descrição de *strings*, critérios e ferramentas; ainda assim, reconhecemos a **dinâmica** de diretrizes e bases de dados.

Considerações éticas

A revisão não envolveu contato com participantes ou dados pessoais identificáveis; ainda assim, observamos **integridade acadêmica e citação adequada**. Ao discutir **dados desagregados por raça/território**, seguimos princípios de **não estigmatização** e uso responsável de indicadores (OHCHR, 2019).

Limitações do método

1. **Heterogeneidade** de desenhos e contextos limita a comparabilidade e a força de inferência causal; por isso, priorizamos **explicação mecanística** (CMR) a “tamanhos de efeito médios” descontextualizados.
2. **Viés de publicação**: intervenções bem-sucedidas tendem a ser mais publicadas; inspecionamos *funnel plots* quando possível.
3. **Literatura cinzenta** é essencial em política educacional, mas varia em **qualidade**; aplicamos critérios explícitos de força normativa e evidência citada.
4. **Mensuração de racismo** e equidade é, muitas vezes, **sub-reportada**; suprimos com qualitativos e marcos antirracistas.
5. **Generalização**: resultados são transferíveis quando **contextos e mecanismos** se assemelham; evitamos extrapolações indevidas.

Operacionalizações por eixo de política

- **Alimentação escolar**: cardápio, aporte calórico/micronutrientes, compras locais, acompanhamento nutricional, frequência e aprendizagem (FAO, 2022; WFP, 2013).
- **Tempo integral**: horas adicionais, composição curricular (arte, esporte, reforço, STEM), formação docente, uso do tempo, efeitos sobre abandono e proficiência (OECD, 2015; Hattie, 2009).
- **Curriculum antirracista/formação docente**: conteúdos (histórias afro-diaspóricas/indígenas), práticas culturalmente responsivas, clima e disciplina, indicadores de pertencimento (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010; hooks, 1994).
- **Transferências de renda condicionadas à educação**: valor e condicionalidades (frequência), fiscalização, oferta escolar, efeitos sobre trabalho infantil, evasão e notas (Fiszbein & Schady, 2009).
- **Apoio psicosocial**: equipes multiprofissionais, protocolos de encaminhamento, indicadores de saúde mental, clima escolar (OECD, 2015).

Estratégia de síntese e apresentação de resultados

Os achados são apresentados em três camadas:

1. **Efeitos agregados** por eixo (quando meta-análise foi possível).
2. **CMR**: mapas que conectam contextos (p.ex., territórios com alta insegurança alimentar), mecanismos (merenda → atenção/frequência) e resultados (aprendizagem; permanência).
3. **Equidade**: análise de **subefeitos** PROGRESS-Plus e achados qualitativos sobre **experiências racializadas**.

Exemplo de aplicação do CMR

Para **alimentação escolar**, hipotetizamos:

Contexto: alta insegurança alimentar + logística estável + compras locais.

Mecanismo: redução de fome → maior atenção → aumento de frequência.

Resultado: ganho em proficiência e redução de abandono, com **maior efeito** entre estudantes pobres/racializados (WFP, 2013; FAO, 2022; Glewwe & Miguel, 2008).

Hipóteses análogas foram formuladas para **tempo integral** (exposição expandida + atividades estruturadas → aprendizagem socioemocional e acadêmica) e **curriculum antirracista** (representação + expectativas altas → pertencimento → engajamento) (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995; hooks, 1994).

Robustez e sensibilidade

Conduzimos **análises de sensibilidade** excluindo estudos **alto risco de viés e estimativas extremas**; realizamos **subgrupos** por desenho, faixa etária, território e intensidade da intervenção; e verificamos estabilidade de conclusões frente a **suposições alternativas** (Borenstein et al., 2009; Higgins & Thompson, 2002). Em qualitativos, aplicamos **CERQual** para julgar confiança (Lewin et al., 2018).

III. Resultado

Visão geral: efeitos em permanência, aprendizagem, segurança alimentar e equidade

A síntese das fontes quantitativas e qualitativas revelou quatro famílias de resultados consistentes: (i) aumento de frequência e redução de abandono quando a escola se torna nó de proteção social (alimentação escolar, transporte, material didático); (ii) ganhos de aprendizagem quando políticas de tempo integral e reforço pedagógico são estruturadas com bom uso do tempo e formação docente; (iii) melhoria de **segurança alimentar** e atenção em sala com programas de merenda de qualidade e compras locais; (iv) avanços em **equidade racial** quando currículo, avaliação e clima escolar incorporam práticas antirracistas e ensino culturalmente responsivo. Em termos de mecanismos, observaram-se trajetórias coerentes com a literatura de capacidades e justiça (Sen, 1999; Fraser, 2009): a remoção de barreiras materiais (fome, custo indireto) e simbólicas (baixas expectativas, invisibilidade curricular) produz **pertencimento e tempo de aprendizagem útil**, o que se traduz em progressão e proficiência (Hanushek & Woessmann, 2015; Hattie, 2009).

Alimentação escolar: presença, atenção e externalidades locais

Estudos reunidos pela FAO e pelo World Food Programme mostram que **alimentação escolar regular e nutricionalmente adequada** eleva frequência, reduz abandono e melhora indicadores de foco/atenção, com maiores efeitos entre estudantes de baixa renda (WFP, 2013; FAO, 2022). Evidências latino-americanas sugerem que cardápios com suprimento de micronutrientes (ferro, vitamina A) e **horário previsível** da refeição estão associados a **melhorias em testes padronizados**, sobretudo nos anos iniciais, via mecanismos de **atenção sustentada** e diminuição de faltas por enfermidades comuns (Glewwe & Miguel, 2008). Estudos qualitativos indicam que a merenda **reduz o estigma** de “chegar com fome” e melhora o clima relacional, diminuindo conflitos e aumentando engajamento em atividades coletivas (UNICEF, 2019). Quando vinculada a **compras da agricultura familiar**, a política ativa **encadeamentos produtivos locais**, melhora a qualidade dos alimentos (frescura, diversidade) e reforça legitimidade comunitária da escola (FAO, 2022). Em termos de equidade, análises desagregadas por raça/cor sugerem **efeitos maiores** sobre frequência entre estudantes negros e indígenas em territórios de alta insegurança alimentar, reduzindo **gaps** relativos de presença (UNESCO, 2020).

Tempo integral e uso do tempo: ganhos condicionados a desenho pedagógico

A ampliação da **jornada escolar** mostrou efeitos positivos em proficiência quando acompanhada de **estruturação pedagógica** (atividades de leitura guiada, matemática com prática distribuída, artes e esportes com intencionalidade) e **formação docente**; em contrapartida, aumentos de horas sem desenho claro tiveram impactos nulos (OECD, 2015; Hattie, 2009). Avaliações quase-experimentais reportadas pelo Banco Mundial apontam que escolas em tempo integral com **tutores, monitoramento formativo e metas de leitura** reduzem abandono em bairros vulneráveis e melhoram resultados no fim do fundamental (World Bank, 2018). A presença de **equipes multiprofissionais** (psicologia, serviço social) mostrou-se crítica para mediar conflitos, apoiar famílias e prevenir ausências recorrentes, efeito particularmente relevante para adolescentes (OECD, 2015). Nas análises de subgrupos, escolas de tempo integral **reduziram desigualdades** quando priorizaram turmas iniciais, ofertaram **atividades culturalmente relevantes** e garantiram **acesso a materiais**; programas que replicaram a grade tradicional por mais horas **não reduziram gaps** (Hattie, 2009).

Transferências de renda vinculadas à educação: alívio de restrições e frequência

A literatura de **transferências condicionadas** (CCTs) indica efeitos robustos em **frequência e progressão**, desde que a condicionalidade seja **leve e factível** e haja **oferta escolar** de qualidade (Fiszbein & Schady, 2009; Barrientos, 2013). Em contextos de pobreza extrema, a renda adicional **reduz trabalho infantil** e custos indiretos (transporte, uniforme, material), aumentando a presença; porém, os efeitos em aprendizagem dependem da **qualidade do ensino e de apoios pedagógicos** (World Bank, 2018). Sínteses com foco em equidade sugerem que meninas e crianças negras/indígenas se beneficiam de maneira **relativamente maior** em frequência, quando barreiras de segurança (trajeto, violência) e **normas discriminatórias** são enfrentadas em paralelo (UNICEF, 2019; UNESCO, 2020). Estudos qualitativos relatam melhora na **autoeficácia** dos estudantes e no **engajamento familiar** com a escola, desde que os processos de comprovação não sejam **punitivos** e humilhantes (Barrientos, 2013).

Curriculum antirracista e ensino culturalmente responsável: pertencimento e expectativas

Intervenções curriculares que **incorporam histórias e epistemologias afro-diaspóricas e indígenas**, representatividade de autoras/es negros e estudo crítico do racismo produziram **ganhos de pertencimento, autoestima acadêmica e redução de conflitos** (Ladson-Billings, 1995; hooks, 1994; Santos, 2010). A formação docente em **ensino culturalmente responsável** (Gay, 2010) e o uso de **avaliações formativas** sensíveis à diversidade mostraram associações com **melhorias em leitura e matemática** para estudantes racializados, via **elevação de expectativas e ajuste de estratégias de ensino**. Estudos observacionais identificam queda de

disparidades disciplinares (suspensões, encaminhamentos punitivos) após adoção de **práticas restaurativas** e revisão de **normas escolares** com viés (Skiba et al., 2011). Em resultados qualitativos, estudantes relatam “**ver-se no currículo**” como fator de motivação e persistência. Em escolas que combinaram esse eixo com **tempo integral** e **apoio psicossocial**, observaram-se **efeitos cumulativos** em permanência e clima (UNESCO, 2020).

Avaliação, dados e monitoramento: da visibilidade do problema à responsividade

A adoção de **dados desagregados** por raça/cor, gênero e território permitiu revelar **desigualdades invisíveis** e orientar recursos (UNESCO, 2020; OHCHR, 2019). Sistemas de **alerta precoce** (absenteísmo reincidente, queda abrupta de notas) combinados com **protocolos de busca ativa** e **visitas domiciliares** reduziram abandono, sobretudo no 6º ao 9º ano — fase de maior risco (World Bank, 2018). Em termos de governança, municípios/escolas com **conselhos ativos** e **planos de metas** com indicadores de equidade apresentaram maior **responsividade** (OECD, 2015). Estudos de caso destacam que **transparência e participação comunitária** aumentam legitimidade, facilitando implementação de medidas sensíveis (revisão de disciplinamento, realocação de professores experientes) (Esping-Andersen, 2009).

Apoio psicossocial e clima: condições para aprender

Intervenções de **apoio psicossocial** (técnicos, rodas de conversa, mediação) mostram efeitos consistentes em **redução de ausências e melhora de engajamento**, particularmente em escolas que atendem jovens expostos a violência e insegurança alimentar (OECD, 2015). Em relatos qualitativos, estudantes negros descrevem a presença de **adultos de referência** e espaços de fala sobre racismo como **gatilhos de permanência** (“alguém me espera”, “minha história importa”). O **clima escolar** — relações de respeito, justiça e pertencimento — emergiu como **mediador** entre políticas materiais (merenda, renda) e aprendizagem: o alimento e a renda **trazem o estudante, o clima e o ensino o mantêm e o fazem aprender** (Freire, 1996; Hattie, 2009).

Resultados diferenciais: PROGRESS-Plus e interseccionalidades

As análises por PROGRESS-Plus indicaram que os **maiores ganhos relativos** de permanência e atenção ocorreram entre estudantes **de baixa renda e racializados** em territórios com **alta insegurança alimentar** — perfil em que a merenda e o transporte escolar reduzem barreiras agudas (FAO, 2022; WFP, 2013). Em aprendizagem, **efeitos de tempo integral** foram mais pronunciados quando acompanhados de **reforço em alfabetização** nos anos iniciais e **professores experientes** nos anos finais (Hattie, 2009). Para meninas, o **acesso seguro** (trajetos, banheiros adequados, manejo de higiene) mostrou-se condição para usufruir as horas adicionais; escolas que investiram nesses elementos reduziram **faltas cíclicas** (UNICEF, 2019). Entre estudantes com deficiência, políticas com **apoio especializado e materiais acessíveis** converteram tempo adicional em ganhos reais; onde tais apoios faltaram, a expansão da jornada **não** reduziu desvantagens (OECD, 2015). A presença de **professoras/es negros** correlacionou-se a **maior autoeficácia** e expectativas acadêmicas elevadas para estudantes negros, coerente com a literatura de representatividade (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010).

Custos, eficiência e “valor público”

Embora muitos estudos não apresentem **custo por resultado**, a triangulação com fontes internacionais sugere que **alimentação escolar** apresenta **boa razão custo-benefício** quando compras locais reduzem logística e geram **co-benefícios** econômicos (FAO, 2022). **Tempo integral** é mais caro por aluno; entretanto, **razões custo-efetividade** melhoram quando a expansão de horas se concentra em anos de alfabetização e em escolas de **alto risco**, evitando desenho universal sem lastro (World Bank, 2018). **Transferências de renda** condicionadas têm custos administrativos relativamente baixos e **impactos previsíveis** em frequência; o efeito em aprendizagem depende da **complementaridade** com reforço pedagógico, caso contrário há “efeito teto” (Fiszbein & Schady, 2009). O **valor público** percebido — confiança social, sentimento de justiça — aumentou quando as políticas foram **co-desenhadas** com comunidades e **prestaram contas** com dados acessíveis (UNESCO, 2020).

Condições de implementação: o que diferencia êxito de intenção

Quatro fatores de **implementação** explicam variações de efeito entre contextos semelhantes. **Primeiro**, **governança intersetorial** estável (educação, saúde, assistência) com **papeis claros** e orçamento protegido evitou descontinuidade e “culpa cruzada” (Kingdon, 1995; Lipsky, 1980). **Segundo**, **capacidade de gestão escolar** (liderança pedagógica, uso de dados, colaboração docente) mediou a tradução de horas e recursos em **tempo de aprendizagem útil** (Leithwood et al., 2006; Marzano, 2003). **Terceiro**, **formação docente continuada** guiada por evidências (avaliação formativa, feedback, expectativas altas) foi determinante; cursos genéricos desconectados da prática não alteraram resultados (Hattie, 2009; Darling-Hammond, 2017). **Quarto**, **participação comunitária e transparência** reduziram resistência a mudanças curriculares antirracistas e às realocações de docentes experientes para escolas de maior vulnerabilidade (Fraser, 2009; UNESCO, 2020).

Práticas antirracistas: da norma ao cotidiano

A passagem de enunciados normativos para práticas diárias depende de **ferramentas operacionais: revisão de materiais didáticos** com critérios de representatividade, **protocolos para incidentes racistas** (mediação e reparação), **metas de redução de disparidades disciplinares**, **formação com análise de viés implícito e observação de aula** com foco em participação e expectativas por subgrupos (hooks, 1994; Skiba et al., 2011; Gay, 2010). Redes que definiram **indicadores simples** (p.ex., “todas as turmas do 5º ano expõem autores negros nos projetos de leitura”) reportaram **maior aderência** que redes com metas abstratas. O **uso de dados** sem estigmatização — discutindo contexto e soluções, não “culpa” — foi apontado por gestores como chave para sustentação (OHCHR, 2019).

Tecnologia educacional: potencial e risco de ampliar lacunas

Quando **conectividade, dispositivos e formação docente** estiveram presentes, plataformas digitais de **reforço em leitura e matemática** associaram-se a **ganhos modestos porém consistentes** e redução de lacunas (OECD, 2015). Sem essas condições, a introdução de tecnologia **ampliou desigualdades**, pois estudantes pobres não conseguiam acessar tarefas ou tinham menos apoio parental. Em percursos antirracistas, recursos digitais que **visibilizam autores negros/indígenas** e atividades de **história local** fortaleceram pertencimento, desde que integrados ao currículo e não como “extra” (UNESCO, 2021). O uso de **painéis de equidade** apoiou decisões, mas exigiu **governança de dados** e cuidado com **perfilhamento** (Eubanks, 2018).

Trade-offs e riscos recorrentes

Quatro **riscos** apareceram recorrentemente. (a) “**Tempo integral de baixa densidade**”: ampliação de horas sem intencionalidade pedagógica resultou em custos maiores e poucos ganhos (OECD, 2015). (b) “**Merenda fraca**”: cardápios de baixa qualidade nutricional ou irregularidade na oferta **não** produziram resultados esperados e geraram desconfiança (FAO, 2022). (c) “**Condisionalidade punitiva**”: CCTs com verificação vexatória desincentivaram famílias vulneráveis e **aumentaram estresse** (Barrientos, 2013). (d) “**Antirracismo simbólico**”: ações pontuais sem revisão de práticas (avaliação, disciplina, materiais) **não** reduziram disparidades (Skiba et al., 2011). Nesses casos, a **recalibração** de desenho e **formação in loco** melhoraram aderência.

Efeitos de longo prazo: capital humano e cidadania

A literatura de economia da educação indica que ganhos em **alfabetização e anos de estudo** nos primeiros ciclos se relacionam a **produtividade, saúde e participação cívica**, compondo retornos sociais elevados (Heckman, 2006; Hanushek & Woessmann, 2015). Resultados qualitativos nesta revisão sugerem que experiências escolares de **reconhecimento** — sentir-se visto, representado e desafiado — estão associadas a **aspirações acadêmicas e projetos de vida** mais ambiciosos entre jovens negros e pobres (hooks, 1994; Ladson-Billings, 1995). Em municípios que combinaram **merenda forte, tempo integral bem desenhado, currículo antirracista e dados com participação**, gestores relataram **reduções de violência** no entorno escolar e **maior engajamento comunitário** em projetos culturais, sinalizando **efeitos cívicos** mais amplos (UNESCO, 2020).

Síntese mecanística (Contexto–Mecanismo–Resultado)

A integração dos achados permite propor trajetórias **CMR** típicas:

- **CMR-1 (Fome → Atenção → Aprendizagem)**

Contexto: alta insegurança alimentar + logística de suprimentos estável.

Mecanismo: refeição nutritiva diária → redução de fome e enfermidades → atenção e frequência.

Resultado: ganho em leitura/matemática nos anos iniciais; redução de abandono, maior entre pobres e racializados (WFP, 2013; FAO, 2022; Glewwe & Miguel, 2008).

- **CMR-2 (Tempo + Didática → Tempo Aprendido → Proficiência)**

Contexto: equipe docente com formação, materiais adequados e metas.

Mecanismo: mais horas **com intencionalidade** (reforço estruturado, artes, projetos) → **tempo de aprendizagem útil**.

Resultado: melhoria em proficiência e retenção; redução de gaps quando prioriza anos iniciais e turmas vulneráveis (OECD, 2015; Hattie, 2009).

- **CMR-3 (Reconhecimento → Pertencimento → Persistência)**

Contexto: currículo antirracista, docentes formados e protocolos restaurativos.

Mecanismo: estudantes **se veem** no currículo e recebem **expectativas altas**; redução de discriminação.

Resultado: engajamento, menos suspensões, melhoria gradual de notas, sobretudo entre estudantes negros/indígenas (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010; Skiba et al., 2011).

- **CMR-4 (Renda → Custos Menores → Frequência)**

Contexto: pobreza e custos indiretos altos + oferta escolar adequada.

Mecanismo: transferência de renda condicionada → reduz custo de oportunidade e despesas → frequência.

Resultado: progressão e menos trabalho infantil; efeito em notas depende de reforço pedagógico (Fiszbein & Schady, 2009; World Bank, 2018).

Agenda de aprofundamento

A despeito da consistência geral, permanecem **lacunas**: (i) poucos estudos com **métricas econômicas comparáveis** (custo por ponto de proficiência; custo por abandono evitado); (ii) necessidade de **quase-experimentos** sobre combinações de políticas (merenda + tempo integral + currículo) e **ordem de implementação**; (iii) mensuração padronizada de **pertencimento** e **clima antirracista** como mediadores; (iv) avaliações de **tecnologia educacional** com recortes de equidade e governança de dados. A literatura recomenda **monitoramento longitudinal** e **painéis públicos de equidade**, com salvaguardas de privacidade, para orientar decisões iterativas (UNESCO, 2020; OHCHR, 2019).

Conclusão dos resultados. Em síntese, **políticas educacionais integradas** — merenda forte e estável, tempo integral com intencionalidade pedagógica, transferências que aliviam restrições e **currículo antirracista** com formação docente — **reduzem abandono, melhoram aprendizagem e fecham lacunas** quando operam com governança intersectorial, **dados desagregados e participação social**. O caminho mais eficaz observado não é uma intervenção única, mas um **portfólio coerente** que transforma horas e recursos em **tempo de aprendizagem útil e pertencimento**, convertendo acesso em **aprendizagem com dignidade** (Freire, 1996; Fraser, 2009; World Bank, 2018; UNESCO, 2020).

IV. Discussão

A síntese dos achados permite discutir **como** e **por que** políticas educacionais integradas — alimentação escolar, tempo integral com intencionalidade pedagógica, currículo antirracista/formação docente, transferências de renda condicionadas e apoio psicossocial — produzem efeitos sobre **permanência, aprendizagem, segurança alimentar e equidade racial**. O fio condutor é a passagem da promessa normativa de justiça social para um **arranjo operacional** de governança, práticas pedagógicas e mecanismos de proteção que convertem **horas e recursos em tempo de aprendizagem útil e pertencimento**. A discussão organiza-se em oito movimentos: (1) fundamentos de justiça e capacidades; (2) pobreza e fome como barreiras à aprendizagem; (3) currículo/antirracismo e clima escolar; (4) tempo integral e didática baseada em evidências; (5) transferências de renda e o alívio de restrições; (6) governança, dados e accountability; (7) custo-efetividade e trade-offs; (8) implicações para política pública e agenda de pesquisa.

Fundamentos: justiça, capacidades e o papel público da escola

A perspectiva das **capacidades** ajuda a interpretar por que a escola é vetor privilegiado de justiça social: ela expande liberdades substantivas ao habilitar funcionamentos (ler, raciocinar, deliberar) que aumentam a agência individual e coletiva (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). Entretanto, capacidades **não florescem no vazio**; necessitam de condições materiais e simbólicas mínimas. A moldura de **Fraser** articula três dimensões: **redistribuição** (recursos), **reconhecimento** (estatuto cultural) e **representação** (voz na decisão) (Fraser, 2009). Os resultados mostram que intervenções eficazes combinam esses eixos: **merenda/transporte** (redistribuição), **currículo antirracista** (reconhecimento) e **conselhos/participação** (representação). A pedagogia **freireana** lembra que educação é “prática de liberdade”: não apenas acesso à escola, mas processos dialógicos que constroem consciência crítica, respeito e projeto de vida (Freire, 1970; 1996).

Essa arquitetura teórica ajuda a compreender por que políticas **isoladas** tendem a produzir ganhos limitados. Alimentar sem ensinar bem perpetua **acesso sem aprendizagem**; ensinar bem sem enfrentar fome e custos indiretos mantém **travas de permanência**; celebrar diversidade sem mudar **práticas avaliativas e disciplinares** gera **antirracismo simbólico**. As combinações que funcionam, portanto, são **portfólios coerentes**, capazes de ativar mecanismos complementares (World Bank, 2018; UNESCO, 2020).

Pobreza e fome: mecanismos materiais que sustentam a aprendizagem

Fome e insegurança alimentar são barreiras diretas à atenção e à frequência (Glewwe & Miguel, 2008; FAO, 2022). Ao prover refeição nutritiva diária, a escola reduz **déficits de micronutrientes**, diminui **faltas por enfermidades** e estabiliza rotinas, sobretudo nos anos iniciais. Esse mecanismo é trivial, mas decisivo: **atenção sustentada** é pré-condição para a aprendizagem (Hattie, 2009). Os achados qualificados por raça e território sugerem que a merenda robusta tem **efeitos proporcionais maiores** entre estudantes negros, indígenas e pobres em municípios com elevada insegurança alimentar (WFP, 2013; UNESCO, 2020). A compra local de alimentos, por sua vez, produz **externalidades**: melhora da qualidade (frescura/diversidade), dinamização econômica e **legitimidade comunitária** do programa (FAO, 2022).

É importante reconhecer limites. **Merendas irregulares** ou de **baixa qualidade nutricional** frustram expectativas e enfraquecem o vínculo escola-família, reduzindo o impacto da política. Portanto, logística, financiamento estável e **planejamento nutricional** são parte do próprio mecanismo. Políticas de merenda são

não substituíveis quando o ambiente familiar é de pobreza persistente; transferências monetárias ajudam, mas **não garantem** ingestão adequada se preços de alimentos sobem ou há insuficiência de tempo/cuidados na família. O equilíbrio ótimo parece ser **renda + merenda**, com foco em territórios de maior risco.

Reconhecimento, currículo e clima: antirracismo que produz pertencimento

Os ganhos atribuídos a **currículos antirracistas** e **ensino culturalmente responsável** podem ser lidos como ativação de dois mecanismos: **pertencimento** e **expectativas elevadas** (Ladson-Billings, 1995; Gay, 2010; hooks, 1994). Quando estudantes racializados “se veem” nos conteúdos, autores e exemplos, a escola comunica que seus saberes **contam**; isso **reduz ansiedade e aumenta engajamento**. Ao mesmo tempo, a formação docente para reconhecer e intervir sobre **viés implícito** altera **interações micro** fundamentais (encaminhamentos disciplinares, feedback, distribuição de fala), o que, no agregado, **fecha lacunas** (Skiba et al., 2011).

O risco, amplamente notado, é o **antirracismo performático**: semanas temáticas, palestras pontuais e cartazes sem revisão de **materiais didáticos, avaliação e disciplina**. As redes que converteram o discurso em **rotinas** — revisão de livros, **protocolos para incidentes de racismo**, observação de aula com foco em participação dos subgrupos, **metas de redução de disparidades** — reportaram mudanças mais estáveis. Representatividade docente importa: evidências sugerem correlação entre a presença de **professores negros e autoeficácia/aspirações** de estudantes negros (Ladson-Billings, 1995), o que reforça políticas de **acesso e progressão** na carreira docente.

Tempo integral: horas, densidade pedagógica e o que faz diferença

Mais horas só produzem aprendizagem quando se tornam **tempo de aprendizagem útil** (Hattie, 2009; OECD, 2015). Os resultados distinguem **tempo integral de alta densidade** (com reforço estruturado, artes, esportes, projetos integrados, **avaliação formativa** e tutoria) de **tempo integral de baixa densidade** (a simples extensão da grade tradicional). No primeiro caso, observam-se ganhos de proficiência e redução de abandono; no segundo, custos sobem sem efeitos significativos.

Dois moderadores aparecem de forma consistente. **Formação docente** contínua, com foco em **práticas de alto impacto** (feedback formativo, ensino explícito de leitura e matemática, monitoramento de progresso), e **liderança pedagógica** que organiza o uso do tempo e supervisiona o currículo (Leithwood et al., 2006; Darling-Hammond, 2017). Escolas com equipes multiprofissionais absorvem melhor **tensões socioemocionais**, evitando que conflitos e crises familiares “roubam” tempo didático. Políticas de **priorização** — concentrar expansão de jornada nos anos de alfabetização e em escolas de maior vulnerabilidade — aumentam **custo-efetividade e equidade**, reduzindo o risco de universalizações pouco densas.

Transferências de renda: aliviar restrições sem punir a pobreza

As **transferências condicionadas** funcionam como instrumento de redução de **custos indiretos** (transporte, uniforme, material) e do **custo de oportunidade** (trabalho infantil), elevando frequência e progressão (Fiszbein & Schady, 2009; Barrientos, 2013). Contudo, a aprendizagem melhora **apenas** quando a renda encontra **oferta escolar de qualidade e apoios pedagógicos**. Há aqui um alerta: **condicionalidades punitivas** (verificações vexatórias, suspensões automáticas) **desincentivam** famílias e ampliam **estresse**, especialmente entre as mais vulneráveis. O desenho recomendado é **condicionalidade leve e apoiadora**, com **mediação social e integração** aos serviços da escola (World Bank, 2018; UNICEF, 2019).

Um argumento frequente é que transferências gerariam “dependência”. A literatura contraria a tese: quando combinadas a **serviços públicos de qualidade**, elas ampliam **investimento em educação e saúde**, reduzindo **trabalho precoce e interrupções** escolares. Em termos de equidade, efeitos relativos são maiores para **meninas** (quando o desenho considera segurança nos trajetos e infraestrutura) e para **crianças negras/indígenas** (se políticas antirracistas reduzem vieses institucionais paralelos).

Governança, dados e accountability: do invisível ao governável

A transição de intenções para resultados passa por **governança intersetorial** (educação, saúde, assistência), **dados desagregados e accountability**. Sem dados por **raça, gênero e território**, desigualdades ficam **invisíveis**; sem mecanismos de **busca ativa e alerta precoce**, o abandono se naturaliza (UNESCO, 2020; World Bank, 2018). O uso de **dashboards de equidade** e **planos de metas** com participação social melhora **responsividade e legitimidade**. Contudo, a adoção de tecnologia exige **governança de dados**: padrões de privacidade, proporcionalidade e prevenção de **perfilhamento discriminatório** (Eubanks, 2018). Em termos de burocracia, a moldura de **Lipsky** lembra que professores e diretores são “**burocratas de rua**”: interpretam políticas no contato com o público (Lipsky, 1980). Logo, **formação, autonomia responsável e apoio** são cruciais; excesso de normas punitivas sem suporte cria “compliance de fachada”.

A dinâmica de **janelas de oportunidade** (Kingdon, 1995) também é relevante: crises econômicas ou sanitárias (p.ex., alta da insegurança alimentar) podem abrir espaço para ampliar **merenda e transferências**. O

risco é **descontinuidade** quando a janela fecha. Blindar o **financiamento** e as **rotinas** em legislação e pactos federativos aumenta resiliência.

Custo-efetividade, escolhas e trade-offs

Recursos são finitos, e escolhas importam. Os resultados sugerem uma **fronteira de eficiência** plausível: (i) **merenda escolar** tem boa razão **custo-benefício**, sobretudo com **compras locais**; (ii) **transferências** têm custo administrativo baixo e impactos previsíveis em frequência; (iii) **tempo integral** é mais caro, mas torna-se **custo-efetivo** quando **denso, focalizado** e apoiado por **formação docente**; (iv) **currículo antirracista** e **formação** têm custos moderados e externalidades amplas, mas exigem **vontade política** e capacidade de gestão para enfrentar resistências (FAO, 2022; World Bank, 2018; OECD, 2015).

Quatro **riscos** devem ser geridos: **tempo integral de baixa densidade, merenda fraca/irregular, condicionalidade punitiva e antirracismo simbólico**. Em todos, a correção passa por **diagnóstico honesto, participação e recalibração** do desenho. A regra prática é clara: **menos políticas, mas bem implementadas**, superam portfólios extensos sem capacidade.

Da sala de aula ao território: efeitos cívicos e desenvolvimento local

A literatura de economia da educação aponta retornos sociais de **alfabetização e anos de estudo** sobre produtividade, saúde e participação cívica (Heckman, 2006; Hanushek & Woessmann, 2015). Nossos achados qualitativos sugerem que **experiências de reconhecimento e pertencimento** têm efeitos sobre **aspirações e projetos de vida** de jovens negros e pobres (hooks, 1994; Ladson-Billings, 1995). Em municípios que combinaram merenda forte, tempo integral denso, currículo antirracista e dados com participação, gestores relataram **redução de violência** no entorno escolar e **maior engajamento comunitário**. A compra local para merenda e obras escolares cria **ciclos curtos** de desenvolvimento, reforçando a sustentabilidade do arranjo (FAO, 2022; Sachs, 2015).

Implicações: desenho de políticas orientado a mecanismos

A principal implicação é **projetar políticas pelos mecanismos**, não apenas pelos insumos. Alguns princípios operacionais:

1. **Merenda como infraestrutura de aprendizagem**: cardápio nutricionalmente sólido, **regularidade e compras locais**; integrar educação alimentar e monitorar **atenção/frequência** como desfechos.
2. **Tempo integral com densidade**: focar anos de alfabetização e escolas de maior vulnerabilidade; **tutoria, avaliação formativa e arte/esporte** com intencionalidade; liderança pedagógica e **mentoría docente** (Hattie, 2009; Leithwood et al., 2006).
3. **Antirracismo com ferramentas**: revisão de materiais, **protocolos** de incidentes, **observação de aula** com foco em equidade, **metas de disparidades e formação** sobre viés implícito (Gay, 2010; Skiba et al., 2011).
4. **Transferências com respeito**: condicionalidade leve, sem humilhações; **integração** com serviços escolares e **mediação social** (Fiszbein & Schady, 2009; Barrientos, 2013).
5. **Dados com proteção**: dashboards de **equidade** e **alerta precoce**; governança de dados para evitar usos discriminatórios (UNESCO, 2020; Eubanks, 2018).
6. **Governança intersetorial**: contratos de resultado entre educação, saúde e assistência; **pactos federativos** que blindem financiamento e **rotinas críticas** (Kingdon, 1995; Lipsky, 1980).

Limitações e agenda de pesquisa

Apesar da consistência, persistem **lacunas**. Faltam **estudos longitudinais** com métricas comparáveis de **custo-efetividade** (custo por abandono evitado; custo por ponto de proficiência). É desejável ampliar **quase-experimentos** que testem **ordens de implementação** (p.ex., começar por merenda + alfabetização + antirracismo, depois tempo integral) e **interações** entre eixos. A mensuração de **pertencimento e clima antirracista** precisa de **instrumentos válidos** e uso sistemático como **mediadores** nas avaliações. Em tecnologia, urge avaliar impactos com **recortes de equidade**, incluindo acesso, formação docente e governança de dados (UNESCO, 2021). Por fim, a literatura deve aprofundar **capacidade estatal e economia política**: como coalizões, regras fiscais e trajetórias administrativas **condicionam** a sustentabilidade dos programas (Sabatier & Jenkins-Smith, 1993; Esping-Andersen, 2009).

Fecho

A discussão reforça que **educação para justiça social** não é um programa único, mas um **arranjo sistêmico** que conjuga **proteção social, didática baseada em evidências e reconhecimento cultural**. Quando **merenda regular, tempo denso, currículo antirracista, transferências respeitosas e dados com participação** operam sob **governança intersetorial e liderança pedagógica**, o sistema aciona mecanismos que **quebram barreiras materiais** (fome, custo) e **simbólicas** (baixas expectativas, invisibilidade), convertendo acesso em

aprendizagem com dignidade. Trata-se de realizar, na prática, o programa normativo de **Sen, Nussbaum e Fraser**: ampliar capacidades com redistribuição, reconhecimento e representação — e, como propôs **Freire**, fazê-lo com diálogo, respeito e esperança.

V. Conclusão

Este estudo partiu de uma pergunta simples e exigente: como políticas públicas educacionais podem, de fato, contribuir para romper os ciclos de **pobreza, fome e racismo** e produzir **justiça social**? A resposta que emerge da revisão sistemática e da síntese mecanística (Contexto–Mecanismo–Resultado) é que não existe uma “bala de prata”. O que há, quando observamos experiências bem-sucedidas, é um **arranjo coerente** de intervenções — **alimentação escolar forte e regular, escola de tempo integral com densidade pedagógica, currículo e formação docente antirracistas, transferências de renda com condicionalidades legítimas e não punitivas, apoio psicossocial e governança intersetorial** alicerçada em **dados desagregados e participação social**. Conectadas por rotinas e métricas, essas peças convertem **horas e recursos em tempo de aprendizagem útil e pertencimento**, atacando simultaneamente barreiras **materiais e simbólicas**.

Em primeiro lugar, confirmamos que políticas que operam **sobre as condições materiais de aprender** são estruturantes. **Fome e insegurança alimentar** comprometem atenção, aumentam faltas e degradam o clima escolar. Quando a merenda é **nutricionalmente adequada, regular e previsível**, os ganhos aparecem: mais frequência, melhor atenção, menos adoecimento comum e mais disposição para os desafios cognitivos. Efeitos relativos são maiores entre estudantes **negros, indígenas e pobres**, sobretudo em territórios de **alta insegurança alimentar**. Quando a alimentação escolar é abastecida pela **agricultura familiar local**, surgem ainda **externalidades positivas** — qualidade do alimento, dinamização econômica e legitimidade comunitária da escola. Em síntese: tratar a merenda como **infraestrutura de aprendizagem** não é retórica; é reconhecer um componente causal do desempenho acadêmico.

Em segundo lugar, **tempo integral** funciona quando é **denso**. A simples extensão de horas, descolada de um projeto pedagógico claro, produz pouco além de **mais custo**. Já a ampliação de jornada combinada com **tutoria, reforço estruturado de alfabetização e matemática, artes e esportes com intencionalidade, avaliação formativa e liderança pedagógica** consistente amplia o **tempo de aprendizagem útil** e reduz **abandono**, especialmente nos anos de transição escolar. A lição de desenho é direta: priorizar anos iniciais, focar escolas em territórios de alta vulnerabilidade, assegurar **materiais e formação** e integrar **equipes multiprofissionais** que contenham crises socioemocionais. Assim, o tempo deixa de ser “horas-relogiadas” para se tornar **tempo construído didaticamente**.

Em terceiro lugar, **reconhecimento** não é ornamento; é mecanismo. Currículos que **visibilizam histórias afro-diaspóricas e indígenas, práticas de ensino culturalmente responsável, representatividade docente e protocolos para prevenção e reparação de incidentes racistas** geram **pertencimento** e elevam **expectativas acadêmicas** sobre estudantes historicamente subestimados. O antirracismo **performático** — ações pontuais sem revisão de materiais, avaliação e disciplina — quase nada altera. O antirracismo **operacional** traduz-se em **ferramentas**: rubricas de observação de aula com foco em participação de subgrupos, metas de **redução de disparidades disciplinares**, revisão de acervos, formação continuada sobre viés implícito e **dados desagregados** para tomada de decisão. Quando esse eixo se acopla a merenda forte e tempo integral denso, os efeitos são **cumulativos**: mais presença, menos punição injusta, mais engajamento e melhores notas.

Em quarto lugar, **transferências de renda** reduzem **custos indiretos** (transporte, uniforme, materiais), diminuem **custo de oportunidade** (trabalho infantil) e **estabilizam** a permanência. Seu efeito sobre aprendizagem depende da **qualidade da oferta** escolar e de **apoios pedagógicos**; sem esses, a renda traz o estudante, mas não garante progresso cognitivo. O desenho que maximiza impacto combina **condicionalidade leve, mediação social e integração** aos serviços da escola, evitando humilhações e rotinas punitivas. Em contextos de pobreza persistente, a **combinatória renda + merenda + tempo denso** é particularmente efetiva — e justa.

Em quinto lugar, **governança e dados** são a ponte entre intenção e resultado. Sistemas que registram **alertas de risco** (absenteísmo recorrente, queda abrupta de notas), operam **busca ativa**, usam **painéis públicos de equidade** e sustentam **conselhos escolares** com poder real de voz são mais responsivos. **Dados desagregados** por raça, gênero e território tiram a desigualdade da invisibilidade e orientam a alocação de recursos, desde que cercados por **salvaguardas de privacidade** e pelo compromisso de evitar **perfilhamento discriminatório**. Arranjos **intersetoriais** com papéis claros entre educação, saúde e assistência reduzem “zonas cinzentas” de responsabilidade e dão lastro à execução. A **liderança pedagógica** no nível da escola — direções que organizam o uso do tempo, observam aulas, promovem colaboração docente e mantêm foco em feedback — é a unidade decisiva de implementação.

À luz desse conjunto, propomos um **roteiro de política** baseado em mecanismos:

1. **Tratar a alimentação escolar como investimento educacional:** financiamento estável, logística profissional, cardápios com foco em macro e micronutrientes, **compras locais** e indicadores de resultado (frequência, atenção, proficiência nos anos iniciais).
2. **Expandir tempo integral com densidade e prioridade:** começar por **alfabetização** e escolas de alta vulnerabilidade; assegurar **materiais, formação e tutoria**; instituir **avaliação formativa** e horários protegidos para **planejamento docente**.
3. **Operacionalizar o antirracismo:** revisar acervo e materiais, instituir **protocolos de incidente**, definir metas de equidade, criar **observação de aula** com foco em participação por subgrupos e ampliar **representatividade docente**.
4. **Articular transferências de renda à escola:** condicionalidades **legítimas, simples e respeitosas**; integração com **busca ativa** e apoios pedagógicos; atenção a barreiras de **segurança e infraestrutura** para meninas e estudantes com deficiência.
5. **Governar com dados e participação:** dashboards de equidade, **alerta precoce, conselhos atuantes**, pactos federativos que blindem rotinas críticas (merenda, transporte, materiais), **transparência** e prestação de contas acessível.
6. **Cuidar da dimensão humana:** equipes multiprofissionais, práticas restaurativas, mediação escolar, formação em **competências socioemocionais** e suporte ao trabalho docente.

A partir da economia política da implementação, três condições críticas sustentam a **sustentabilidade**: (i) regras de financiamento que não sucumbam a ciclos eleitorais (fundos vinculados e metas plurianuais); (ii) **carreiras docentes** atrativas com **mentoría** a iniciantes e incentivos para **fixação** de profissionais experientes em escolas de maior vulnerabilidade; (iii) **capacidade de gestão** na ponta (formação de diretores, redes de apoio entre escolas, autonomia responsável com monitoramento). Quando essas condições se deterioram, a política regredire a **compliance de fachada**; quando se fortalecem, emerge um **círculo virtuoso** de aprendizagem e justiça.

Do ponto de vista **ético e normativo**, a conclusão converge com a tríade de **Fraser** (redistribuição, reconhecimento e representação) e com a perspectiva das **capacidades** (Sen; Nussbaum). Redistribuir **bens e serviços** (merenda, transporte, tempo) sem reconhecer **identidades, histórias e saberes** mantém injustiças simbólicas; reconhecer sem redistribuir vira retórica vazia; e sem **representação** nos espaços de decisão, as políticas perdem enraizamento e legitimidade. Justiça educacional é, portanto, **prática institucional** sustentada por rotinas, evidências e voz social — e não mero enunciado constitucional.

Convém reconhecer **limitações e fronteiras de validade**. A heterogeneidade de contextos torna arriscado prometer “tamanhos de efeito médios” universais; por isso, a ênfase desta revisão foi **mecanística**, priorizando a pergunta “**o que funciona, para quem, em que condições e por quê?**”. Também persistem lacunas de **custo-efetividade** comparável e de **mensuração** de mediadores como **pertencimento e clima antirracista**. Propusemos, nesse sentido, uma **agenda de pesquisa**: (a) estudos **longitudinais** com métricas padronizadas (custo por abandono evitado; custo por ponto de proficiência); (b) **quase-experimentos** que testem **ordem de implementação e combinações** (merenda + alfabetização + antirracismo; depois tempo integral); (c) validação e uso de **instrumentos** para medir pertencimento e clima; (d) avaliações de **tecnologia educacional** com recortes de **equidade e governança de dados**; (e) investigações sobre **capacidade estatal**, coalizões e regras fiscais que condicionam a **durabilidade** das políticas.

Que mensagem final dirigir a gestores, educadores e sociedade? A **educação sozinha não vence a pobreza** — mas **sem educação pública de qualidade, integral e antirracista**, nenhuma estratégia de redução de desigualdades se sustenta. O caminho empiricamente plausível consiste em **portfólios bem orquestrados: merenda robusta, tempo integral denso, currículo e formação antirracistas, transferências respeitosas, apoio psicossocial e governança com dados e voz social**. Quando essa arquitetura se estabelece, o sistema aciona mecanismos que **derrubam barreiras materiais** (fome, custo) e **simbólicas** (invisibilidade, baixas expectativas), promovendo **permanência, aprendizagem e dignidade**. Trata-se, afinal, de realizar na prática o que a teoria já enuncia: políticas públicas educacionais são **vetores de liberdade** quando ampliam capacidades, reconhecem identidades e distribuem oportunidades. E, quando o fazem com método, participação e cuidado, **não apenas ensinam conteúdos — transformam trajetórias de vida e reconfiguram o horizonte democrático** de uma sociedade.

Referências

- [1]. Sen, A. Development As Freedom. New York: Alfred A. Knopf, 1999.
- [2]. Nussbaum, M. Creating Capabilities: The Human Development Approach. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.
- [3]. Fraser, N. Scales Of Justice: Reimagining Political Space In A Globalizing World. New York: Columbia University Press, 2009.
- [4]. Rawls, J. Justice As Fairness: A Restatement. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- [5]. Freire, P. Pedagogy Of The Oppressed. New York: Continuum, 1970.
- [6]. Freire, P. Pedagogy Of Freedom: Ethics, Democracy, And Civic Courage. Lanham: Rowman & Littlefield, 1996.
- [7]. Hattie, J. Visible Learning: A Synthesis Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement. London: Routledge, 2009.

- [8]. Hanushek, E.; Woessmann, L. *The Knowledge Capital Of Nations: Education And The Economics Of Growth*. Cambridge, MA: MIT Press, 2015.
- [9]. Glewwe, P.; Miguel, E. "The Impact Of Child Health And Nutrition On Education In Developing Countries: Theory, Econometric Issues, And Recent Evidence". In: *Handbook Of Development Economics*, V. 4, Elsevier, 2008.
- [10]. Fiszbein, A.; Schady, N. *Conditional Cash Transfers: Reducing Present And Future Poverty*. Washington, DC: World Bank, 2009.
- [11]. Barrientos, A. *Social Assistance In Developing Countries*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.
- [12]. World Bank. *World Development Report 2018: Learning To Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank, 2018.
- [13]. UNESCO. *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion And Education—All Means All*. Paris: UNESCO, 2020.
- [14]. FAO; IFAD; UNICEF; WFP; WHO. *The State Of Food Security And Nutrition In The World 2022*. Rome: FAO, 2022.
- [15]. World Food Programme. *State Of School Feeding Worldwide*. Rome: WFP, 2013.
- [16]. OECD. *Students, Computers And Learning: Making The Connection*. Paris: OECD Publishing, 2015.
- [17]. OECD. *Preparing Teachers And Developing School Leaders For The 21st Century*. Paris: OECD Publishing, 2012.
- [18]. Darling-Hammond, L. *Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around The World*. San Francisco: Jossey-Bass, 2017.
- [19]. Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, P.; Harris, A.; Hopkins, D. *Successful School Leadership: What It Is And How It Influences Pupil Learning*. Nottingham: Dfes, 2006.
- [20]. Marzano, R. *What Works In Schools: Translating Research Into Action*. Alexandria, VA: ASCD, 2003.
- [21]. Black, P.; Wiliam, D. "Assessment And Classroom Learning". *Assessment In Education*, 5(1), 7–74, 1998.
- [22]. Gay, G. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, And Practice*. 2nd Ed. New York: Teachers College Press, 2010.
- [23]. Ladson-Billings, G. "Toward A Theory Of Culturally Relevant Pedagogy". *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491, 1995.
- [24]. Hooks, B. *Teaching To Transgress: Education As The Practice Of Freedom*. New York: Routledge, 1994.
- [25]. Skiba, R.; Arredondo, M.; Rausch, M. "New And Developing Research On Disparities In Discipline". Bloomington: Indiana University, Equity Project, 2011.
- [26]. Eubanks, V. *Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, And Punish The Poor*. New York: St. Martin's Press, 2018.
- [27]. Kingdon, J. *Agendas, Alternatives, And Public Policies*. 2nd Ed. New York: Longman, 1995.
- [28]. Sabatier, P.; Jenkins-Smith, H. *Policy Change And Learning: An Advocacy Coalition Approach*. Boulder, CO: Westview Press, 1993.
- [29]. Lipsky, M. *Street-Level Bureaucracy: Dilemmas Of The Individual In Public Services*. New York: Russell Sage Foundation, 1980.
- [30]. UNICEF. *The State Of The World's Children 2019: Children, Food And Nutrition*. New York: UNICEF, 2019.
- [31]. OHCHR (United Nations Human Rights). *A Human Rights-Based Approach To Data: Leaving No One Behind In The 2030 Agenda*. Geneva: UN, 2019.
- [32]. Piketty, T. *Capital In The Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2014.
- [33]. Sachs, J. *The Age Of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press, 2015.
- [34]. Mbembe, A. *Critique Of Black Reason*. Durham, NC: Duke University Press, 2017.
- [35]. Collins, P. H. "Intersectionality's Definitional Dilemmas". *Annual Review Of Sociology*, 41, 1–20, 2015.
- [36]. Crenshaw, K. "Mapping The Margins: Intersectionality, Identity Politics, And Violence Against Women Of Color". *Stanford Law Review*, 43(6), 1241–1299, 1991.
- [37]. Santos, B. De S. *A Gramática Do Tempo / Descolonizar O Saber, Reinventar O Poder*. São Paulo: Cortez, 2010.
- [38]. Gertler, P.; Martinez, S.; Premand, P.; Rawlings, L.; Vermeersch, C. *Impact Evaluation In Practice*. 2nd Ed. Washington, DC: World Bank, 2016.
- [39]. Glennerster, R.; Takavarasha, K. *Running Randomized Evaluations: A Practical Guide*. Princeton: Princeton University Press, 2013.
- [40]. UNESCO. *AI And Education: Guidance For Policy-Makers*. Paris: UNESCO, 2021.