

Educação básica na Nigéria: entre metas globais, desafios locais, desigualdades educacionais e (in)justiça curricular

Willian Lazaretti da Conceição¹

Oluwatoyosi Helen Kushina²

Luciano Nascimento Corsino³

RESUMO

A Nigéria, como membro da Organização das Nações Unidas (ONU), adotou a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em 2015, visando alinhar as políticas nacionais aos objetivos globais. No entanto, o progresso permanece lento, especialmente em relação ao ODS 4. Este estudo analisa como a equidade é compreendida e implementada no acesso à educação básica na Nigéria, bem como o grau de alinhamento das políticas e práticas nacionais com o ODS 4. Por meio de revisão teórica e análise documental de marcos legais, planos nacionais de educação e relatórios oficiais produzidos pelo governo nigeriano e por organismos internacionais, o estudo destaca barreiras persistentes à justiça curricular. Os resultados indicam que, apesar das disposições que garantem educação básica gratuita e universal, o fraco comprometimento político, aliado a disparidades sistêmicas, infraestrutura precária e desafios socioeconômicos, limita o acesso e o progresso rumo ao cumprimento do ODS 4.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Desigualdade Social. Justiça Social. Agenda 2030. África Ocidental.

¹Doutor. Universidade dos Açores, Região Autónoma dos Açores, Portugal. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8143-6524>. E-mail: willian.l.conceicao@uac.pt.

²Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica da Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil. Bolsista do Programa de Mobilidade Internacional da GCUB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Justiça Social. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-7764-4955>. E-mail: orotoyosi@gmail.com.

³Doutor. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2591-5472>. E-mail: lucianocorsino@gmail.com.

Basic Education in Nigeria: between global goals, local challenges, educational inequalities and curricular (in)justice

ABSTRACT

Nigeria, as a member of the United Nations, adopted the 2030 Agenda and the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015, aiming to align national policies with global objectives. However, progress has remained slow, particularly regarding SDG 4. This study critically examines how equity is understood and enacted in access to basic education in Nigeria, and the extent to which national policies and practices are aligned with SDG 4. Methodologically, the study is grounded in qualitative research, combining bibliographic and documentary analysis of legal frameworks, national education plans, and official reports produced by the Nigerian government and international organizations, informed by critical and post-critical perspectives. The findings indicate that, despite legal provisions guaranteeing free and universal basic education, weak political commitment, combined with systemic disparities, inadequate infrastructure, and the socioeconomic challenges faced by families, continues to hinder access and progress toward the effective achievement of SDG 4.

KEYWORDS: Educational Policies. Social Inequality. Social Justice. 2030 Agenda. West Africa.

La educación básica en Nigeria: entre los objetivos globales, los desafíos locales, las desigualdades educativas y la (in)justicia curricular

RESUMEN

Nigeria, como miembro de las Naciones Unidas, adoptó la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en 2015 con el fin de alinear las políticas nacionales con los objetivos globales. Sin embargo, el progreso ha sido limitado, especialmente en relación con el ODS 4. Este estudio analiza críticamente cómo se comprende y se implementa la equidad en el acceso a la educación básica en Nigeria, así como el grado de alineación de las políticas y prácticas nacionales con el ODS 4. Metodológicamente, el estudio se basa en una investigación cualitativa que combina revisión bibliográfica y análisis documental de marcos legales, planes nacionales

de educación e informes oficiales elaborados por el gobierno nigeriano y organizaciones internacionales, desde perspectivas críticas y poscríticas. Los resultados muestran que, a pesar de los marcos legales que garantizan la educación básica gratuita y universal, el débil compromiso político, sumado a las desigualdades sistémicas, las infraestructuras deficientes y los desafíos socioeconómicos, limita el acceso y el progreso hacia el logro efectivo del ODS 4.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas. Desigualdad social. Justicia social. Agenda 2030. África Occidental.

* * *

Introdução

Como membro comprometido das Nações Unidas, a Nigéria adotou a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com o objetivo de alinhar as políticas nacionais às prioridades globais de desenvolvimento. Nesse contexto, o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) assume particular relevância, ao enfatizar uma educação de qualidade inclusiva e equitativa. Este estudo analisa criticamente como a equidade é concebida e implementada no acesso à educação básica na Nigéria, avaliando, concomitantemente, em que medida as políticas e práticas nacionais se alinham aos objetivos do ODS 4.

Considerando a população aproximada do país, 241.566.783 de habitantes (ONU, 2024), e suas acentuadas desigualdades regionais e sociais, a Nigéria configura-se como um caso particularmente relevante para analisar as tensões entre os compromissos internacionais relativos a políticas públicas e as persistentes barreiras estruturais ao acesso à educação. Embora a Política Nacional de Educação e o programa de *Universal Basic Education* (UBE) tenham sido concebidos com o compromisso de oferecer educação gratuita, obrigatória e inclusiva para todos, a Nigéria continua a registrar o maior número de crianças fora da escola em nível global (UNICEF, 2025), o que levanta questionamentos sobre a eficácia dessas intervenções políticas.

Com base na concepção de justiça de Nancy Fraser (2003, 2009, 2010) como paridade de participação, este estudo realiza uma revisão da literatura acadêmica sobre educação básica e o ODS 4 na Nigéria, a fim de examinar os avanços em direção às metas globais à luz das realidades locais.

Por meio da revisão da literatura, o estudo identifica barreiras persistentes ao acesso à educação, incluindo desigualdades socioeconômicas, práticas culturais, disparidades regionais e subfinanciamento crônico, que afetam de forma desproporcional meninas residentes em áreas rurais e outros grupos marginalizados. Ao analisar o progresso da Nigéria em relação aos indicadores do ODS 4, o estudo busca contribuir para os estudos sobre justiça curricular e subsidiar respostas políticas orientadas pela equidade, capazes de avançar além da retórica em direção a uma justiça social substantiva na educação.

O conceito de educação básica no contexto nigeriano

A trajetória da educação básica na Nigéria remonta a 1976, com a instituição do Universal Primary Education (UPE) pelo General Olusegun Obasanjo, que garantiu gratuidade e ampliou significativamente as matrículas. Em 1999, essa iniciativa evoluiu para o Universal Basic Education (UBE), expandindo a proposta para abranger nove anos de escolaridade (seis de educação primária e três de ensino médio), além de educação de adultos e não formal, consolidando bases legais e institucionais para a reforma educacional. Tal medida alinha-se à Constituição de 1999, cujo Artigo 18 estabelece o compromisso governamental de erradicar o analfabetismo e fornecer 'educação primária universal, gratuita e obrigatória, educação secundária gratuita e programas gratuitos de alfabetização de adultos' (Nigéria, 1999). O UBE foi, portanto, concebido para ser universal, gratuito e obrigatório, visando garantir acesso irrestrito a nove anos de educação básica formal a todas as crianças nigerianas em idade escolar, reduzir a evasão, e melhorar a relevância, qualidade e eficiência do sistema educacional (Maigida, 2017).

Considerando a educação como responsabilidade coletiva, um marco decisivo foi a aprovação da Lei de Educação Básica Universal Gratuita e Obrigatória, em 18 de março de 2004, promulgada em 26 de maio do mesmo ano. A legislação estabeleceu a oferta obrigatória e gratuita da educação básica, do ensino primário ao secundário, por todos os níveis de governo (local, estadual e federal), definindo, na Parte 1, item 2(1) da Lei UBE de 2004, as atribuições específicas do governo federal.

Sem prejuízo das disposições do item 30 da Parte II do Segundo Anexo e do item 2(a) do Quarto Anexo da Constituição de 1999 relativas ao ensino primário, a intervenção do Governo Federal ao abrigo desta Lei constitui apenas assistência aos Estados e governos locais da Nigéria com o objetivo de garantir uma educação básica uniforme e de qualidade em todo o país (Nigéria, 2004, p.115).

Os governos estaduais e locais são conjuntamente responsáveis pela oferta e financiamento do ensino fundamental, enquanto o governo federal contribui com 2% dos recursos, condicionado à comprovação de que o estado arcará com 50% de contrapartida. Para coordenar o programa nos 36 estados, foi instituída, em 7 de outubro de 2004, a *Universal Basic Education Commission (UBEC)*, conforme a *UBE Act* (Nigéria, 2004), com funções de intervenção, coordenação e monitoramento, visando fortalecer a capacidade dos entes federativos e das comunidades na garantia de acesso à educação básica de qualidade. A comissão atua em articulação com os *State Universal Basic Education Boards (SUBEBs)* e as *Local Government Education Authorities (LGEAs)*.

Em 2008, novas revisões da política educacional ampliaram a definição de educação básica, reconhecendo a educação e o cuidado na primeira infância como parte integrante dela. A Educação e o Desenvolvimento Infantil, contudo, são segmentados em duas faixas etárias: a de 0 a 4 anos, que ocorre

em creches ou jardins de infância e está inteiramente sob a responsabilidade do setor privado e dos serviços de assistência social; e a de 5 a 6 anos, incluída no setor de educação formal (Nigéria, 2013). Essa expansão visava alinhar-se aos objetivos globais da *Education for All* (Igbokwe, 2018). Para integrar formalmente a turma de pré-escola de um ano ao programa, a *National Policy on Education* foi revisada mais uma vez em 2012, resultando em sua 6ª edição, de 2013, com implementação atualizada iniciada em setembro de 2014, tornando a educação básica, com início aos 6 anos de idade, um processo contínuo de 10 anos para crianças em idade escolar.

A educação básica na Nigéria tem como objetivo central garantir alfabetização e numeracia para toda a vida, promover a comunicação eficaz, o pensamento científico e crítico, além de fortalecer valores morais, sociais, patriotismo, senso de justiça e unidade nacional. Também busca desenvolver a capacidade de adaptação a contextos em transformação e habilidades práticas que permitam à criança atuar de forma produtiva na sociedade.

De acordo com a *National Policy on Education* (Nigéria, 2013), a educação básica universal compreende um ano de pré-primária, seis anos de ensino fundamental e três anos de ensino secundário júnior. Contudo, embora a Educação Infantil esteja conceitualmente incluída na política, ela não integra formalmente o escopo operacional do programa de *Universal Basic Education*.

A Educação Infantil é organizada em duas etapas. A *Early Childhood Care Education (ECCE)*, destinada a crianças de 0 a 4 anos, envolve cuidado, proteção, estímulo e aprendizagem em creches e pré-escolas, com a finalidade de assegurar a transição do lar para a escola, oferecer suporte às famílias e promover valores sociais e morais. Nessa etapa, o governo define padrões mínimos, enquanto a administração do programa é majoritariamente privada.

Já a educação pré-primária, voltada a crianças a partir de cinco anos, enfatiza a aprendizagem baseada em brincadeiras, incentivando investigação, criatividade, cooperação e o desenvolvimento inicial de leitura, escrita e matemática (Nigéria, 2013).

O ensino fundamental, destinado a crianças de 6 a 12 anos, consolida competências de leitura, escrita e matemática, comunicação, pensamento crítico e formação ética, por meio de um currículo que inclui Inglês, língua nigeriana, Matemática, Ciências Básicas e Tecnologia, Religião e Valores Nacionais, Estudos Pré-Profissionais, Artes Culturais e Criativas e disciplinas optativas a partir do quarto ano, tais como Francês e Árabe. Na sequência, o Ensino Secundário Júnior, com duração de três anos, aprofunda esses conteúdos e busca preparar os estudantes para o empreendedorismo e a continuidade dos estudos, reforçando responsabilidade cívica, valores morais, respeito ao trabalho e unidade nacional.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, articulando procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental para analisar as tensões entre as metas globais do ODS 4 e a realidade da educação básica na Nigéria. A investigação assume uma perspectiva crítica e pós-crítica, orientada teoricamente pela sociologia dos capitais de Pierre Bourdieu (1986, 2005), pela teoria da justiça de Nancy Fraser (2003, 2009, 2010) e pela interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (1989, 1991), de modo que a seleção e a leitura das fontes não se limitam à descrição de políticas e indicadores, mas buscam evidenciar, à luz desses referenciais, as formas pelas quais estruturas de poder e desigualdade são reproduzidas no campo educacional.

O levantamento bibliográfico foi realizado nas bases de dados ERIC e *Google Scholar*, complementado por buscas manuais em referências de artigos e documentos já identificados. Embora não se trate de uma revisão sistemática, adotaram-se critérios explícitos de seleção: foram priorizados textos que abordam diretamente a educação básica na Nigéria, o ODS 4 e dimensões correlatas, como financiamento, desigualdades regionais, gênero e justiça curricular, publicados majoritariamente entre 2000 e 2025, em língua

inglesa e, quando disponíveis, em português e espanhol. Privilegiaram-se artigos revisados por pares, capítulos de livros, relatórios de pesquisa e documentos de organismos multilaterais, procurando compor um corpus capaz de sustentar uma análise crítica das relações entre metas globais e desafios locais na garantia do direito à educação.

Em complemento à literatura acadêmica, desenvolveu-se uma pesquisa documental, entendida aqui no sentido proposto por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), como o exame de marcos legais, planos e relatórios que expressam posições oficiais e orientam a ação do Estado. Foram selecionados, como documentos centrais, a *National Policy on Education* (Nigéria, 2013), o *Compulsory, Free Universal Basic Education Act* (Nigéria, 2004), a Constituição de 1999, a Declaração de Incheon da UNESCO (2015) e o perfil nacional da Nigéria relativo ao ODS 4 produzido pelo *UNESCO Institute for Statistics* (UNESCO, 2025), além de relatórios da UNICEF sobre crianças fora da escola. Esses documentos foram escolhidos por condensarem, de um lado, os compromissos legais e programáticos assumidos pelo Estado nigeriano quanto à universalização da educação básica gratuita e obrigatória e, de outro, os parâmetros e indicadores internacionais que balizam o monitoramento do ODS 4.

O tratamento do corpus envolveu a leitura crítica e a articulação das informações em torno de categorias analíticas centrais: o financiamento da educação, as disparidades regionais e de gênero, e as implicações desses fatores para a promoção da justiça curricular. Ler os dados sob esse enquadramento significou ir além de uma síntese descritiva da legislação e dos indicadores, produzindo uma interpretação teórico-argumentativa das tensões entre discurso e prática. Bourdieu foi mobilizado para compreender como a distribuição desigual de capitais molda as oportunidades educacionais; Fraser permitiu explicitar as dimensões de redistribuição, reconhecimento e representação nas políticas; e Crenshaw evidenciou como gênero, classe e território se articulam na produção de desvantagens específicas, sobretudo para meninas no Norte do país.

Reconhece-se, por fim, que a pesquisa enfrenta limitações importantes, dadas a escassez de estudos que articulem financiamento, desigualdades regionais, gênero e justiça curricular no contexto nigeriano e a predominância de análises macro em detrimento de investigações etnográficas. Tais lacunas reforçam o caráter exploratório e crítico do estudo, que, ao reunir e reinterpretar literatura e documentos oficiais sob o prisma da justiça social e da interseccionalidade, busca, por um lado, sistematizar evidências dispersas e, por outro, explicitar contradições que demandam pesquisas futuras mais situadas nas práticas curriculares e pedagógicas concretas.

Um quadro teórico para a compreensão das desigualdades educacionais e da (in)justiça curricular

As desigualdades educacionais na Nigéria não podem ser compreendidas de forma unidimensional. Enquanto a teoria dos capitais de Bourdieu (1986; 2005) explica como a herança cultural e econômica das famílias privilegia certos grupos no sistema escolar, a perspectiva de Fraser demonstra que essa disparidade é uma falha de justiça redistributiva, onde o Estado falha em alocar recursos para mitigar as desvantagens de origem. Essa dinâmica torna-se ainda mais complexa sob a lente da interseccionalidade de Crenshaw (1989, 1991), revelando que a exclusão não é apenas uma questão de classe, mas do cruzamento entre gênero, território (rural/urbano) e etnia, que coloca, por exemplo, a menina do norte da Nigéria em uma posição de vulnerabilidade extrema.

Como essas formas de capital se reforçam mutuamente, estudantes de origens privilegiadas tendem a mobilizar disposições culturais e redes sociais que garantem acesso a escolas e oportunidades de aprendizagem de maior qualidade, gerando vantagens cumulativas ao longo das gerações, enquanto estudantes de contextos desfavorecidos permanecem excluídos desses ciclos de acumulação (Huang, 2019).

Embora Bourdieu reconheça a tendência das escolas de reproduzirem desigualdades, ele também destaca a responsabilidade normativa dos sistemas educacionais de assegurar o acesso democrático ao conhecimento. Em resposta às disparidades persistentes, os Estados têm implementado políticas orientadas pela equidade; contudo, tais intervenções frequentemente não enfrentam as desigualdades estruturais subjacentes.

Nancy Fraser (2003, 2009, 2010) reformula esse desafio ao situar a redistribuição como dimensão central da justiça social, argumentando que a alocação desigual de recursos materiais e educacionais, sobretudo entre áreas urbanas e rurais, compromete a equidade nos sistemas de ensino. Tal perspectiva evidencia que a má distribuição de recursos perpetua desigualdades nas condições de aprendizagem, realidade particularmente visível na Nigéria, na qual disparidades regionais demandam redistribuição orientada das áreas mais favorecidas às mais marginalizadas (Fraser, 2003; 2009; Cazden, 2012).

Desenvolvimentos teóricos mais recentes ampliam ainda mais essa análise por meio da interseccionalidade, que desafia explicações unidimensionais da desigualdade. O arcabouço proposto por Crenshaw (1989, 1991) demonstra que a desvantagem educacional emerge da interação entre múltiplas posições sociais como classe, gênero, raça e território e não de fatores isolados. A interseccionalidade revela como políticas e práticas que tratam os estudantes de forma homogênea obscurecem estruturas sobrepostas de desvantagem e excluem sistematicamente aqueles situados em múltiplas margens.

Currículo e Justiça Social no Contexto da Educação Nigeriana

O currículo tem historicamente funcionado como um poderoso mecanismo de reprodução da ordem social e como um meio pelo qual grupos dominantes preservam seus privilégios e status (Connell, 1993). Em vez de servir como instrumento de transformação social, o currículo frequentemente

opera de maneira a reforçar desigualdades já existentes. Paradoxalmente, o próprio currículo que afirma desafiar disparidades sociais torna-se, muitas vezes, o instrumento por meio do qual elas são reproduzidas.

Fraser (2009, 2010) conceitua essa justiça como arranjos sociais que permitem aos indivíduos interagir em igualdade de condições. No contexto nigeriano, isso implica compreender o currículo como um espaço de luta: em uma sociedade com vasta diversidade cultural e religiosa, ele frequentemente falha no reconhecimento dessas identidades em prol de metas globais padronizadas, o que compromete a paridade de participação desde a base pedagógica.

Nesse cenário, a injustiça curricular na Nigéria manifesta-se concretamente em três eixos interligados: o subfinanciamento crônico que esvazia o currículo de conhecimentos emancipatórios, reduzindo-o à alfabetização básica em regiões periféricas; as disparidades regionais que convertem a geografia em mecanismo de exclusão do conhecimento valorizado; e as normas de gênero não confrontadas pelo currículo, perpetuando a invisibilidade interseccional (Crenshaw, 1991) das meninas, particularmente no Norte. Essa configuração nega a função contra-hegemônica do currículo (Connell, 1993), comprometendo simultaneamente a redistribuição equitativa de recursos, o reconhecimento das diversidades e a representação das comunidades marginalizadas nas decisões curriculares (Fraser, 2004).

A Nigéria, uma sociedade profundamente heterogênea e marcada por grande diversidade cultural, religiosa, social e econômica, apresenta distintos sistemas de crenças, classes sociais e condições de vida, abrangendo tanto grupos privilegiados quanto populações historicamente marginalizadas. Em resposta a essa complexa realidade social, sucessivas reformas educacionais foram implementadas com base na promessa de garantir acesso igualitário, gratuito e universal à educação, buscando assegurar que nenhum indivíduo ou grupo social fosse excluído da participação plena na vida social (Nigéria, 2004; 2013).

Embora as reformas tenham sido acompanhadas por uma retórica otimista acerca da criação de um currículo inclusivo e socialmente responsivo, com a finalidade de construir uma sociedade justa e equitativa por meio da oferta de acesso gratuito e igualitário à educação (Nigéria, 2013), o currículo continua a reproduzir estruturas de desigualdade que prometia erradicar, o que exige abordagens diferenciadas para atender às necessidades específicas de indivíduos e grupos dentro da sociedade.

Conforme observa Edgar (2022), embora documentos de políticas afirmem oferecer currículos equitativos e de alta qualidade para todos, muitos estudantes não se engajam efetivamente com essas propostas. Essa distância entre o discurso e a prática indica que a justiça curricular vai além de declarações formais de igualdade, exigindo ações concretas para enfrentar desigualdades estruturais e garantir acesso real a experiências de aprendizagem significativas. Assim, promover justiça curricular implica combater desigualdades e assegurar uma educação equitativa, elevando o desempenho por meio de práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Para esse fim, Raewyn Connell (1993) propõe três princípios para uma justiça curricular contra-hegemônica na reconstrução do ensino dominante: participação universal e escolarização comum, assegurando que todos os estudantes compartilhem uma experiência educacional, independentemente de sua posição social; reorientação do currículo aos interesses dos menos favorecidos, deslocando o foco das prioridades dos grupos dominantes para as necessidades das populações marginalizadas; e compromisso com a produção radical da igualdade, implicando engajamento ativo na transformação das estruturas sociais e institucionais que geram desigualdades.

A promoção da justiça curricular na Nigéria esbarra, portanto, em um triângulo estrutural de desafios: sem redistribuição equitativa de recursos (Fraser, 2003), escolas em regiões marginalizadas não dispõem de condições materiais para implementar currículos além do básico,

condenando estudantes à aquisição limitada de capital cultural (Bourdieu, 1986). Essa dinâmica é agravada por normas de gênero que excluem meninas do Norte do acesso ao conhecimento emancipatório, negando-lhes reconhecimento identitário (Crenshaw, 1991). O resultado é um currículo que, longe de ser instrumento de transformação, opera como tecnologia de reprodução das desigualdades.

Nesse sentido, o modelo tripartite de justiça social de Fraser (2004) – redistribuição, reconhecimento e representação – oferece uma estrutura analítica robusta para decifrar as injustiças curriculares na Nigéria. A redistribuição, enquanto pilar fundamental, exige alocação equitativa de recursos educacionais para grupos economicamente desfavorecidos, especialmente escolas rurais sistematicamente negligenciadas e privadas de infraestrutura pedagógica essencial. Essa premissa ecoa Keddie (2012, p. 2): “quando a desvantagem é estruturalmente econômica, intervenções redistributivas tornam-se imperativas”, evidenciando a urgência de políticas que transponham a retórica igualitária para ações materiais concretas.

O reconhecimento implica valorizar culturas, histórias, línguas e sistemas de conhecimento diversos dentro do currículo. No contexto educacional, segundo Cazden (2012), isso significa garantir, na prática cotidiana das escolas, e não apenas no plano discursivo das políticas educacionais, o acesso de todos os estudantes a um currículo consistente, com atenção especial àqueles historicamente excluídos desse direito em razão de desigualdades culturais e sociais que produzem hierarquias, desvalorização e desigual reconhecimento

Expressa como a “dimensão política da justiça” (Fraser, 2009, p.19), a representação envolve ouvir e incorporar as vozes daqueles afetados pelas decisões curriculares, especialmente comunidades marginalizadas, ampliando assim os canais para sua representação equitativa e voz política. Essas dimensões estão intrinsecamente ligadas a questões de justiça, acesso, equidade e inclusão na escolarização. Como argumentam Riddle, Mills e McGregor (2023), a multiplicidade de abordagens para a

equidade no currículo demonstra que a justiça social na educação constitui um domínio complexo e contestado, sem uma solução única, mas com múltiplos caminhos possíveis em direção a oportunidades educacionais que promovam a equidade com qualidade.

No contexto nigeriano, os três eixos de injustiça curricular – material, identitário e político – configuram o que Fraser (2009) denomina *misframing*: políticas globais como o ODS 4 são impostas sem mediação contextual, desconsiderando epistemologias locais e reproduzindo hierarquias coloniais. Essa dinâmica só será rompida quando as políticas educacionais integrarem de forma estrutural a tríade fraseriana: redistribuição equitativa de recursos, reconhecimento das epistemologias subalternizadas e representação política efetiva das comunidades marginalizadas na arquitetura curricular.

Desigualdade social e disparidades educacionais na Nigéria

As análises de políticas curriculares na Nigéria evidenciam a persistência de desigualdades estruturais oriundas da esfera social mais ampla, que atravessam o campo educacional e não podem ser compreendidas isoladamente de outras dimensões da injustiça. Destacam-se as disparidades geográficas entre áreas rurais e urbanas, que colocam estudantes rurais em desvantagem (Naim, 2025), bem como as desigualdades institucionalmente produzidas, relacionadas ao financiamento insuficiente do Estado e à precariedade da infraestrutura escolar.

Num país marcado por profundas diferenças socioeconômicas, a educação é amplamente reconhecida como um mecanismo fundamental para expandir as oportunidades, ajudando assim a reduzir as desigualdades sociais. Contudo, a educação não existe por si só (Mao, Sun, 2023), refletindo desigualdades mais amplas resultantes de fatores sociais, culturais, econômicos e políticos inter-relacionados.

Bourdieu (1986, 2005) desenvolve uma compreensão crítica do conceito de capital ao argumentar que ele deve ser entendido como um princípio

estruturante das relações sociais e um elemento central na reprodução das desigualdades. Em sua perspectiva, o capital não se restringe à dimensão econômica, abrangendo também formas culturais, sociais e simbólicas, as quais são acumuladas, investidas, transmitidas e convertidas entre si. Essas diferentes formas de capital constituem o conjunto de recursos mobilizados pelos agentes sociais na disputa por posições de poder e reconhecimento nos diversos campos sociais, contribuindo para a manutenção ou transformação das hierarquias existentes na sociedade.

Com o desenvolvimento da economia e da sociedade, a educação tornou-se gradualmente um fator importante que afeta a ocupação pessoal, a renda e até mesmo o status social. Em essência,

a educação desempenha um papel crítico e definido no processo de desenvolvimento de forma mais ampla, no âmbito do crescimento econômico, desenvolvimento da força de trabalho, sustentabilidade ambiental, saúde, nutrição, paz e justiça social (Oghenekohwo e Torunarigha, 2018, p. 10).

A educação é amplamente reconhecida como um mecanismo fundamental para expandir oportunidades e reduzir desigualdades sociais, sendo concebida pelas famílias como um bem e investimento estratégico. Conforme Mao e Sun (2023, p. 186), essa visão está 'profundamente enraizada na mente das pessoas'. Contudo, embora recursos econômicos facilitem a aquisição de capital cultural (diplomas, conhecimentos valorizados), as escolas frequentemente interpretam tais vantagens como mérito individual, ignorando privilégios estruturais. Crianças de baixa renda, por sua vez, enfrentam barreiras significativas ao acesso à educação de qualidade devido a recursos limitados e à impossibilidade de frequentar escolas melhores (Peer, 2025). Além disso, condições de vida instáveis, estresse e fome impactam negativamente seu desempenho acadêmico e bem-estar.

Nessa situação, um maior comprometimento do governo com a educação teria oferecido a esse grupo de crianças a oportunidade de concretizar a promessa de uma sociedade justa e igualitária, conforme estabelecido no National Policy on Education (Nigeria, 2013). Em Fraser (2010), essa justiça é conceituada como a existência de arranjos sociais que permitem aos indivíduos interagir uns com os outros em igualdade de condições. Embora sua análise se concentre principalmente em adultos, essa estrutura é igualmente valiosa para a compreensão do acesso à educação, pois direciona a atenção para as estruturas sociais e os padrões institucionais que geram desigualdade e impedem que os indivíduos sejam reconhecidos como iguais.

Segundo Fraser (2010), combater a injustiça exige o exame e o desmantelamento contínuos dessas restrições estruturais, a fim de criar condições em que todos os indivíduos possam participar como parceiros plenos e iguais na interação social. Essa obrigação recai sobre o governo, que deve garantir o acesso e a equidade na participação de todas as crianças em idade escolar, por meio da implementação rigorosa das políticas públicas.

Consequentemente, a UNESCO defendeu a destinação de, no mínimo, 15% do orçamento público para a educação (UNESCO Incheon, 2016), como estratégia para que os países comprometidos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) possam alcançar as metas educacionais globais. Nesse contexto, Zickafoose *et al.* (2004, p. 2) afirmam que “o financiamento é vital para a qualidade da educação”. Tal compreensão evidencia que o investimento adequado em educação constitui elemento essencial para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, conforme previsto no quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável, voltado à garantia do acesso universal à educação de qualidade e à redução das desigualdades educacionais.

No entanto, os autores do estudo identificaram o financiamento insuficiente como um dos principais obstáculos enfrentados pelo setor educacional, uma vez que a escassez de recursos compromete a infraestrutura

escolar, a oferta de materiais didáticos e as condições necessárias para ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Essa realidade afeta especialmente crianças provenientes de famílias de baixa renda, que podem acabar totalmente excluídas do sistema educacional. Os dados referentes às crianças fora da escola, apresentados nos perfis nacionais do quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4), indicam uma taxa de 24,3% em 2023, evidenciando a persistência de profundas desigualdades no acesso à educação. UNESCO Institute for Statistics destaca que tais indicadores revelam a necessidade urgente de fortalecimento das políticas públicas de financiamento educacional e de ampliação das condições de inclusão escolar.

Etor, Ekpenyong e Sule (2020) observam que a provisão insuficiente de recursos humanos, materiais e de infraestrutura, decorrente do subfinanciamento educacional, levou à adoção de critérios de admissão escolar condicionados à disponibilidade de salas de aula, equipamentos, materiais e profissionais. Tal lógica evidencia profundas limitações estruturais no sistema educacional e restringe o acesso de parte significativa da população ao direito à educação.

Esse cenário contrapõe-se à concepção de justiça social defendida por Fraser (2010), para quem sociedades democráticas devem garantir condições efetivas de participação paritária entre os sujeitos. Ao restringir o acesso educacional em função da escassez de recursos, o Estado contribui para a reprodução das desigualdades sociais e para a exclusão de grupos historicamente vulnerabilizados, impedindo que diferentes sujeitos possam estabelecer-se em condições de igualdade.

Nesse contexto, a incapacidade do Estado de cumprir plenamente suas responsabilidades políticas e financeiras em relação à educação afeta sobretudo as populações mais vulneráveis da sociedade. Tal omissão configura uma grave violação dos princípios de acesso, equidade e justiça social na oferta educacional, comprometendo não apenas o direito à escolarização, mas também as possibilidades de inclusão social, mobilidade e participação cidadã.

Devido a isso, Etor, Ekpenyong e Sule (2020) descrevem o financiamento da educação na Nigéria como um caso de “prioridade equivocada” (Etor, Ekpenyong e Sule 2020, p.85), apontando que sucessivos governos têm falhado consistentemente em atender à recomendação da UNESCO para a educação. Em vez de um investimento estável e direcionado, o financiamento tem sido irregular e amplamente insuficiente, com um declínio notável desde 2015. Segundo os autores, essas deficiências decorrem de um planejamento fraco, profissionalismo limitado entre os formuladores de políticas e pouca prestação de contas na execução dos orçamentos. Sem dados confiáveis e gestão transparente, argumentam que o financiamento da educação permanecerá desconectado das necessidades reais.

O financiamento desigual e a má alocação de recursos têm se mostrado responsáveis pela criação de lacunas duradouras no acesso, na qualidade e nas oportunidades dentro dos sistemas educacionais (Mao e Sun, 2023). Escolas localizadas em áreas mais ricas têm maior probabilidade de se beneficiarem de professores mais bem treinados, infraestrutura aprimorada e materiais didáticos adequados, enquanto aquelas em regiões mais pobres continuam a enfrentar dificuldades com salas de aula superlotadas e instalações limitadas. Com o tempo, essas diferenças se normalizam, fazendo com que a desigualdade pareça inevitável em vez de resultado de escolhas políticas.

Quando o acesso a recursos materiais, como serviços públicos a exemplo da educação, é limitado, isso restringe diretamente a capacidade dos indivíduos de participarem plenamente e em igualdade de condições na vida social. Nancy Fraser (2010) aprofunda essa discussão ao enquadrar a distribuição desigual de recursos como uma questão central de injustiça, e não como um problema técnico de orçamento. De acordo com a autora, as desigualdades e a marginalização cultural estão enraizadas em estruturas sociais que impedem a participação igualitária das pessoas na sociedade. Isso, argumenta ela, mina o que denomina paridade participativa como condição fundamental para a existência da justiça.

As consequências dessa distribuição desigual tornam-se ainda mais evidentes quando se examinam os padrões regionais. Evidências de Uba, Muhammad e Yusuf (2024) mostram que escolas em partes do norte da Nigéria, como o estado de Kano, frequentemente sofrem com infraestrutura precária e condições de aprendizagem inadequadas. A documentação que eles fazem de salas de aula dilapidadas e superlotadas, onde a maioria dos alunos tem que se sentar no chão, as condições de aprendizagem deficientes no estado de Kano revelam como a localização geográfica funciona como um mecanismo de exclusão.

Regiões rurais e marginalizadas permanecem privadas dos recursos institucionais e materiais concentrados nos centros urbanos, refletindo uma distribuição desigual. Essas disparidades espaciais restringem o acesso à acumulação de capital econômico e cultural, uma vez que recebem menos recursos do que os centros urbanos, limitando o acesso dos alunos a uma educação de qualidade. Peer (2025) registrou uma situação semelhante na Índia rural, onde as disparidades espaciais continuam a afetar as taxas de frequência escolar dos estudantes. Nos termos de Bourdieu, isso reflete o acesso desigual a recursos apoiados pelo Estado, o que restringe a capacidade de certos grupos de construir o tipo de capital que as escolas valorizam.

Agbai, Okafor e Egbedoyin (2021) mostram que, em 2019, a região Sudoeste registrou o maior orçamento combinado para educação, seguida de perto pela região Sul-Sul, enquanto a região Nordeste recebeu significativamente menor. Essas lacunas de financiamento refletem disparidades nas taxas de alfabetização, com regiões subfinanciadas, como o Nordeste, apresentando níveis mais altos de analfabetismo. Essas desvantagens educacionais levam, posteriormente, a problemas sociais mais amplos, incluindo insegurança e insurgência, revelando como a desigualdade educacional se estende a outras áreas da vida social.

Essas condições aprisionam as escolas em regiões mais pobres em ciclos de privação. O capital econômico limitado restringe a qualidade da educação que elas podem oferecer e reduz o acesso dos alunos aos recursos culturais e

institucionais que as escolas valorizam. Como resultado, a educação deixa de ser um caminho para a mobilidade social e se torna um mecanismo para reproduzir as desigualdades existentes.

A estrutura de Fraser (2010) aprofunda essa análise ao insistir que a resolução desses problemas exige mais do que ampliar o acesso ou melhorar os resultados superficialmente. O que se faz necessário são reformas estruturais de justiça redistributiva que ataquem as raízes da desigualdade material. Orçamento transparente, financiamento baseado em necessidades e governança responsável são essenciais para que os recursos sejam direcionados às comunidades que mais precisam. Sem essas medidas, a desigualdade educacional continuará a refletir e reforçar padrões mais amplos de exclusão social.

Outro fator limitante identificado é o nível de escolaridade dos pais, que determina o envolvimento parental na educação dos filhos. Pais com formação superior tendem a transmitir mais do que apenas apoio acadêmico; eles também transmitem atitudes, expectativas e formas de interação com as escolas. Mao e Sun (2023) descrevem esse fenômeno de desvantagem educacional herdada como a transmissão intergeracional da desigualdade educacional, que reflete de perto a ideia de capital cultural de Bourdieu. Crianças que crescem familiarizadas com as normas escolares e a linguagem acadêmica têm maior probabilidade de sucesso, não por serem mais capazes, mas porque o sistema é estruturado em torno do que elas já sabem.

Pierre Bourdieu nos ajuda a enxergar a desigualdade educacional como algo intrínseco à sociedade, e não como algo causado por falhas individuais. Ele expande a ideia de capital para além do dinheiro e dos recursos materiais, argumentando que as pessoas também possuem formas de capital cultural, social e simbólico que moldam a maneira como transitam pelas instituições sociais, incluindo as escolas. Essas formas de capital são acumuladas e transmitidas ao longo do tempo, conferindo a alguns grupos vantagens claras na educação, enquanto limitam as oportunidades disponíveis para outros (Bourdieu, 1986).

As múltiplas dimensões das desigualdades demandam uma mudança de paradigma, superando análises de eixo único sobre o acesso à educação no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Tais desigualdades também se manifestam em práticas culturais presentes em diversas comunidades africanas, incluindo a Nigéria, onde normas de gênero historicamente colocam meninas em desvantagem, com menor apoio à sua escolarização em comparação aos meninos. Expectativas relacionadas a papéis de gênero, casamento e herança seguem influenciando decisões familiares e aprofundando disparidades educacionais.

Etor, Ekpenyong e Sule (2020) descrevem como a forte discriminação de gênero e o casamento precoce continuam sendo grandes obstáculos à educação de meninas, especialmente nas regiões do norte do país. Eles explicam que muitas famílias veem a educação das meninas como uma perda econômica, já que se espera que as filhas se casem com membros de outras famílias e, portanto, não são vistas como contribuintes de longo prazo para o sustento da família. Em contrapartida, a educação dos meninos costuma ser priorizada porque se espera que os filhos herdem os bens da família e mantenham a linhagem familiar. Como observam os autores, essa lógica é reforçada pelo casamento precoce e pelo uso de dotes para financiar a educação dos meninos, marginalizando ainda mais as meninas dentro do sistema educacional.

Essa desvantagem multifacetada retoma a noção de interseccionalidade formulada por Crenshaw (1989), ao evidenciar que sujeitos em múltiplas posições de marginalização escapam a análises unidimensionais. Como aponta Farah Jasmine Griffin (2017), políticas centradas apenas em gênero, raça ou pobreza tendem a negligenciar mulheres não brancas. No contexto nigeriano, focar apenas na paridade de gênero nas matrículas, sem considerar normas culturais, pressões econômicas e desigualdades regionais, nega fatores estruturais que afetam as meninas.

Vista dessa forma, a desigualdade educacional não é simplesmente o resultado de escolhas políticas ruins ou fatores socioeconômicos isolados. Ela

é produzida dentro de uma teia de estruturas sociais sobrepostas que se reforçam mutuamente. Assim, Fraser argumenta que, para superar a injustiça, os padrões que limitam as possibilidades de paridade de participação devem ser continuamente analisados e desconstruídos para permitir a participação em igualdade de condições, "como parceiros plenos na interação social" (Fraser 2007, p.27).

Neste sentido, é importante considerar a interseccionalidade (Crenshaw, 1989), como uma estrutura capaz de explicar e examinar deliberadamente as diferentes maneiras pelas quais os marcadores sociais da diferença que se cruzam afetam as pessoas dentro e entre grupos (Tefera, Power e Fischman, 2018). Compreender a exclusão educacional das meninas por meio dessa perspectiva evidencia que qualquer tentativa de reforma deve levar em consideração simultaneamente as práticas culturais, as condições econômicas e as relações de poder estruturais que moldam a educação no cotidiano.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e o Progresso da Nigéria

Adegbamie e Adesanmi (2018) oferecem uma descrição abrangente do desenvolvimento sustentável, definindo-o como a implementação de políticas e programas que geram imensos benefícios econômicos, capazes de atender às necessidades atuais da população sem comprometer as necessidades futuras. (Adegbami; Adesanmi, 2018). Ao analisarmos a história dos ODS, observa-se que os 17 objetivos adotados pelas Nações Unidas foram concebidos para suprir as deficiências dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Embora significativos em seu escopo, os ODM não conseguiram atingir muitas das metas propostas, especialmente na área da educação, em diversos países, particularmente na África.

Assim, as lacunas identificadas nos ODM tornaram necessária a criação dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com a educação ocupando uma posição de destaque como Objetivo 4. A educação é descrita

como "a chave que permitirá a conquista de muitos outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)" ONU (2017 apud Adegbamí; Adesanmí, 2018, p.3). Uma população bem-educada está mais bem preparada para superar a pobreza, viver de forma saudável e promover a tolerância em sociedades diversas, sendo todos esses fatores cruciais para alcançar o desenvolvimento sustentável.

O objetivo do ODS 4 é assegurar educação inclusiva e equitativa até 2030. Contudo, na Nigéria, o subfinanciamento persistente compromete esse alcance. A UNESCO, na Declaração de Incheon (2016), recomendou que os países destinassem entre 15% e 20% dos gastos públicos à educação, meta que o país não atinge. Em 2017, apenas cerca de 6% do orçamento nacional foi alocado ao setor (Adegbamí; Adesanmí, 2018), percentual que caiu para 5,9% (2018–2019), 5,1% (2020–2021) e 4,3% (2022), evidenciando o distanciamento das recomendações globais (SDG 4 – Country Profile 2025).

Essa escassez de recursos gera o que se pode chamar de esvaziamento curricular. A justiça curricular na Nigéria é comprometida quando o subfinanciamento limita o ensino apenas ao básico, como alfabetização e numeracia rudimentares, impedindo que estudantes vulneráveis tenham acesso a um 'conhecimento poderoso' que promova o pensamento crítico anunciado na Política Nacional de Educação.

De acordo com o ODS 4.1, a UNESCO afirma que, até 2030, todos os meninos e meninas devem concluir o ensino fundamental e médio gratuito, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes. Da mesma forma, a Política Nacional de Educação da Nigéria (Nigéria, 2013) estipula, na Seção 2, Item 12, que a Educação Básica deve ser fornecida pelo governo, sendo obrigatória, gratuita, universal e de qualidade, compreendendo 1 ano de pré-escola, 6 anos de ensino fundamental e 3 anos de ensino fundamental II.

Segundo a UNICEF (2022), a taxa de conclusão do ensino fundamental na Nigéria foi de 59% para meninos e 51% para meninas em 2020. Em 2022, registrou-se que mais de 50% das meninas em idade escolar não frequentavam

a escola no nível básico de educação, das quais 48% estavam concentradas apenas nas regiões Nordeste e Noroeste, evidenciando uma concentração alarmante de meninas fora da escola nos estados do norte do país.

Essas barreiras criaram um déficit alarmante de paridade de gênero, deixando a taxa de frequência escolar abaixo de 1,0 em 10 estados (principalmente no Norte) em junho de 2022. A UNESCO (2022) atribui a exclusão educacional de meninas a um conjunto de barreiras e obstáculos inter-relacionados, enraizados em condições estruturais, sociais e institucionais. A pobreza continua sendo um obstáculo central, já que os custos proibitivos da escola obrigam muitas famílias a manter as meninas em casa.

Embora existam instrumentos legais para apoiar a educação de meninas, como a Lei da Educação Básica Universal (Nigéria, 2004), que estipulam que a Nigéria deve "fornecer educação gratuita e obrigatória a todas as crianças nigerianas " (Nigéria, 2004, A115), sua implementação ainda enfrenta deficiências. A UNESCO observa que a Lei UBE destina anualmente 2% do Fundo Consolidado de Receitas da Nigéria à Comissão de Educação Básica Universal (UNICEF, 2022, p. 2), mas esse recurso nem sempre é utilizado de forma eficiente ou eficaz.

Além disso, os três anos do ensino médio não são gratuitos, o que pode explicar a queda nas taxas de matrícula de 3,9 milhões no ensino fundamental para 3,7 milhões no ensino médio incompleto. Em 2022, apenas 26 dos 36 estados haviam adotado a Lei dos Direitos da Criança (Lei UBE, 2004), deixando 10 estados, todos concentrados no Norte, sem proteção legal efetiva contra práticas como o casamento infantil. Mesmo onde existem leis, brechas legais ainda permitem o casamento infantil.

A partir dos princípios de justiça curricular de Raewyn Connell, fica evidente a necessidade de uma perspectiva contra-hegemônica no sistema nigeriano. Para que a equidade avance, o conteúdo deve ser reorientado aos interesses dos menos favorecidos, superando a lógica de um currículo que apenas reproduz o capital cultural das elites e reforça a exclusão daqueles já marginalizados pela 'prioridade equivocada' no financiamento estatal.

Considerações finais

As evidências analisadas ao longo deste estudo revelam que a Nigéria vive um profundo paradoxo educacional. Embora o país apresente marcos legais robustos e um discurso oficial alinhado às metas globais do ODS 4, a prática política e fiscal revela uma "prioridade equivocada".

O declínio sistemático do orçamento destinado à educação básica, em um contexto de crescimento demográfico acelerado, evidencia que a universalização do acesso permanece como uma promessa retórica. Sem a necessária redistribuição de recursos financeiros, o Estado nigeriano acaba por negligenciar as bases materiais para que a paridade participativa, tal como proposta por Nancy Fraser, deixe de ser uma aspiração e se torne realidade.

Nesse cenário, a justiça curricular emerge não apenas como um complemento pedagógico, mas como o epicentro das contradições identificadas. A análise demonstra que a escola nigeriana, limitada pelo subfinanciamento e pela precariedade infraestrutural, frequentemente opera como um mecanismo de reprodução de privilégios estruturais, em vez de um espaço de reconhecimento das diversidades. O currículo, quando esvaziado de recursos e de contextualização, falha em atender às necessidades interseccionais de gênero e região, especialmente no norte do país. Conclui-se que a justiça curricular é comprometida quando o direito à aprendizagem é cerceado pela incapacidade estatal de garantir condições equânimes de escolarização para todos os grupos sociais.

Por fim, o cumprimento da Agenda 2030 na Nigéria exige uma inflexão que avance além da mera paridade numérica de matrículas. Este estudo reitera que a verdadeira equidade só será estabelecida se o país enfrentar as raízes socioeconômicas e culturais da exclusão.

É imperativo que as intenções políticas sejam traduzidas em progresso concreto, assegurando que o financiamento educacional seja

tratado como um investimento na democratização do saber. Somente através de uma política que integre redistribuição econômica e reconhecimento cultural será possível transformar o sistema de educação básica nigeriano em um instrumento de transformação social e justiça efetiva, superando as barreiras históricas que ainda marginalizam milhões de crianças e jovens no país.

Referências

- ADEGBAMI, A.; ADESANMI, O. Nigeria's educational system and Sustainable Development Goals' achievement: 'A wild goose chase'. *Journal of Contemporary Asia*, vol. 5, no. 1, p. 217–233, 2018. <https://www.researchgate.net/publication/329140179>.
- AGBAI, E.; OKAFOR, A.; EGBEDOYIN, F., Comparative study of education funding in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, [Sl .], vol. 12, no. 5, p. 1–12, Feb. 2021. ISSN 2222-1735. Comparative Study of Education Funding in Nigeria | Agbai | Journal of Education and Practice.
- BATTISTONE, M. J; KEMEYOU L.; VARPIO L. The Theoretical Integrative Review—A Reader's Guide. *Journal of Graduate Medical Education*. 2023 Jul; 15, n. 4, p. 449–452, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4300/JGME-D-23-00265.1>.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. Westport, CT: Greenwood, 1986. p. 241–258. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215824>.
- BOURDIEU, P. *Principles of an Economic Anthropology: The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity Press. 2005.
- CAZDEN, C.B. A framework for social justice in education. *IJEP – International Journal of Educational Psychology*, v. 1, n. 3, p. 178-198, Oct. 2012.
- CONNELL, R. W. *Schools and social justice*. Temple University Press. 1993.
- CRENSHAW, K. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. https://scholarship.law.columbia.edu/faculty_scholarship/3007.
- CRENSHAW, K. Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, vol. 43, n. 6, pp. 1241-1299, 1991. <https://www.jstor.org/stable/1229039>.

- EDGAR, S. The tricky concept of ‘educational equity’—in search of conceptual clarity. *Scottish Educational Review*, v. 54, n. 1, p. 3-25, 2022.. DOI: <https://doi.org/10.1163/27730840-54010002>.
- ETOR, C. R; EKPENYONG, E. E; SULE, M. A. Access and resource allocation to education in Nigeria. *International Education Studies* , v. 13, n. 3, p. 79–89, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5539/ies.v13n3p79>.
- FRASER, N. Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, and participation. In: FRASER, N.; HONNETH, A. *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso, 2003. p. 1-99.
- FRASER, N. Reenquadrando a justiça em um mundo globalizado. *Lua Nova*, São Paulo, 77: 11-39, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452009000200001>.
- FRASER, N. Scales of justice: reimagining political space in a globalizing world. New York: Columbia University Press, 2010.
- GRIFFIN, K. A. [Review of the book *Intersectionality in Educational Research*, by Dannielle Joy Davis, Rachelle J. Brunn-Bevel and James L. Olive] *Journal of College Student Development*, v. 58, n. 3, p. 469-472, Apr. 2017. DOI: <https://dx.doi.org/10.1353/csd.2017.0036>.
- HUANG, X. Understanding Bourdieu – Cultural Capital and Habitus. Review of European Studies, v. 11, n. 3, 2019. ISSN 1918-7173. E-ISSN 1918-7181. *Canadian Center of Science and Education*. DOI: <https://doi.org/10.5539/res.v11n3p45>.
- IGBOKWE, C. O. Recent curriculum reforms at the basic education level in Nigeria aimed at catching them young to create change. *American Journal of Educational Research*, v. 3, n. 1, p. 31-37, 2015. DOI: <https://doi.org/10.12691/education-3-1-7>.
- KEDDIE, A. Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, v. 53, n. 3, p. 263-279, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185>.
- MAIGIDA, A. Y. A review of Nigeria’s universalization of education and the perceptible analysis of universal basic education as a concept and phenomenon. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, v. 7, n. 7, 2017. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i7/3132>.
- MAO, Z.; SUN, Y. Unraveling the complexities of educational inequalities: challenges and strategies for a more equitable future. *Frontiers in Educational Research*, v. 6, n. 20, p. 185–189, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25236/FER.2023.062029>.
- NAIM, A. Equity across the educational spectrum: innovations in educational access across all levels. *Frontiers in Education*, v. 9, 1499642, 2025. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1499642>.

NIGERIA. *Compulsory, free universal basic education act*, 2004. Disponível em: <https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2022/04/Compendium-Of-Education-Sector-Laws-In-Nigeria-Third-Edition-Vol.1.pdf>.

NIGERIA. *Constitution of the Federal Republic of Nigeria*, 1999. Disponível em: <https://nigeriarights.gov.ng/files/constitution.pdf>.

NIGERIA. *National policy on education*. 6. ed. Lagos: NERDC Press, 2013. Disponível em: <https://education.gov.ng/wp-content/uploads/2020/06/NATIONAL-POLICY-ON-EDUCATION.pdf>.

OGHENEKOHWO, J. E.; TORUNARIGHA, Y. D. Education and Development: Dynamics of Access, Equity, and Social Justice in Nigeria. *International Journal of Education & Literacy Studies*, v. 6, p. 10-14, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182210.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2026.

ONU, 2024. *Departamento de Assuntos Económicos e Sociais da ONU - Divisão de População*. World Population Prospects: The 2024 Revision. Disponível em: <https://population.un.org/wpp/> Acesso em: 01 maio 2026.

PEER, B. Inequality and access to education: bridging the gap in the 21st century. *Review Journal of Social Psychology & Social Works*, v. 1, n. 1, p. 156–167, 2025. DOI: <https://doi.org/10.71145/rjsp.v1i1.10351>.

RIDDLE, S.; MILLS, M.; MCGREGOR, G. Curricular justice and contemporary schooling: towards a rich, common curriculum for all students. *Curriculum Perspectives*, v. 43, p. 137–144, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s41297-023-00186-y>.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, São Leopoldo, v. 1, n. 1, jul. 2009. DOI: <https://doi.org/10.63595/rbhcs.v1i1.10351>.

TEFERA, A. A.; POWERS, J. M.; FISCHMAN, G. E. Intersectionality in education: a conceptual aspiration and research imperative. *Review of Research in Education*, v. 42, n. 1, p. vii–xvii, 2018. DOI: <https://doi.org/10.3102/0091732X18768504>.

UBA, K.; MUHAMMAD, A. A.; YUSUF, U. Theory and practice of free basic education in kano state: a philosophical critique. *Sokoto Educational Review*, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 131–140, 2025. Disponível em: <https://sokedureview.org/index.php/SER/article/view/518>. Acesso em: 18 fev. 2026.

UNESCO. *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>.

UNESCO. *Institute for Statistics (UIS)*. SDG 4 – Country Profile: Nigeria. Montréal: UNESCO Institute for Statistics, 2025. Disponível em: <https://download.uis.unesco.org/SDG4/SDG4-Profile-Nigeria.pdf>.

UNICEF. *Cheat Sheet: Out-of-school Children*. Abuja: UNICEF Nigeria, jun. 2022. Disponível em: [unicef Nigerua Cheat Sheet: Out-of-school Children.pdf](#).

UNICEF. *Annual Report 2024*. [S. l.]: UNICEF, 2024. Disponível em: <https://www.unicef.org/nigeria/media/11161/file/Annual%20Report%202024.pdf.pdf>. Acesso em: 8 maio 2026.

ZICKAFOOSE, A. *et al.* Barriers and challenges affecting quality education (Sustainable Development Goal #4) in Sub-Saharan Africa by 2030. *Sustainability*, Basel, v. 16, no. 7, p. 2657, 2024. DOI: <https://doi.org/10.3390/su16072657>.

Recebido em fevereiro de 2026.

Aprovado em maio de 2026.