

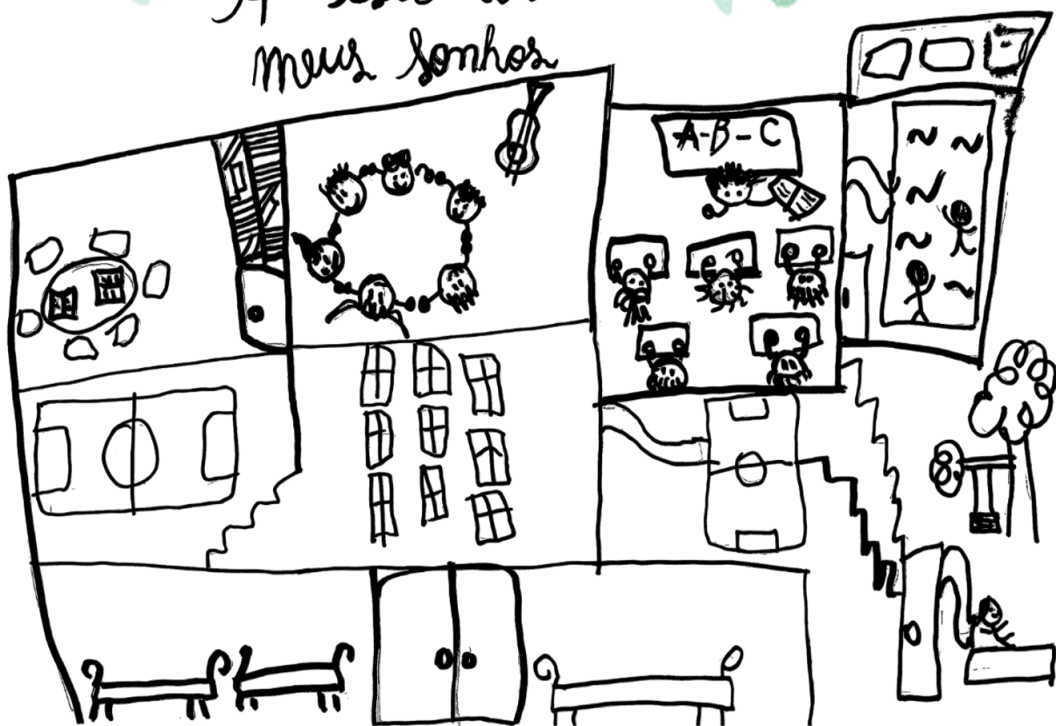
Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais

entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação

Flavia Pereira Xavier
Valéria Cristina de Oliveira
Genival Souza Bento Júnior

organizadores

A escola dos meus sonhos



Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais

entre práticas escolares, políticas
públicas e justiça na Educação

Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais

entre práticas escolares, políticas
públicas e justiça na Educação

Flavia Pereira Xavier
Valéria Cristina de Oliveira
Genival Souza Bento Júnior

organizadores

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Reitora Sandra Regina Goulart Almeida
Vice-Reitor Alessandro Fernandes Moreira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretora Andréa Moreno
Vice-Diretora Vanessa Ferraz Almeida Neves

CONSELHO EDITORIAL

Telma Borges da Silva – Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE)
Juliana Batista dos Reis – Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE)
Juliana de Fátima Souza – Departamento de Administração Escolar (DAE)
Danilo Marques Silva – Representante discente (PPGE)
Stephanie Rebeca Medeiros Maria – Representante discente (PROMESTRE)

CONSELHO CIENTÍFICO NACIONAL

Ana Elisa Ribeiro; Antonio Vicente Marafioti Garnica; Breynner Ricardo de Oliveira; Carmen Lúcia Brancaglion Passos; Cezar Luiz De Mari; Conceição Aparecida Oliveira dos Santos; Danilo Marques Silva; Fernanda Castro; Gelsa Knijnik; Gláucia Jorge; Hércules Tôledo Corrêa; José Leonardo Rolim Severo; Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria; Lia Tiriba; Liane Castro de Araujo; Marcelo Lima; Maria de Fátima Barbosa Abdalla; Maria Fernanda Rezende Nunes; Maria Rita Neto Sales Oliveira; Marina Alves Amorim; Marlecio Maknamara; Mitsuko Antunes; Nilmara Braga Mozzer; Patrícia Corsino; Regilson Maciel Borges; Rita Márcia Furtado; Simone Freitas da Silva Gallina; Surya Aaronovich Pombo de Barros; Tacyana Karla Gomes Ramos; Verônica Mendes Pereira; Walesson Gomes da Silva.

CONSELHO CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Daniel Melo; Eduardo José Campechano Escalona; Eric Plaisance; Felipe Andres Zurita Garrido; Freddy Varona Domínguez; Hervé Breton; João Carlos Relvão Caetano; Juan Arturo Maguiña Agüero; Margarida Alves Martins; Mirta Castedo; Roser Boix Tomás; Rufino Adriano; Sébastien Ponnou; Silvia Parrat Dayan.





Copyright © 2026 Flavia Pereira Xavier, Valéria Cristina de Oliveira, Genival Souza Bento Júnior.
Copyright desta edição © 2026 Editora Selo FaE.

N899 Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais [recurso eletrônico] :
entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na educação /
Flavia Pereira Xavier, Valéria Cristina de Oliveira, Genival Souza Bento Júnior
(orgs.). -- Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026.
221 p. : il., color.

ISBN: 978-65-88446-67-6 (e-book).
[Varios autores] Inclui Bibliografias.

1. Educação. 2. Igualdade na educação -- Relações raciais.
3. Igualdade na educação -- Relações étnicas. 4. Igualdade na educação
-- Relações de gênero. 5. Efeito da educação. 6. Educação -- Políticas
públicas. 7. Escolas públicas. 8. Migração -- História. 9. Migração --
Aspectos ducacionais. 10. Territorialidade humana -- Aspectos
educacionais. 11. Avaliação educacional. 12. Sociologia educacional.
13. Ensino superior.
I. Título. II. Xavier, Flavia Pereira, 1979-. III. Oliveira, Valéria
Cristina de, 1983-. IV. bento Júnior, Genival Souza, 1993-.

CDD- 351.807

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)
Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

EDITORA SELO FAE

Editor-Chefe Ademilson de Sousa Soares

Editora-Adjunta Ana Maria de Oliveira Galvão

Coordenadora Editorial Olívia Almeida

Assistente Editorial Ana Clara Moyen

Preparação e revisão Igor Silva

Diagramação e capa Guilherme Gino

Projeto gráfico Izabela Barreto

Ilustração de capa Lucas Xavier Rodrigues

Editora Selo FaE – Faculdade de Educação | UFMG

Av. Antônio Carlos, 6627, Pampulha | CEP 31.270-901 | Belo Horizonte - MG

www.selo.fae.ufmg.br | www.livrosabertos.fae.ufmg.br

editora.seloFAE@gmail.com | [@editoraselofae](https://www.instagram.com/editoraselofae)

sumário

- 8** **Apresentação**
- 18** **Estabilidade do nível socioeconômico (NSE) de alunos e escolas com dados longitudinais**
Túlio Silva de Paula; Maria Teresa Gonzaga Alves
- 38** **Mudanças no perfil dos diretores escolares**
evidências a partir do Censo Escolar (2019–2024)
Cecília Coutinho de Miranda; Flávia Pereira Xavier; Joyce Soares Rodrigues Petrus
- 55** **Expectativa docente, composição de turmas e proficiência em Matemática**
contribuições de um estudo da rede municipal de Belo Horizonte
Tatiana Maria da Cruz; Maria Teresa Gonzaga Alves
- 75** **Hiato de gênero no desempenho em Matemática**
percepções docentes e trajetórias escolares em Belo Horizonte
Viviane Adriana Xavier; Flávia Pereira Xavier
- 97** **Desigualdade na educação**
o papel da escola e do juízo professoral
Genival Souza Bento Júnior; Rosângela Torres de Sá
- 116** **Reprovação escolar como expressão das desigualdades**
Rafaela Silveira Neves; Flávia Pereira Xavier
- 138** **O clima da escola tem cor?**
análise das percepções de estudantes negros e brancos sobre o clima escolar em Belo Horizonte
Juliana Bárbara Sotero Silva; Valéria Cristina de Oliveira
- 158** **O que é uma escola justa?**
trajetória escolar regular como direito social
Isis Arantes Maciel de Souza
- 177** **Trajетórias escolares e desigualdades educacionais entre estudantes migrantes no Ensino Médio**
Diego Araújo de Almeida; Joyce Soares Rodrigues Petrus; Flávia Pereira Xavier

198

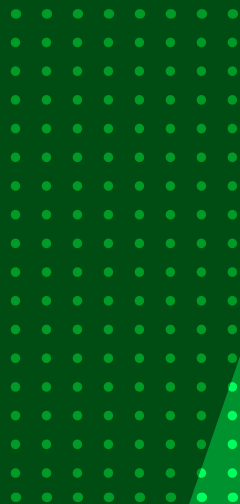
Estratificação no Ensino Superior em Minas Gerais

raça, gênero e desigualdade territorial

Ana Paula Guedes Henrique; Maria Teresa Gonzaga Alves

216

Sobre os autores



Apresentação

Como citar este capítulo

Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza. Apresentação. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 9–17.

Nas últimas sete décadas, a literatura educacional e sociológica evidenciou duas regularidades, que seguem como desafios tanto para as políticas públicas quanto para investigações comprometidas com a justiça social nos sistemas escolares. A primeira diz respeito à *forte associação entre os percursos escolares e as condições sociais de origem*. Desde os estudos clássicos das décadas de 1950 e 1960, acumulam-se evidências empíricas de que o desempenho e as trajetórias escolares estão diretamente relacionados às características sociais, demográficas e culturais dos alunos (Bourdieu; Passeron, 1975; Coleman et al., 1966). As desigualdades educacionais, nesse sentido, refletem e reproduzem desigualdades sociais mais amplas, operando como mecanismo de filtragem e hierarquização dos sujeitos desde os primeiros anos da escolarização.

A segunda regularidade aponta para o *efeito cumulativo dessas vantagens iniciais*. Aqueles que largam com mais trunfos (capital cultural, econômico, social, apoio emocional etc.) são também aqueles com maiores chances de sucesso escolar (Duru-Bellat, 2011). Esse efeito não se dá apenas em função de atributos individuais, mas é potencializado pelo contexto escolar: seja pela composição social da escola ou da sala de aula (Willms, 1992), seja porque as práticas pedagógicas e as expectativas docentes tendem a se ajustar melhor aos grupos com maior nível socioeconômico (Bressoux; Pansu, 2001).

Paralelamente, há um esforço acumulado de pesquisadores interessados em compreender os fatores escolares que poderiam atenuar essas desigualdades, sobretudo considerando que os estudantes em maior desvantagem social são também os mais dependentes da qualidade da instrução recebida. A literatura sobre *efeito escola e efeito sala de aula* mostra que elementos como liderança escolar, clareza de objetivos de aprendizagem, *feedbacks* formativos e altas expectativas docentes estão associados aos desempenhos escolares mais elevados (Scheerens; Witziers; Steen, 2013; Sammons; Hillman; Mortimore, 1995). A ideia subjacente é de que fatores intraescolares, independentemente da origem social dos alunos, influenciam diretamente a qualidade do ensino, contribuindo para a elevação do desempenho médio.

Mas, nos dias atuais, por que as desigualdades educacionais ajudam a compreender as mesmas desigualdades presentes na realidade brasileira que, a partir do século XXI, passou por mudanças relacionadas ao acesso e à universalização da Educação Básica e pela expansão das vagas e das oportunidades de acesso à Educação Superior?

No Brasil, mesmo com a universalização do Ensino Fundamental e a melhoria do fluxo escolar, o efeito relativo da origem social nessa etapa de ensino persiste em relação ao aprendizado e à conclusão das etapas (Alves; Soares; Xavier, 2016; Soares; Alves; Fonseca, 2021). Nos ensinos médio e superior, a relação entre origem social e realização educacional também permanece forte (Brito, 2017). Estes resultados nos levam a afirmar que há permanência da associação entre origem social e destino escolar, que denominamos como uma primeira regularidade. Isso ocorre apesar de a expansão do acesso à educação ter modificado a forma como essa relação se manifesta no acesso a certos níveis de ensino (Brito, 2017; Lucas, 2001; Raftery; Hout, 1993). Ao mesmo tempo, as pesquisas também evidenciam a segunda regularidade, ao mostrar que os fatores associados à qualidade nem sempre reduzem as desigualdades. Alguns deles produzem efeitos diferenciados conforme o nível de desempenho dos alunos e de sua trajetória, exigindo que se repensem os critérios de eficácia à luz da justiça social (Alves; Soares; Xavier, 2016).

A literatura internacional mais recente sobre eficácia escolar (Kyriakides; Creemers; Charalambous, 2018) tem proposto modelos de avaliação que consideram múltiplos níveis e indicadores, dando especial atenção aos aspectos da equidade educacional. No Brasil, pesquisas têm questionado a produção de indicadores únicos de qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que tem sido o grande indutor das políticas educacionais, desde a sua criação em 2007 (Ernica; Rodrigues; Soares, 2025).

O debate sobre qualidade da educação no país precisa se deslocar de uma ênfase em médias de desempenho para uma perspectiva que também considera a capacidade do sistema educacional de produzir bons resultados, sem aprofundar desigualdades existentes. Sob o nosso ponto de vista, o sistema de financiamento da educação pública, as políticas de alocação de recursos e de professores, bem como as práticas

dentro da escola e da sala de aula, importam para a melhoria da permanência e do aprendizado, assim como para a redução das desigualdades entre os grupos sociais (Darling-Hammond, 2013; Simielli, 2017). Contudo, se o foco do sistema de ensino se mantém apenas na ideia de igualdade formal, as políticas e as ações tendem a ser vantajosas, em termos relativos, para aqueles com maiores trunfos na largada (Crahay, 2013; Duru-Bellat, 2011).

A valorização da escola, dos profissionais da educação e as políticas focalizadas para o combate às desigualdades são muito importantes e precisam estar na agenda pública, não como discurso, mas como um compromisso baseado pelas evidências científicas da área. Assim, estudar as desigualdades, seus mecanismos de produção e as formas de combatê-las é uma pauta central, ainda que nos dê a frequente sensação de *déjà vu*. Afinal, como disse, em muitas ocasiões, Darcy Ribeiro, “a crise da educação não é uma crise, é um projeto”.

As desigualdades são resultado de escolhas políticas e ideológicas e não entraram efetivamente na agenda política (Piketty, 2020). Igualdade de oportunidades e justiça meritocrática são mais popularmente aceitas, mas tratamos de modo insuficiente de igualdade de resultados e justiça corretiva, com garantia de mínimos necessários (Crahay, 2013; Dubet, 2004). Claro que assegurar as igualdades de oportunidade e tratamento em educação significa garantir que todos acessem a escola, sem nenhum tipo de discriminação por sexo, etnia, raça, religião ou capacidade, tendo as mesmas condições de permanência e de conclusão. Isso está no ordenamento jurídico (Brasil, 1988), trata-se de igualdade de oportunidades e um direito inalienável da pessoa humana (Cury, 2005). Mas o desafio está, além das políticas universalistas, em pensar políticas que promovam também a igualdade de conhecimentos e de conclusão dos estudos, que são metas utilizadas pelo sistema educacional (Demeuse; Crahay; Monseur, 2002).

Produzidos em contexto de pesquisa colaborativa, os dez capítulos que compõem esta coletânea resultam de investigações desenvolvidas em diferentes contextos empíricos, eles combinam distintas metodologias e abordagens teóricas com o objetivo comum de *compreender as desigualdades que antecedem a escola e os modos*

como elas se reproduzem, são enfrentadas ou naturalizadas no cotidiano escolar.

Ao articular análises estatísticas e estudos qualitativos em escolas públicas, os trabalhos oferecem uma leitura multifacetada das desigualdades escolares e seus atravessamentos por classe, raça, gênero e território.

O primeiro capítulo, “Estabilidade do nível socioeconômico de alunos e escolas com dados longitudinais”, escrito por Túlio Silva de Paula e Maria Teresa Gonzaga Alves, propõe uma medida longitudinal de nível socioeconômico dos estudantes (NSE) e testa sua estabilidade, articulando elaboração teórica, métodos estatísticos e aplicação que podem auxiliar os gestores educacionais. Os resultados problematizam as interpretações apressadas sobre as mudanças de perfil escolar baseadas apenas na rotatividade de alunos e requalificam o papel dessa variável nos modelos de análise educacional.

Na sequência, o segundo capítulo, “Mudanças no perfil dos diretores escolares: evidências a partir do Censo Escolar (2019–2024)”, de Cecília Coutinho de Miranda, Flavia Pereira Xavier e Joyce Soares Rodrigues Petrus, dedica-se ao provimento dos cargos de direção escolar, importante aspecto da organização dos sistemas de ensino. A partir da análise dos dados do Censo Escolar, o estudo identifica mudanças relevantes no perfil dos diretores no Brasil, com destaque para o crescimento de processos seletivos em detrimento das indicações diretas.

O terceiro capítulo, “Expectativa docente, composição de turmas e proficiência em Matemática: contribuições de um estudo da rede municipal de Belo Horizonte”, de Tatiana Maria da Cruz e Maria Teresa Gonzaga Alves, desloca o foco das desigualdades estruturais para os critérios de enturmação nas escolas. Usando métodos mistos, examina de que maneira as expectativas docentes e a organização das turmas, baseada em critérios de aprendizado, comportamento ou perfil sociodemográfico dos estudantes, influenciam as oportunidades de aprendizagem. Os resultados indicam que turmas com maior presença de estudantes pretos, reprovados ou com baixa proficiência tendem a receber expectativas mais baixas.

O quarto capítulo, “Hiato de gênero no desempenho em Matemática: percepções docentes e trajetórias escolares em Belo Horizonte”, escrito por Vivienne Adriana

Xavier e Flavia Pereira Xavier, aprofunda a análise das desigualdades de gênero no desempenho em Matemática. O estudo revela como estereótipos de gênero seguem informando percepções, expectativas e práticas pedagógicas. Ao tomar o discurso docente como objeto de análise, o capítulo dá visibilidade às formas pelas quais desigualdades educacionais se produzem cotidianamente, mesmo quando negadas ou naturalizadas no interior das escolas.

Ainda no plano intraescolar, o quinto capítulo, “Desigualdade na educação: o papel da escola e do juízo professoral”, de Genival Souza Bento Júnior e Rosângela Torres de Sá, investiga o juízo professoral como mecanismo central de reprodução das desigualdades educacionais. Com base nos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) de 2022 e em referenciais da sociologia da educação, o texto demonstra como julgamentos docentes, muitas vezes atravessados por atributos sociais como raça, gênero e origem de classe, afetam o engajamento pedagógico, a distribuição dos *feedbacks* e as oportunidades de aprendizagem.

A partir de uma metodologia que une a análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) com entrevistas em escolas, o sexto capítulo, intitulado “Reprovação escolar como expressão das desigualdades” e escrito por Rafaela Silveira Neves e Flavia Pereira Xavier, investiga como as crenças docentes influenciam a reprovação como dispositivo pedagógico, mesmo em contextos com políticas de ciclos e progressão continuada. Os resultados evidenciam que práticas de avaliação, organização das turmas e expectativas sobre os estudantes se articulam a concepções de mérito e de disciplina, consolidando uma cultura escolar seletiva e desigual.

O sétimo capítulo, “O clima da escola tem cor?: Análise das percepções de estudantes negros e brancos sobre o clima escolar em Belo Horizonte”, de Juliana Bárbara Sotero Silva e Valéria Cristina de Oliveira, analisa como o pertencimento racial influencia as percepções dos estudantes sobre o clima escolar nos anos finais do Ensino Fundamental. A partir de dados da rede municipal de Belo Horizonte sobre clima escolar, o texto evidencia que estudantes pretos percebem de forma mais negativa as relações interpessoais, as regras e as situações de intimidação, em comparação a seus colegas brancos e pardos.

Inspirado no questionamento de Dubet (2004), “o que é uma escola justa?”, o oitavo capítulo, “O que é uma escola justa?: Trajetória escolar regular como um direito social” de Isis Arantes Maciel de Souza, retoma a indagação para examinar em que medida o sistema educacional brasileiro tem assegurado trajetórias regulares de escolarização como parte do direito à educação. A partir de uma base longitudinal construída com dados do Censo Escolar, o estudo identifica os principais pontos de interrupção nos percursos escolares e evidencia como esses eventos se distribuem de forma desigual entre os estudantes.

O nono capítulo, “Trajetórias escolares e desigualdades educacionais entre estudantes migrantes no Ensino Médio” escrito por Diego Araújo de Almeida, Joyce Soares Rodrigues Petrus e Flavia Pereira Xavier, investiga as desigualdades educacionais vividas por estudantes migrantes no Ensino Médio brasileiro, trazendo à coletânea uma dimensão ainda pouco explorada na literatura nacional: a escolarização de imigrantes internacionais. Com base em dados longitudinais do Censo Escolar, o estudo propõe o Índice de Trajetória Regular (ITR) para analisar padrões de continuidade e interrupção nos percursos escolares, revelando que a região de acolhimento e a frequência de mudanças de escola impactam mais que fatores individuais, como raça ou nacionalidade.

Fechando a coletânea, o décimo capítulo, “Estratificação no Ensino Superior em Minas Gerais: raça, gênero e desigualdade territorial” de Ana Paula Guedes Henrique e Maria Teresa Gonzaga Alves, diferentemente dos demais, volta-se à análise da Educação Superior, examinando a estratificação das oportunidades educacionais em Minas Gerais a partir de uma perspectiva interseccional de raça, gênero e território. Com base nos microdados do Censo da Educação Superior de 2018, o estudo evidencia padrões persistentes de desigualdade, com maior presença dos homens brancos nos bacharelados das instituições públicas mais prestigiadas e mulheres negras concentradas em cursos de menor prestígio, especialmente no setor privado.

Ao integrar análises quantitativas e qualitativas com fundamentação crítica, esta coletânea contribui para o aprimoramento da pesquisa educacional aplicada, tanto no plano científico, quanto no das políticas públicas. Num contexto de uso intensivo de

indicadores para avaliar escolas e redes de ensino, os estudos aqui reunidos propõem uma leitura ampliada da noção de qualidade educacional: uma qualidade que não se limita aos resultados médios, mas que incorpora sua distribuição, seu sentido pedagógico e sua capacidade de promover equidade, reconhecimento e justiça.

Flavia Pereira Xavier

Valéria Cristina de Oliveira

Genival Souza Bento Júnior

Organizadores

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no Ensino Fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49–82, 2016. DOI: 10.20336/rbs.150.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRESSOUX, Pascal; PANSU, Pascal. Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n. 30/3, p. 1–18, 2001. DOI: 10.4000/osp.5133.

BRITO, Murillo Marschner Alves de. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, p. 224–263, 2017. DOI: 10.1590/198053143789.

COLEMAN, James *et al.* *Equality of Educational Opportunity*. Washington: [s.n.], 1966.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec*, v. 3, n. 1, p. 8–40, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 124, p. 11–32, 2005. DOI: 10.1590/S0100-15742005000100002.

DARLING-HAMMOND, Linda. Inequality and school resources: what it will take to close the opportunity gap. In: CARTER, Prudence L.; WELNER, Kevin G. (org.). *Closing the opportunity gap: What America must do to give every child an even chance*. New York: Oxford University Press, 2013. p. 77–97.

DEMEUSE, Marc; CRAHAY, Marcel; MONSEUR, Christian. Efficiency and Equity. In: HUTMACHER, Walo; HUTMACHER, Douglas; BOTTANI, Norberto (org.). *In Pursuit of Equity in Education: Using International Indicators to Compare Equity Policies*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Kluwer Academic Publishers, 2002. p. 65–91.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.

DURU-BELLAT, Marie. Desigualdades sociais. In: VAN ZANTEN, Agnés (org.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 189–195.

ERNICA, Maurício; RODRIGUES, Érica Castilho; SOARES, José Francisco. Desigualdades educacionais no Brasil contemporâneo: definição, medida e resultados. *DADOS*, v. 68, n. 1, p. 1–44, 2025. DOI: 10.1590/dados.2025.68.1.345.

KYRIAKIDES, Leonidas; CREEMERS, Bert; CHARALAMBOUS, Evi. *Equity and quality dimensions in educational effectiveness*. Cham, Switzerland: Springer, 2018. v. 8.

LUCAS, Samuel R. Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, v. 106, n. 6, p. 1642–1690, 2001. DOI: 10.1086/321300.

PIKETTY, Thomas. *Capital and Ideology*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2020.

RAFTERY, Adrian E.; HOUT, Michael. Maximally Maintained Inequality: Expansion, Reform, and Opportunity in Irish Education, 1921–1975. *Sociology of Education*, v. 66, n. 1, p. 41–62, 1993. DOI: 10.2307/2112784.

SAMMONS, Pamela; HILLMAN, Josh; MORTIMORE, Peter. *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: [s. n.], 1995.

SCHEERENS, Jaap; WITZIERS, Bob; STEEN, Rien. A meta-analysis of school effectiveness studies. *Revista de Educación*, v. 361, p. 619–645, 2013. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-235.

SIMIELLI, Lara Elena Ramos. Equidade e oportunidades educacionais: O acesso a professores no Brasil. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 25, n. 46, p. 1–30, 2017. DOI: 10.14507/epaa.25.2752.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da Educação Básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 38, p. 1–21, 2021. DOI: 10.20947/S0102-3098a0167.

WILLMS, Jon Douglas. *Monitoring School Performance: A Guide for Educators*. Washington, DC: The Falmer Press, 1992.



Estabilidade do nível socioeconômico (NSE) de alunos e escolas com dados longitudinais

Túlio Silva de Paula
Maria Teresa Gonzaga Alves

Como citar este capítulo

Paula, Túlio Silva de; Alves, Maria Teresa Gonzaga. Estabilidade do nível socioeconômico (NSE) de alunos e escolas com dados longitudinais. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais*: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 18–37.



O nível socioeconômico (NSE) é provavelmente a variável de contexto familiar mais utilizada na pesquisa educacional (Sirin, 2005) e um dos fatores de nível individual mais correlacionado com o desempenho acadêmico. No nível das escolas, a correlação é ainda mais forte. Uma associação forte entre NSE e desempenho acadêmico, tanto no nível do estudante quanto no nível escolar, ameaça a equidade educacional e as oportunidades de aprendizagem (Ersan; Rodriguez, 2020). Uma medida de NSE é imprescindível para melhor discernir efeitos da estratificação social, externa às escolas, em relação a efeitos do trabalho realizado pelos estabelecimentos de ensino, mensurados em modelos estatísticos (Raudenbush; Willms, 1995).

Em estudos com informações longitudinais, enfrentamos outro desafio: como mensurar o nível socioeconômico ao longo do tempo? A medida utiliza métodos confiáveis para uma comparação? O construto se modifica ou tende a ser uma característica estável dos estudantes e das escolas? Devido à predominância de informações transversais dos grandes *surveys* educacionais no Brasil (Franco, 2001), as pesquisas sobre eficácia escolar não lidam com essas questões. Portanto, pressupõe-se que o NSE seja estável, pelo menos em um curto período.

Fatores associados aos resultados dentro e fora das escolas

Desde a década de 1960, sabe-se que as desigualdades escolares estão relacionadas à ocupação e à escolaridade dos pais, ao pertencimento geográfico e às diferenças étnicas (Forquin, 1995). A disponibilidade de pesquisas em grande escala, em países como Grã-Bretanha, França e Estados Unidos, permitiu questionar expectativas meritocráticas durante o período dos estados de bem-estar social. A forte expansão dos sistemas de ensino não alterou significativamente as relações entre diferentes grupos sociais e cultura escolar: a pretensa igualdade de oportunidades e democratização daquele período passaram a ser questionadas (Nogueira, 1990).

O mais famoso dentre os grandes surveys, nomeado “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, de 1966, e mais conhecido como Relatório Coleman (Brooke; Soares, 2008), iniciou uma polêmica sobre a importância das características familiares para os resultados escolares. Predominantemente na perspectiva “insumos-produtos”, variáveis sobre os recursos escolares (por exemplo, investimento por estudante) e variáveis sobre *background* dos estudantes foram usadas para prever resultados. As conclusões indicaram diferenças no desempenho associadas mais fortemente ao NSE familiar do que a recursos escolares, potencialmente mais maleáveis por políticas públicas (Teddlie; Reynolds, 2000).

A partir dos anos 1970, alguns pesquisadores dedicaram considerável atenção a quais diferenças entre as escolas poderiam explicar os resultados de estudantes, sem negar a influência de fatores extraescolares. Escolas e salas de aula foram introduzidas entre a relação direta insumo-produto (Alves, 2020; Bressoux, 2003). Em ambas as perspectivas, origem e posição social familiar são cruciais para explicar resultados escolares e, nesse sentido, as medidas como o NSE estão no centro do debate.

Nível socioeconômico (NSE): origem, desenvolvimento e operacionalização

As raízes do conceito de NSE encontram-se no campo teórico da estratificação social (Grusky, 2000; Harwell, 2019). As medidas de NSE buscam representar os efeitos de uma estrutura subjacente às desigualdades, baseados na divisão social do trabalho, em que as diferentes posições no mercado determinam o acesso desigual a recursos

e recompensas (Carvalhoes, 2015). Embora não exista uma definição unívoca para o conceito de NSE, as dimensões de ocupação, rendimento e nível educacional estão incluídas na maioria dos indicadores (Alves; Soares; Xavier, 2014; Alves; Soares, 2009; Avvisati, 2020; Buchmann, 2002; Sirin, 2005). Devido à complexidade das pesquisas para a avaliação do prestígio ocupacional, essa dimensão é frequentemente preterida por uma abordagem sintética, utilizando apenas as dimensões de escolaridade e renda da ocupação (Ganzeboom; De Graaf; Treiman, 1992).

Do ponto de vista operacional, o NSE é tomado como traço latente, portanto, indiretamente observado. Ele depende não só das opções teóricas do pesquisador, mas também da disponibilidade de dados empíricos adequados (Alves; Soares, 2009). Parte dos problemas na qualidade dos indicadores diz respeito às dificuldades de obtenção das informações sobre escolaridade, ocupação ou rendimentos dos indivíduos, erro de mensuração, e informações ausentes, comuns nos estudos educacionais (Harwell, 2019).

O NSE em pesquisas educacionais brasileiras

São recorrentes as referências ao Critério Brasil, um indicador de NSE criado para a orientação de mercado (Kamakura; Mazzon, 2016). Para finalidades educacionais, o indicador depende da disponibilidade de informações. Na maioria das vezes, dada por avaliações em larga escala aos níveis nacional, estadual e/ou local (Soares; Alves, 2023; Soares, 2005; Soares; Andrade, 2006; Alves; Soares, 2009; Alves; Soares; Xavier *et al.*, 2014; Alves; Gouvêa; Viana, 2014). Algumas pesquisas utilizam também informações de admissão no Ensino Superior (Soares; Andrade, 2006; Rodrigues, Matos; Ferreira, 2017). O uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI) é uma das características dos trabalhos consultados, e a utilização de diferentes modelos de TRI parece gerar resultados consistentes entre si (Soares; Alves, 2023; Soares, 2005). Apenas o trabalho de Alves, Gouvêa e Viana (2014) optou pela construção de um indicador de NSE para caracterizar municípios com base na análise fatorial exploratória.

Dentre os indicadores, a escolaridade dos pais e os bens de consumo no domicílio, indicando a renda permanente, são os mais recorrentes. A ocupação dos pais e a renda familiar nem sempre estão disponíveis. Alves e Soares (2009), por exemplo,

utilizam uma estimação da renda indireta, local de residência, sob o pressuposto de que “moradias compartilham uma vizinhança que pode ser caracterizada em termos de sua composição social e econômica” (Alves; Soares, 2009, p. 8). Alves, Soares e Xavier (2014) estimaram o nível socioeconômico (NSE) para as escolas de Educação Básica no Brasil que participaram de avaliações educacionais nacionais.

Sua metodologia, replicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), produziu o Indicador de Nível Socioeconômico (Inse) das escolas brasileiras para os anos de 2013 e 2015. Mais recentemente, Soares e Alves (2023) produziram uma medida de NSE reduzindo consideravelmente o número de escolas com dados ausentes ao combinar informações escolares do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), transferências de estudantes entre escolas por meio de um painel longitudinal do Censo Escolar, localização e rede da escola, o percentual de estudantes da escola cuja família recebe o benefício do programa Bolsa Família e o IDH-Renda do município da escola.

Da coleta de dados à construção dos indicadores socioeconômicos, o NSE construído nesta pesquisa é um indicador unidimensional, pois ele sintetiza as informações de itens dos questionários, respondidos por estudantes da rede municipal no Sistema de Avaliação da Educação Fundamental das Escolas da Prefeitura de Belo Horizonte (Avalia BH) entre 2010 e 2014, em testes de Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa.¹ O teste avaliou estudantes do 3º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, conforme o registro das matrículas iniciais no Censo da Educação Básica. Apenas estudantes do 5º ao 9º ano (idade ideal entre 10 e 14 anos) responderam aos questionários, com uma taxa de cerca de 82% dos participantes previstos. Foi observada a ausência de respostas às questões específicas; ainda assim, mais de 95% dos casos apresentam, no máximo, cinco variáveis sem informação.

A pesquisa utiliza dados longitudinais desbalanceados (Verbeke; Molenberghs, 2000): o mesmo estudante pode ou não ter respostas em qualquer ano da série. Essa opção,

1 As informações foram produzidas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e gentilmente cedidas pela Secretaria de Educação do Município de Belo Horizonte (Smed BH) para a realização deste trabalho.

diferentemente do desenho de corte, ou de uma restrição apenas aos respondentes em todos os anos (informação completa), lida com o viés de seletividade: informações ausentes estão associadas a estudantes socialmente desprivilegiados (Paula, 2020). A exclusão desses casos poderia resultar em uma medida NSE mais homogênea, concentrada em patamares superiores da escala, mais suscetível à estabilidade devido à exclusão de variabilidade relevante para o teste de hipótese, aumentando a probabilidade de viés de confirmação.

Estimação do NSE com dados longitudinais

Dados longitudinais impõem o desafio de obter medidas comparáveis e intercambiáveis entre várias aplicações ou intervalos de avaliação. Em termos psicométricos (Pasquali, 2009), significa zelar pela forma de medir um mesmo fenômeno e seus atributos em ocasiões diferentes. A TRI assume pressupostos estatísticos em que a probabilidade de resposta a um item modela a habilidade (variável não observável) do aluno.

Parâmetros dos itens expressam que a probabilidade de acerto é tão maior quanto sua habilidade (Klein, 2013). Características são inferidas a partir da observação de variáveis secundárias relacionadas a ela: o pressuposto do traço latente (Andrade; Tavares; Valle, 2000). É possível desenvolver medidas com grande autonomia em relação ao conteúdo do instrumento (independência em relação ao teste) e ao conjunto dos avaliados (independência em relação à população) (Pasquali; Primi, 2003).

Os requisitos para sustentar o pressuposto de independência entre testes foram considerados demasiadamente exigentes: seria necessário aplicar uma equalização de instrumentos (Dorans; Moses; Eignor, 2010). Permaneceram apenas os itens comuns a todos os questionários. Aqueles com variações nas opções de respostas foram recategorizados de modo compatível em todos os anos. Assumimos um único instrumento de medição para evitar confundir diferenças entre o resultado no instrumento com diferenças entre as propriedades de diferentes instrumentos (Linden; Hambleton, 1996). Assumimos que valores monetários dos bens de conforto são constantes ao longo do tempo, de modo a interpretar mudanças na medida de NSE como alterações, de fato, nas condições dos estudantes.

As análises de correlação policórica e as Curvas Características do Item (CCI) auxiliaram nas decisões sobre manutenção e exclusão de itens. O NSE foi estimado com 10 variáveis presentes nos questionários aplicados no período: quantidade (nenhum, um, dois ou mais) de banheiros, geladeiras, TVs, DVDs e máquinas de lavar; presença (de dois ou mais) automóveis no domicílio; presença de computador (com ou sem internet); se o estudante morava em domicílio em que alguma pessoa recebia benefício do programa Bolsa Família; e escolaridade da mãe e do pai (nunca estudou ou completou até 4ª série/5º ano, estudou até Ensino Médio completo, Ensino Superior completo). Decidimos pela união das categorias intermediárias do Ensino Fundamental e Médio porque não apresentavam distinção clara em CCIs, provavelmente devido à mudança nas opções de respostas de 2013 e 2014, que parece ter dificultado o entendimento das questões. O questionário não contém informação sobre a ocupação dos pais.

Dois procedimentos diferentes foram adotados para criar a medida: o primeiro procedimento utilizou apenas respondentes aos questionários do ano de 2010 para a estimação dos parâmetros dos itens no modelo TRI. O segundo procedimento utilizou respondentes entre os anos de 2010 e 2014 indistintamente, como se pertencessem ao mesmo grupo. Os resultados das medidas foram praticamente idênticos, apontando indiferença entre utilizar as informações de todos os anos ou apenas a de um único ano em específico para a estimação dos parâmetros. Por motivo de parcimônia, apresentaremos apenas os resultados do segundo procedimento.

A estimação dos parâmetros dos itens ocorreu com o pacote “mirt”, do *software* R (R Core Team, 2022), criado para estimar modelos multidimensionais, exploratórios e confirmatórios, com métodos de máxima verossimilhança (Chalmers, 2012). Utilizamos o modelo de respostas graduadas (Samejima, 1969). O uso desse modelo favoreceu a comparação dos resultados ao longo do tempo e lidou com respostas ausentes, resultando em alta confiabilidade mesmo quando apenas parte do instrumento foi preenchido. O método de Máxima Verossimilhança, em inglês *Maximum Likelihood* (ML), estimou os valores individuais, convertidos para um intervalo entre 0 e 100 pontos por meio de uma transformação linear comum. Com o código das escolas municipais de Belo Horizonte, calculamos também as médias de NSE.

Validação

O Inse/Inep nos anos 2013 e 2015 e as respostas aos questionários do Saeb 2015 serviram para finalidades de validação do indicador. Observamos correlações da ordem de 85% entre o indicador de NSE construído nesta pesquisa e os indicadores do Inep para os anos de 2013 e 2015. Todas as correlações foram estatisticamente significativas (p valor < 0.001). Categorizamos a variável NSE das escolas em quatro grupos por intervalo de 5 pontos na escala (45, 50 e 55). O NSE das escolas em 2014 foi utilizado para distinguir as respostas de estudantes aos questionários socioeconômicos do Saeb de 2015. Utilizamos as questões de escolaridade dos pais, posse de TV, carros, computadores e quartos para dormir no domicílio em que o aluno morava. As proporções de respostas para a escolaridade mais alta e as posses aumentam sistematicamente nas escolas classificadas com maior NSE, segundo nosso indicador.

Estabilidade da medida de NSE

Na comparação de 2010 a 2014, a correlação do NSE no nível dos estudantes ficou próxima de 0,5; já para as escolas está próxima de 0,9: um indicador fraco para a estabilidade. Ao nível dos estudantes, as fontes de variação são maiores; no nível das escolas, o cálculo de agregação (a média dentro da escola), reduz a variabilidade e pode induzir equivocadamente a uma interpretação de estabilidade.

Calculamos a mudança de categorias do NSE por escola em pares de anos consecutivos e a permanência dos estudantes matriculados nas escolas. O ano de 2010 foi considerado como ponto de partida. O percentual de estudantes matriculados na mesma escola do ano t para o ano $t + 1$ em relação ao total de alunos matriculados no ano $t + 1$ representou a permanência escolar. Para a mobilidade de NSE, subtraímos a categoria do ano $t + 1$ em relação ao anterior, o ano t . Quando a subtração resultou em valor positivo, a escola estava em categoria superior (mobilidade ascendente); quando negativa, a escola passou para uma categoria inferior (mobilidade descendente). Quando a diferença resultou em zero, a escola permaneceu na mesma categoria de NSE.

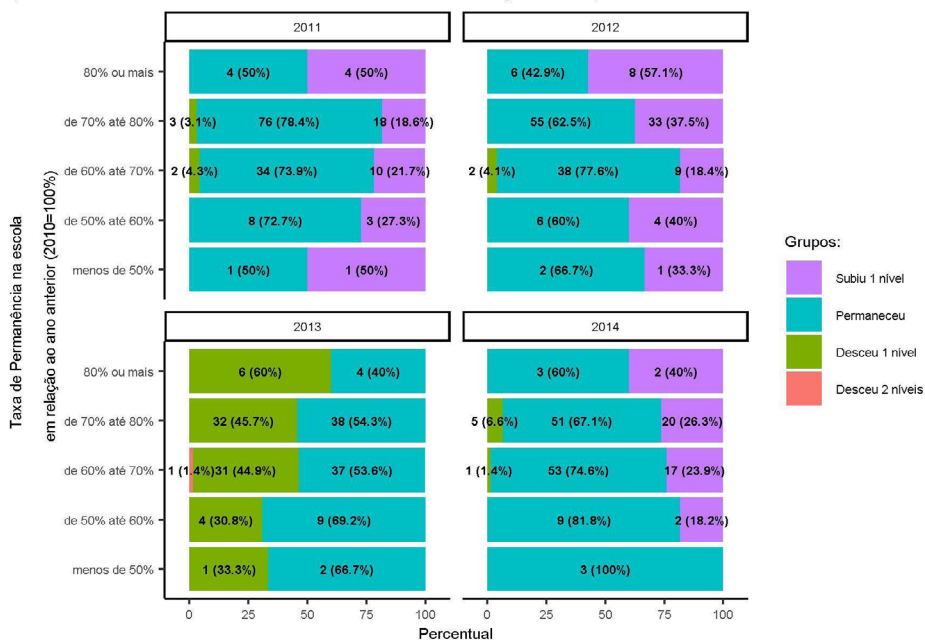
Uma hipótese plausível e frequentemente levantada sobre as variações do NSE escolar diz respeito à mobilidade estudantil: argumenta-se que a estabilidade depende da

permanência dos estudantes na mesma instituição. A figura exposta abaixo mostra que a mobilidade entre categorias de NSE das escolas em relação ao ano anterior está mais associada ao ano do que à variação na taxa de permanência dos estudantes na mesma escola. Os anos de 2011, 2012 e 2014 são muito semelhantes, e identificam que a maior parte das mudanças ocorre para cima: escolas que se encontram em uma categoria de NSE superior em relação ao ano anterior. Porém, não parece haver variação associada ao percentual de estudantes que permanecem na mesma escola de um ano para outro.

Mobilidade das escolas entre as categorias de NSE segundo as taxas de permanência dos alunos na escola em relação ao ano anterior

Observações:

- 1) Total de 659 escolas com informações válidas, somados todos os anos (99.5% do total de observações das escolas).
- 2) O ano de 2010 (165 escolas) foi tomado como referência (100% de alunos na mesma escola e 100% de escolas na mesma categoria de NSE).



Fonte: Elaboração dos autores com dados do Avalia BH, 2010 a 2014, Caed/UFRJ; Smed BH; Censo Escolar 2010 a 2014; Inep/Mec.

Modelo de curvas de crescimento

Utilizamos curvas de crescimento (Singer; Willett, 2003) em modelos hierárquicos de dois níveis (Raudenbush; Bryk, 2002), para duas variáveis dependentes diferentes: um para os estudantes e outro para as escolas. Em ambos, o NSE ocupa o nível 1, como medidas repetidas a cada ano, com 2010 sendo o marco zero de tempo. No caso do modelo para estudantes, trata-se da medida individual de NSE, e, no caso do modelo para escolas, a média de NSE na escola.

Tendências do NSE individual e escolar ao longo do tempo

Para 163 escolas (quase 97%), temos cinco medidas de NSE válidas disponíveis, e todas as escolas têm pelo menos uma observação válida entre 2010 e 2014. Já dentre os 138.569 estudantes únicos (distintos), 678 (0,5%) não tiveram medida de NSE disponível em nenhum dos anos; quase 38% apresentaram apenas uma e quase 28% apenas duas medidas. Em modelos de regressão multinível, o número de casos para a estimação da média de um agrupamento é utilizado como ponderação de confiança. Quando esse número cai, decresce proporcionalmente a confiança na estimação da média local (nesse caso, a média específica do aluno de mudança ou estabilidade no tempo). Os modelos, então, fazem o valor da média do agrupamento se aproximar do valor da média global, mais confiável (Leckie, 2018): a variabilidade das tendências individuais de mudança fica subestimada. A baixa quantidade de respostas também diminui a confiança na análise de resíduos.

Tendências para uma amostra aleatória de 20 estudantes e de 20 escolas dentre aqueles/as com 4 ou 5 medidas válidas para o NSE, por meio de retas de regressão linear simples, mostram que parece razoável esperar variações ao longo do tempo para diferentes estudantes, mas não para escolas. O teste de hipótese está representado no efeito médio de uma unidade de tempo: acréscimo de um ano. A estabilidade da medida de NSE se sustenta caso o coeficiente da passagem do tempo seja nulo ou desprezível. Isso significa que não há tendência de mudança identificada estatisticamente, ou que a tendência é tão pequena que pode ser desconsiderada.

Uma hipótese complementar, acrescentada graças ao potencial do modelo multinível, é a de efeito significativo de variância no nível 2: entre estudantes e escolas, há

variação suficiente para encontrar tendências de mudança, ainda que a tendência de mudança geral seja desprezível? Nesse caso, consideramos o Coeficiente de Correlação Intraclasse como indicador de teste. Se a proporção de variância explicada pelo nível 2 de análise é grande, consideramos que a tendência de mudança pode depender especificamente das diferenças entre estudantes ou escolas, motivo que seria razoável para contestar a hipótese de estabilidade. Trata-se do modelo mais simples de curva de crescimento. Nenhuma variável explicativa foi adicionada, seja no nível dos estudantes ou das escolas. O pacote *lme4* (Bates et al., 2015) estimou os modelos de regressão linear multinível. O resumo dos resultados encontra-se nas tabelas mais adiante.

O efeito de mudança é estatisticamente significativo, porém desprezível tanto para estudantes quanto para escolas: em média, 0,2 pontos ao ano. Estudantes apresentaram um desvio-padrão de aproximadamente 16,5 pontos na medida de NSE; escolas, aproximadamente 3,5 pontos. Com esse tamanho, mesmo um acréscimo desse efeito acumulado em 5 anos (1,0 ponto ao todo) seria insuficiente para modificar consideravelmente as respectivas distribuições. Os resultados apontam uma forte tendência de estabilidade para a medida de NSE, com indícios razoáveis para considerar que, apesar de possíveis alterações na composição discente, o perfil socioeconômico dos estudantes permanece o mesmo. Essa conclusão é válida, pelo menos, para estudantes e escolas da rede municipal de Belo Horizonte, entre 2010 e 2014, analisados nesta pesquisa.

A segunda conclusão diz respeito à hipótese complementar: a despeito da tendência geral de estabilidade, há indícios de variabilidade suficiente no nível 2 que aponte mudanças consideráveis? Essa hipótese pode ser avaliada nos resultados dos efeitos aleatórios. A resposta, novamente, é negativa. A variância associada à mudança no tempo, que pode ser explicada pelas diferenças entre estudantes e escolas (efeitos aleatórios de nível 2) corresponde a $[6,8 / (128,9 + 140,5 + 6,8)] * 100 = 2,5\%$ para estudantes; e, para as escolas, essa variância corresponde a $[0,02 / (2,1 + 12,7 + 0,02)] * 100 = 0,1\%$ de toda a variância contabilizada nas respectivas aplicações do modelo incondicional de crescimento. A maior parte da variância contabilizada encontra-se no status inicial, ou seja, no NSE de estudantes e escolas esperado para o ano de

2010: o início explica a maior parte dos resultados posteriores. Ou seja, para todos os efeitos práticos, é pouco provável que diferenças entre estudantes ou escolas consigam alterar consideravelmente a estabilidade da medida. A seguir, têm-se as tabelas que representam o resumo dos resultados:

Resultados do modelo de regressão linear multinível para estudantes

Efeitos fixos		Estimação	Erro-padrão	t valor
Status inicial				
π_{0j}	β_{0j}	49,5	0,1	908,1
Tendência de mudança				
π_{1j}	β_{1j}	0,2	0,0	10,1
Efeitos aleatórios		Variância	Desvio-padrão	Correlação
Resíduo	ε_{ij}	128,9	11,4	-
Status inicial	r_{0j}	140,5	11,9	-
Tendência de mudança	r_{1j}	6,8	2,6	-0,3
Correlação (Fixos)				
	Intercepto			
Tempo	-0,7			
Observações	296355			
Estudantes	137891			

Fonte: Elaboração dos autores com dados do Avalia BH 2010 a 2014; Caed/UFJF Smed BH.

Legenda: Variável dependente: Indicador de nível socioeconômico (NSE) dos estudantes.

Resultados do modelo de regressão linear multinível para escolas

Efeitos fixos		Estimação	Erro-padrão	t valor
Status inicial				
π_{0j}	β_{0j}	49,4	0,3	171,3
Tendência de mudança				
π_{1j}	β_{1j}	0,2	0,0	5,0
Efeitos aleatórios		Variância	Desvio-padrão	Correlação
Resíduo	ε_{ij}	2,1	1,5	-
Status inicial	r_{0j}	12,7	3,6	-
Tendência de mudança	r_{1j}	0,02	0,1	-1,0
Correlação (Fixos)				
	Intercepto			
Tempo	-0,5			
Observações:	828			
Estudantes:	169			

Fonte: Elaboração dos autores com dados do Avalia BH 2010 a 2014; Caed/UFJF; Smed BH.

Legenda: Variável dependente: Indicador de nível socioeconômico (NSE) dos estudantes.

Considerações finais

Se o NSE compreende o acesso pessoal a recursos financeiros, sociais, culturais e humanos (Harwell, 2019), devemos considerá-lo um fenômeno multidimensional. Ele é distinto de outras categorias analíticas relevantes para a educação, embora muitas vezes seja assumido como sinônimo de *background* familiar. Além disso, estará correlacionado a uma série de resultados educacionais de interesse. Uma associação forte entre NSE e desempenho acadêmico, tanto no nível estudantil quanto no nível escolar, é uma séria ameaça para a equidade educacional e para as oportunidades de aprender (Ersan; Rodriguez, 2020). O cenário pode ser ainda mais dramático se o efeito do NSE for assumido de modo fatalista, como uma inevitável consequência da relação escola-sociedade, e por esse motivo justificar uma oferta de educação de

baixa qualidade para a maioria da população, de origem desprivilegiada (Alves; Paula, 2023). Há razões substantivas para sua elaboração parcimoniosa (unidimensional, como aqui utilizado) e seu papel como coadjuvante. Historicamente, é crucial para o entendimento da realidade escolar, e pode ser utilizado como requisito de qualidade para pesquisas no campo; mas, na maior parte das pesquisas, o NSE atua como uma síntese conveniente para um conjunto de relações (Avvisati, 2020), que não são objeto central.

Os resultados mostram que a medida de NSE aqui proposta: (i) foi obtida em fonte capaz de cobrir cerca de 80% da população-alvo; (ii) obteve boa taxa de respostas ao instrumento de coleta; (iii) ponderou sobre a adequação aos pressupostos de independência do instrumento e da independência em relação ao grupo, conforme expectativas de uma metodologia predominantemente aceita e utilizada, na literatura especializada, para a produção de indicadores da mesma natureza; e (iv) sustentou-se perante diferentes estratégias de validação de constructo. Finalmente, considerou os efeitos da mobilidade estudantil e testou a hipótese de estabilidade segundo uma rigorosa modelagem estatística. Todos os resultados convergiram de maneira razoavelmente consistente para uma mesma conclusão.

Encontramos indícios de que a medida de NSE, para estudantes e escolas, tende a permanecer a mesma ao longo do tempo, podendo ser considerada uma característica estável de estudantes; e, em especial, para escolas, independentemente de mudanças na composição estudantil. A tendência geral do NSE é permanecer razoavelmente do mesmo tamanho em que o encontramos ao início ou em qualquer um dos momentos em que foi acessado. Pelo menos, essas conclusões se sustentam para estudantes do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental na rede municipal de Belo Horizonte, entre os anos de 2010 e 2014, que responderam aos questionários do Avalia BH.

Devemos interpretar essas conclusões à luz de suas limitações. As fontes não foram planejadas para realizar análises longitudinais: foi a combinação de informações administrativas e de avaliações em larga escala que permitiu essa adaptação. Como em outras pesquisas, as respostas ausentes acarretam imprecisões. Lamentamos especialmente possíveis vieses associados à escolaridade dos pais, que teve redação

alterada nos questionários dentro do período. Lembramos também que dois terços dos estudantes apresentaram apenas duas medidas de NSE, em um total de cinco possíveis: a estimação das tendências de mudança em modelos multinível nessas condições concentra-se sobremaneira na grande média entre as observações. A possível irrelevância atribuída às tendências de mudança individual talvez se deva a esse princípio de funcionamento da modelagem.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Caracterização das desigualdades educacionais com dados públicos: desafios para a conceituação e operacionalização empírica. *Lua Nova*, n. 110, p. 189–214, 2020. DOI: 10.1590/0102-189214/110. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/Kgn3rk4gnpRT3XhNCDMLTsF/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; PAULA, Túlio Silva de. Measures of Family Background in the iPIPS Project – Possibilities and Limits of Comparative Studies Across Countries. In: TYMMS, Peter et al. (ed.). *The First Year at School: An International Perspective*. (International Perspectives on Early Childhood Education and Development, 39). Cham, Switzerland: Springer, 2023. p. 1–27. DOI: 10.1007/978-3-031-28589-9_10. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-28589-9_10. Acesso em: 29 jun. 2025.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, v. 15, n. 1, p. 1–30, 2009. DOI: 10.1590/S0104-62762009000100001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/op/a/ZPqgk8hQZ4hwFMMknJf6pnQ/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Índice socioeconômico das escolas de Educação Básica brasileiras. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v. 22, n. 84, p. 671–704, 2014. DOI: 10.1590/S0104-40362014000300005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5mxhCjNhcVqywyzk79QdfPj/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ALVES, Thiago; GOUVÊA, Maria Aparecida; VIANA, Adriana Backx Noronha. Proposta de um indicador socioeconômico para os alunos das escolas públicas dos municípios brasileiros. *DADOS*, v. 57, n. 1, p. 129–166, 2014. DOI: 10.1590/S0011-52582014000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/SJx5twFq7Y6VjdJJhsqfcYS/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ANDRADE, Dalton Francisco; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. *Teoria de resposta ao item: conceitos e aplicações*. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística, 2000.

AVVISATI, Francesco. The measure of socio-economic status in PISA: a review and some suggested improvements. *Large-scale Assessment Education*, v. 8, n. 8, p. 1–37, 2020. DOI: 10.1186/s40536-020-00086-x Disponível em: <https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40536-020-00086-x>. Acesso em: 29 jun. 2025.

BATES, Douglas; MÄCHLER, Martin; BOLKER, Ben; WALKER, Steve. Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, v. 67, n. 1, p. 1–48, 2015.

BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 38, p. 17–88, 2003.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BUCHMANN, Claudia. Measuring Family Background in International Studies of Education: Conceptual Issues and Methodological Challenges. In: PORTER, Andrew C.; GARAMON, Adam (ed.). *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*. Washington, D.C.: National Research Council, 2002. p. 150–197. DOI: 10.17226/10322. Disponível em: <https://nap.nationalacademies.org/catalog/10322/methodological-advances-in-cross-national-surveys-of-educational-achievement>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CARVALHAES, Flávio Alex de Oliveira. A tipologia ocupacional Erickson-Goldthorpe-Portocarero (EGP): uma avaliação analítica e empírica. *Revista Sociedade e Estado*, v. 30, n. 3, p. 673–704, 2015. DOI: 10.1590/S0102-69922015.00030005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/S63nt4FW89ShSvSnfBcPF6G/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

CHALMERS, Robert Philip. mirt: A Multidimensional Item Response Theory Package for the R Environment. *Journal of Statistical Software*, v. 48, n. 6, p. 1–29, 2012. DOI: 10.18637/jss.v048.i06. Disponível em: <https://www.jstatsoft.org/article/view/v048i06>. Acesso em: 29 jun. 2025.

DORANS, Neil J.; MOSES, Tim P.; EIGNOR, Daniel R. *Principles and Practices of Test Score Equating*. New Jersey: Educational Testing Services (ETS), Princeton, 2010. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED523737.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.

ERSAN, Ozge; RODRIGUEZ, Michael C. Socioeconomic status and beyond: a multilevel analysis of TIMSS mathematics achievement given students and school context in Turkey. *Large-scale Assessment Education*, v. 8, n. 15, p. 1-32, 2020. DOI: 10.1186/s40536-020-00093-y. Disponível em: <https://largescaleassessmentsineducation.springeropen.com/articles/10.1186/s40536-020-00093-y>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FORQUIN, Jean-Claude. Sociologia das desigualdades de acesso à educação: principais orientações, principais resultados desde 1965. In: FORQUIN, Jean-Claude (org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. p. 19-78.

FRANCO, Creso. O SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, n. 17, p. 127-133, 2001. DOI: 10.1590/S1413-24782001000200010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qCYrZ7vVQYFH7fRXBhBZ5Nm/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

GANZEBOOM, Harry B. G.; DE GRAAF, Paul M.; TREIMAN, Donald J. A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. *Social Science Research*, v. 21, n. 1, p. 1-56, 1992. DOI: 10.1016/0049-089X(92)90017-B. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0049089X9290017B?via%3Dihub>. Acesso em: 29 jun. 2025.

GRUSKY, David B. *Social stratification: Class, race, and gender in sociological perspective*. 2. ed. Boulder, CO: Westview Press, 2000.

HARWELL, Michael. Don't expect too much: the limited usefulness of common SES measures. *The Journal of Experimental Education*, v. 87, n. 3, p. 353-366, 2019. DOI: 10.1080/00220973.2018.1465382. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220973.2018.1465382>. Acesso em: 29 jun. 2025.

KAMAKURA, Wagner; MAZZON, José Afonso. Critérios de estratificação e comparação de classificadores socioeconômicos no Brasil. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, v. 56, n. 1, p. 55-70, 2016. DOI: 10.1590/S0034-759020160106. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/XJy5FwjHxmMfV6yDPhPXNxf/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

KLEIN, Ruben. Alguns aspectos da teoria de resposta ao item relativos à estimação das proficiências. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v. 21, n. 78, p. 35–56, 2013. DOI: 10.1590/S0104-40362013005000003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/FxGm4KDdQ56hF8JMbwxjJ/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LECKIE, George. Avoiding Bias When Estimating the Consistency and Stability of Value-Added School Effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, v. 43, n. 4, p. 440–468, 2018. DOI: 10.3102/1076998618755351. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/1076998618755351>. Acesso em: 29 jun. 2025.

LINDEN, Wim J. van der; HAMBLETON, Ronald K. (Eds.). *Handbook of modern item response theory*. New York: Springer, 1996.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60 / início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. *Revista Em Aberto*, v. 9, n. 46, p. 49–58, 1990. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.9i46.1774. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2095>. Acesso em: 29 jun. 2025.

Pasquali, Luiz. *Psicometria. Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 43(spe), p. 992–999, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342009000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/Bbp7hnp8TNmBCWhc7vjbXgm/?lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2026.

PASQUALI, Luiz; PRIMI, Ricardo. Fundamentos da teoria da resposta ao item: TRI. *Aval. psicol.*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 99–110, 2003. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712003000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 dez. 2025.

PAULA, Túlio Silva de. *Eficácia escolar sobre o aprendizado em matemática: um estudo longitudinal sobre o efeito das escolas municipais de Belo Horizonte*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/34711>. Acesso em: 29 jun. 2025.

R CORE TEAM. R: A language and environment for statistical computing. Vienna, Austria: R Foundation for Statistical Computing, 2022. Disponível em: <https://www.R-project.org/>. Acesso em: 29 jun. 2025.

RAUDENBUSH, Stephen W.; BRYK, Anthony S. *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2002.

RAUDENBUSH, Stephen. W.; WILLMS, J. Douglas. The estimation of school effects. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, v. 20, n. 4, p. 307–335, 1995. DOI: 10.2307/1165304. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1165304?seq=1> . Acesso em: 29 jun. 2025.

RODRIGUES, Erica Castilho; MATOS, Daniel Abud Seabra; FERREIRA, Aline dos Santos. Nível socioeconômico e ensino superior: cálculo e aplicações. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, v. 22, n. 2, p. 494–511, 2017. DOI: 10.1590/S1414-40772017000200013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dpdBRfHkWTdL8F9RjHrvfP/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SAMEJIMA, Fumiko. Estimation of Latent Ability Using a Response Pattern of Graded Scores. *Psychometrika*, v. 34, n. supl. 1, p. 1–97, 1969. DOI: 10.1007/BF03372160. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/psychometrika/article/abs/estimation-of-latent-ability-using-a-response-pattern-of-graded-scores/87C005F61264FD8360992A8D0FC3FDE0>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SINGER, Judith D.; WILLETT, John B. *Applied Longitudinal Data Analysis: Modeling change and event occurrence*. New York: Oxford University Press, 2003.

SIRIN, Selcuck R. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research*, v. 75, n. 3, p. 417–453, 2005. DOI: 10.3102/00346543075003417. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543075003417>. Acesso em: 29 jun. 2025.

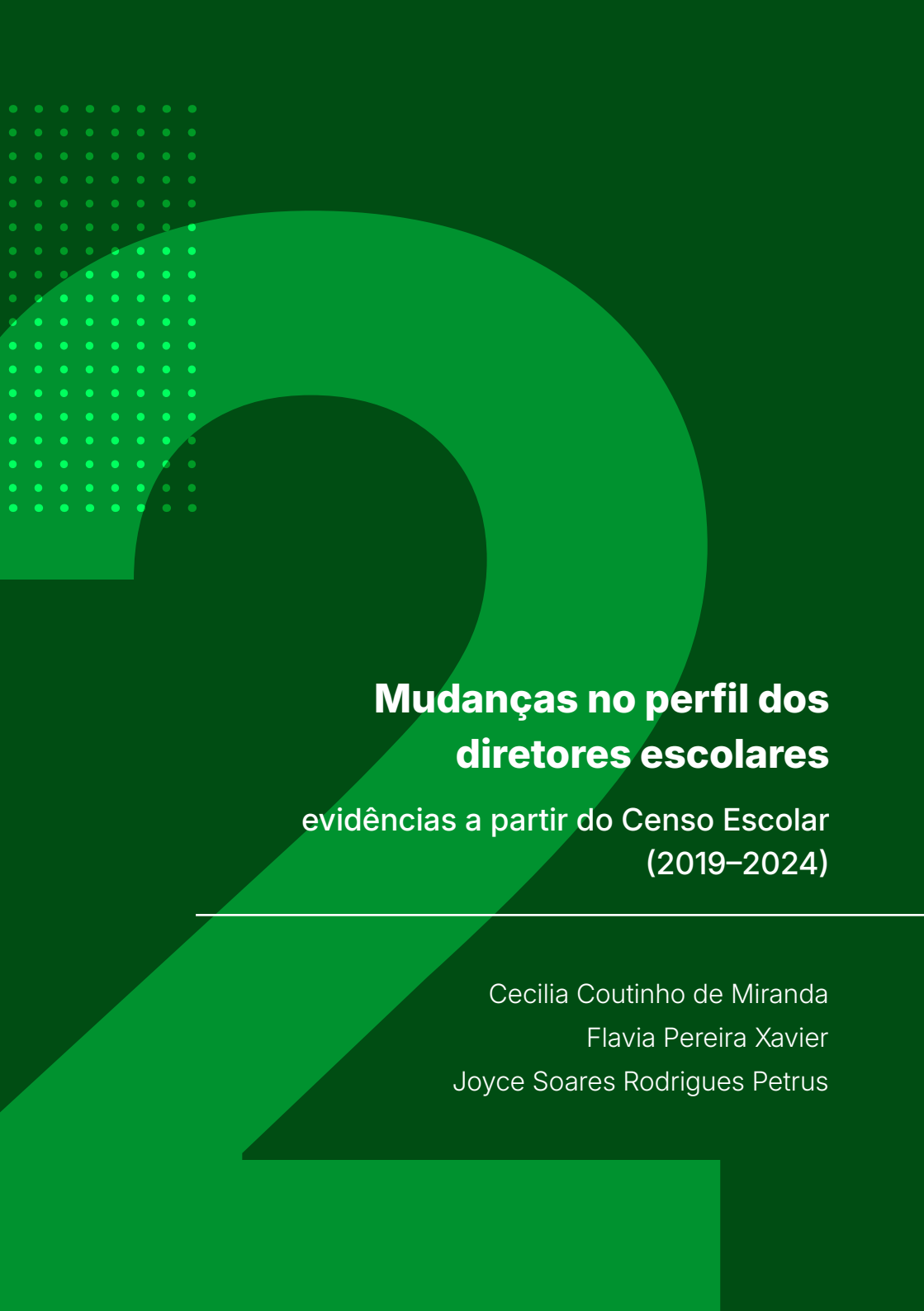
SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Uma medida do nível socioeconômico das escolas brasileiras utilizando indicadores primários e secundários. *Opinião Pública*, Campinas, v. 29, n. 3, p. 575–605, 2023. DOI: 10.1590/1807-01912023293575. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8675764>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOARES, José Francisco; ANDRADE, Renato Júdice de. Nível socioeconômico, qualidade e equidade das escolas de Belo Horizonte. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 107–126, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5SJWHSxtJhKf5FMTNK5cMqr/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

SOARES, Tufi Machado. Utilização da teoria da resposta ao item na produção de indicadores socioeconômicos. *Pesquisa Operacional*, v. 25, n. 1, p. 83–112, 2005. DOI: 10.1590/S0101-74382005000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pope/a/PTwTYngCff655TGxXT8M9tf/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.

TEDDLIE, Charles; REYNOLDS, David. *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press, 2000.

VERBEKE, Geert; MOLENBERGHS, Geert. *Linear mixed models for longitudinal data*. New York: Springer, 2000.



Mudanças no perfil dos diretores escolares

evidências a partir do Censo Escolar
(2019–2024)

Cecília Coutinho de Miranda

Flávia Pereira Xavier

Joyce Soares Rodrigues Petrus

Como citar este capítulo

Miranda, Cecília Coutinho de; Xavier, Flávia Pereira; Petrus, Joyce Soares Rodrigues. Mudanças no perfil dos diretores escolares: evidências a partir do Censo Escolar (2019–2024). In: Xavier, Flávia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais*: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 38–54.

2

A liderança exercida pelo diretor escolar constitui um dos aspectos centrais na garantia da qualidade da educação. Considerada o segundo fator intraescolar de maior impacto na aprendizagem dos estudantes, atrás apenas da qualidade do ensino ministrado pelos professores, essa liderança é amplamente reconhecida na literatura educacional (Leithwood; Riehl, 2003; Leithwood et al., 2004). Pesquisas nacionais e internacionais apontam que a atuação do diretor é determinante tanto para o desempenho dos estudantes quanto para o fortalecimento da cultura escolar (Sammons et al., 1995; Scheerens; Bosker, 1997; Leithwood et al., 2010; Leithwood; Sun, 2012; Closs et al., 2024).

Diretores eficazes extrapolam a gestão administrativa e desempenham um papel central na construção de um ambiente escolar inovador, colaborativo e orientado para a aprendizagem (Day; Sammons; Gorgen, 2016; Leithwood et al., 2004; Robinson; Lloyd; Rowe, 2008). A literatura destaca que a liderança escolar envolve o equilíbrio entre dimensões administrativas, pedagógicas, estratégicas e relacionais, fundamentais para a promoção de um ambiente educacional eficaz (Leithwood; Harris; Hopkins, 2020). O diretor é peça-chave na formulação e na implementação do projeto pedagógico da escola, assegurando seu alinhamento com as diretrizes curriculares e com as demandas locais (Lück, 2017). Além disso, sua atuação influencia

diretamente o desenvolvimento profissional dos professores, fortalece a colaboração entre os membros da equipe escolar e incentiva práticas pedagógicas baseadas em evidências (Leithwood; Jantzi, 2006).

Embora a liderança escolar explique entre 3% e 5% da variação no aprendizado dos alunos entre escolas, Leithwood (2009) destaca que ela representa cerca de um quarto da variância total quando controladas as variáveis associadas à origem socioeconômica dos estudantes e considerados apenas os fatores intraescolares. No contexto brasileiro, Soares (2007, p. 153) reforça a importância da gestão escolar ao afirmar que, “dentro da escola, dois processos interagem para produzir o desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino”.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão sobre a gestão escolar no Brasil, este capítulo apresenta uma análise detalhada das características dos diretores escolares, com base nos microdados do Censo Escolar entre os anos de 2019 e 2024. A partir desses dados, foi possível traçar um panorama nacional, identificar variações regionais e analisar alterações no perfil do gestor ao longo dos anos, considerando o contexto político/educacional ao qual estava inserido.

Perfil dos diretores escolares a partir do Censo Escolar

Para traçar o perfil dos diretores escolares, este estudo utiliza os dados do Censo Escolar, principal levantamento administrativo da Educação Básica brasileira. Realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o Censo Escolar reúne informações detalhadas sobre escolas, docentes, turmas, alunos e gestores, sendo uma ferramenta fundamental para o monitoramento da situação educacional no país, nas Unidades Federativas (UF), nos municípios e no Distrito Federal. Além de subsidiar o acompanhamento da efetividade das políticas públicas, esses dados permitem uma compreensão aprofundada da realidade das escolas brasileiras.

O principal instrumento de coleta para este estudo foi o questionário do diretor, respondido pelos próprios gestores escolares. Esse questionário reúne informações sobre características sociodemográficas, de formação e empregatícias desses

profissionais. Os dados foram acessados por meio do painel de monitoramento do Censo Escolar, produzido pelo Inep, disponível em formato de gráficos e tabelas no Inep Data.¹ É importante destacar que os microdados desta coleta não estão disponíveis publicamente. Para acesso, é necessário utilizar o Sistema de Acesso a Dados Protegidos (Sedap), regulamentado pela Portaria nº 637, de 17 de julho de 2019 (Brasil, 2019).

A partir dos painéis de dados dos gestores, foram selecionadas as seguintes informações: sexo, raça, faixa etária, forma de provimento ao cargo e escolaridade, por Unidade Federativa (UF) e dependência administrativa (estadual e municipal). Para a contagem dos dados, foi selecionada a opção “vínculo”, que contabiliza o gestor em cada escola em que ele atua.

A seguir, são apresentadas as principais características desses profissionais, com base nas variáveis selecionadas.

Caracterização do perfil dos diretores escolares

De acordo com o Censo Escolar de 2024, o Brasil contabilizou 163.987 diretores escolares da Educação Básica, dos quais 123.937 (75,6%) atuam nas redes estaduais e municipais. Entre esses profissionais, 79,7% são do sexo feminino, 51,4% se autodeclararam brancos, cerca de 60% têm entre 40 e 55 anos de idade e 93% possuem Ensino Superior completo. No que se refere à forma de provimento do cargo, 34,9% dos diretores ingressaram exclusivamente por indicação, prática que tem sido desestimulada por políticas públicas como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e o Novo Fundeb (Brasil, 2020).

Entre 2019 e 2024, foram identificadas mudanças no perfil dos diretores escolares. Embora o grupo majoritário continue sendo composto por mulheres brancas, com idades entre 40 e 55 anos e escolaridade de nível superior completo, nota-se uma leve redução na proporção de diretores que se autodeclararam brancos (de 53,7% para

1 Disponível no formato Microsoft Power BI (.pbix).

51,4%) e um aumento correspondente entre os que se identificam como negros² (de 44,5% para 46,9%). Observa-se também uma redução expressiva na categoria de raça/cor não declarada, que caiu de 26,4% para 19,0%.

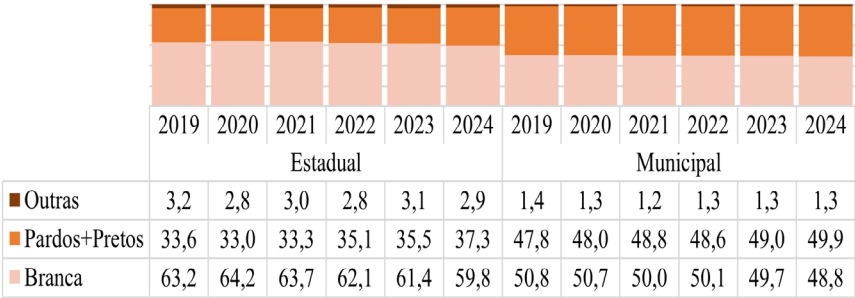
Além disso, os diretores apresentam maior média de idade. Entre 2019 e 2024, houve uma diminuição na participação daqueles com idades entre 40 e 45 anos, acompanhada de um crescimento na faixa dos 45 aos 55 anos. Outro avanço relevante foi o aumento da proporção de diretores com curso superior completo, que passou de 88,0% em 2019 para 93,0% em 2024.

Ademais, considerando as redes estaduais e municipais, conjuntamente, nota-se que a variável que mais se alterou no período foi o provimento ao cargo. Em 2019, 56,4% dos diretores chegaram ao cargo *exclusivamente por indicação/escolha da gestão*, percentual que caiu para 34,9% em 2024 — uma redução de 21,5 pontos percentuais. Em contrapartida, o provimento por *processo seletivo qualificado e escolha/nomeação da gestão* cresceu de 7,2% para 24,6% no mesmo período, um aumento de 17,4 pontos percentuais. Já o provimento por *processo seletivo e eleição com participação da comunidade escolar* também subiu, de 6,6% para 12,9%. Por outro lado, o provimento por *processo eleitoral com participação da comunidade escolar* reduziu de 19,7% para 16,6%. Esse movimento de redução em formas de indicação direta e o crescimento de processos seletivos seguem o que preveem legislações mais recentes (Brasil, 2014; 2020), que induzem a ampliação de práticas de gestão democrática.

Em análises por dependência administrativa (estadual e municipal) e por UF, o perfil dos dirigentes escolares apresenta variações modestas ao longo do tempo, com poucas mudanças na distribuição por raça e sexo em nível nacional. A principal variação foi o aumento da proporção de dirigentes negros (pretos e pardos) na rede estadual, de 33,6% para 37,3%, como mostra o gráfico a seguir. Apesar desse crescimento, observa-se uma proporção ainda maior de diretores que se autodeclararam negros na rede municipal em comparação à estadual.

2 Nesta categoria, são considerados os que se autodeclararam pretos ou pardos.

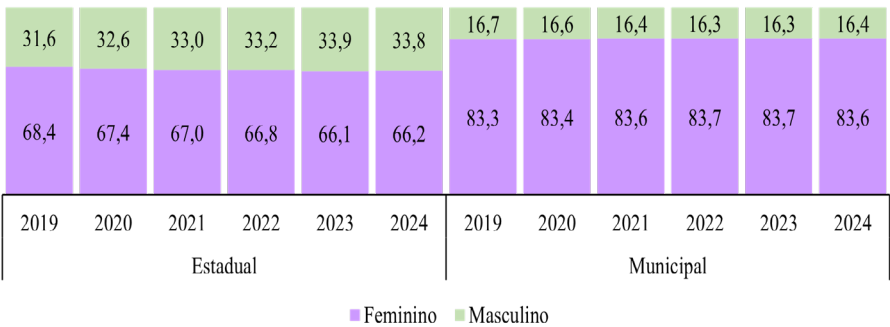
Distribuição dos diretores escolares por raça e dependência administrativa entre 2019 e 2024



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (2019 a 2024).

Em relação ao sexo, a rede municipal concentra mais mulheres em cargos de direção (83,6% ante 66,2% da estadual). Essa predominância feminina nas redes municipais está relacionada ao fato de essa rede ser majoritariamente responsável pela Educação Infantil e pelos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas que historicamente apresentam forte presença feminina na docência e na gestão. O gráfico a seguir explicita a concentração supracitada:

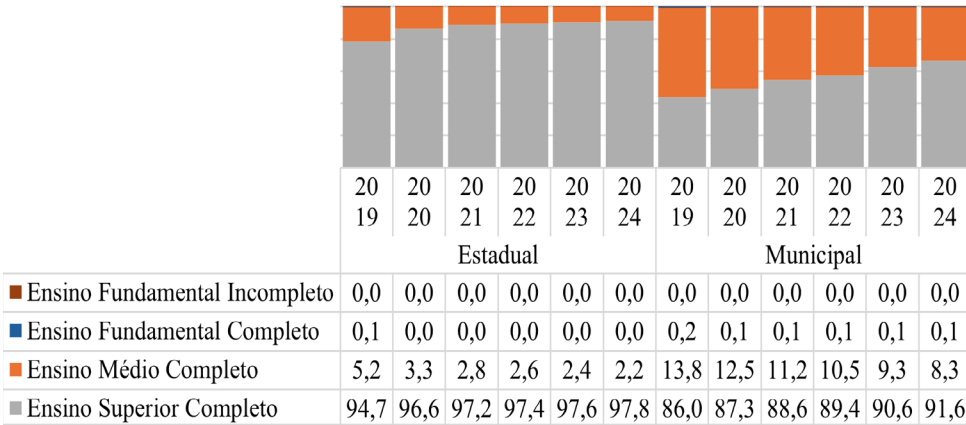
Distribuição dos diretores escolares por sexo e dependência administrativa entre 2019 e 2024



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (2019 a 2024).

Em ambas as redes, a proporção de diretores com Ensino Superior completo supera 85% ao longo de todo o período analisado. A segunda escolaridade mais frequente é o Ensino Médio completo, representando cerca de 3% dos diretores nas redes estaduais e 11% nas municipais. Ou seja, nas redes municipais, a proporção de diretores cuja escolaridade máxima é o Ensino Médio é quase quatro vezes a da rede estadual. Entre 2019 e 2024, o aumento na proporção de diretores com Ensino Superior completo foi acompanhado por uma redução daqueles com Ensino Médio completo: nas redes estaduais, essa proporção caiu de 5,2% em 2019 para 2,2% em 2024; nas municipais, de 13,8% para 8,3% no mesmo período, conforme explicita o gráfico abaixo:

Distribuição dos diretores escolares por escolaridade e dependência administrativa entre 2019 e 2024³



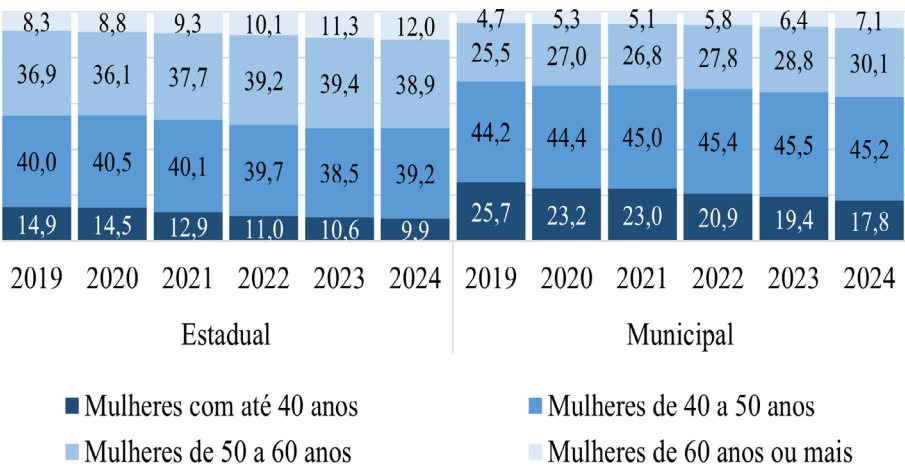
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (2019 a 2024).

No que se refere à faixa etária dos diretores escolares, observa-se que tanto nas redes estaduais quanto nas municipais predomina o grupo de 40 a 50 anos,

³ O eixo vertical do gráfico foi alterado para melhor visualização das proporções nas categorias de menor valor (assim, ao invés de iniciar no valor 0, como nos demais gráficos, inicia no valor correspondente a 75%).

mantendo-se como a faixa mais representativa em ambos os sexos. Entre as mulheres, nas redes estaduais, essa faixa manteve-se estável de 2019 a 2024 (40% e 39,2%, respectivamente). Já a participação de mulheres com até 40 anos caiu de 14,9% para 9,9%, enquanto os grupos de 50 a 60 anos, e 60 anos ou mais, cresceram, passando de 36,9% para 38,9% e de 8,3% para 12,0%, respectivamente. Nas redes municipais, a faixa de 40 a 50 anos entre mulheres também liderou com leve aumento (de 44,2% para 45,2%), enquanto a de até 40 anos caiu mais acentuadamente (de 25,7% para 17,8%), o gráfico a seguir representa essa distribuição:

Distribuição dos diretores escolares por faixa etária, sexo e dependência administrativa entre 2019 e 2024⁴



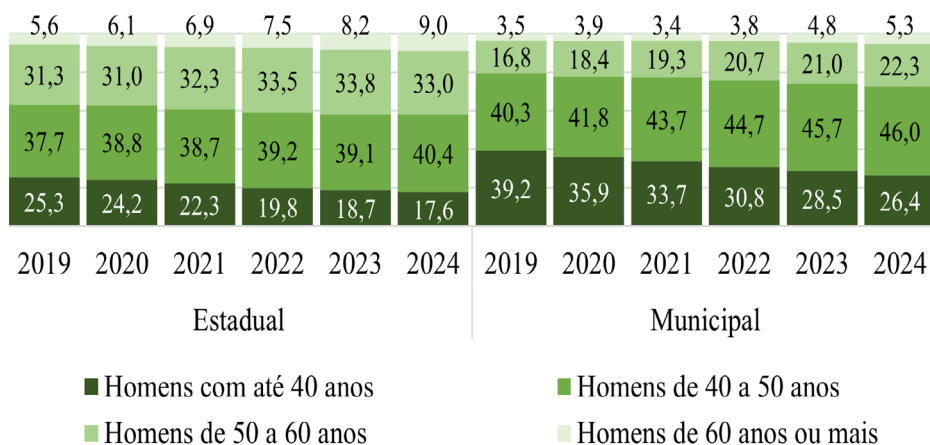
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (2019 a 2024).

Entre os homens, o padrão foi semelhante: nas redes estaduais, a faixa etária de 40 a 50 anos cresceu de 37,7% para 40,4%, enquanto a de até 40 anos reduziu de 25,3% para 17,6%, e as faixas acima de 50 anos aumentaram. Nas redes municipais, a faixa de

⁴ A distribuição dos diretores por faixa etária foi dividida em dois gráficos, um para cada categoria de sexo, por considerar a dificuldade de demonstrar conjuntamente, dado que a proporção de diretores do sexo masculino na rede municipal é inferior a 20%.

40 a 50 anos passou de 40,3% para 46,0%, permanecendo como a mais representativa, enquanto a de até 40 anos, apesar de cair de 39,2% para 26,4%, seguiu como a segunda maior. A proporção de homens com mais de 50 anos também aumentou de 20,3% para 27,6%, evidenciando um envelhecimento progressivo, conforme expõe o gráfico:

Distribuição dos diretores escolares por faixa etária, sexo e dependência administrativa entre 2019 e 2024

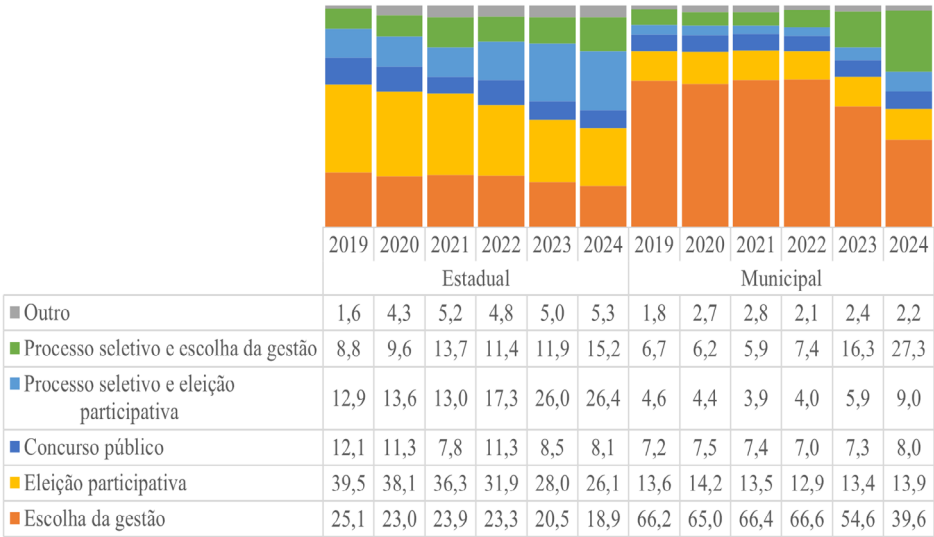


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (2019 a 2024).

Entre 2019 e 2024, variações significativas na forma de provimento ao cargo foram observadas, também, entre as redes de ensino. Nas redes estaduais, houve queda expressiva na proporção de diretores escolhidos por *eleição participativa* (de 39,5% para 26,1%) e por *concurso público* (de 12,1% para 8,1%), enquanto os *processos seletivos* — com ou sem participação da comunidade escolar — aumentaram. Destaca-se o crescimento da categoria *processo seletivo e eleição participativa*, cujo valor mais do que dobrou (de 12,9% para 26,4%). A *indicação exclusiva pela gestão* também caiu de 25,1% para 18,9%. Em 2024, o padrão de provimento por *eleição participativa* foi praticamente igualado ao de *processo seletivo com participação da comunidade escolar*, ambos em torno de 26%.

Já nas redes municipais, a *escolha da gestão* continuou sendo a forma mais comum de provimento, mas perdeu força, caindo de 66,2% para 39,6% no período. Em contrapartida, houve expressivo crescimento do *processo seletivo e escolha da gestão* (de 6,7% para 27,3%) e aumento mais moderado do *processo seletivo e eleição participativa* (de 4,6% para 9,0%). O gráfico a seguir explicita essa distribuição por provimentos:

Distribuição dos diretores escolares por forma de provimento ao cargo e dependência administrativa entre 2019 e 2024



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar (2019 a 2024).

Em nível de UF,⁵ as variações no perfil dos diretores escolares são ainda mais marcantes, com padrões distintos por região e por rede. No quesito sexo, entre 2019

⁵ As tabelas com a distribuição percentual dos diretores, por características analisadas e por UF e rede, estão disponíveis em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1UPbAoytINGNYdG-_iJpuA3wZw6l1Rrp_/edit?gid=1624404683#gid=1624404683. Acesso em: 6 ago. 2026.

e 2024, houve redução na proporção de mulheres diretoras nas redes estaduais e aumento nas municipais. Destaca-se a região Sul, com as maiores proporções de mulheres nas redes municipais (média de 93%).

Em relação à raça/cor, a distribuição de diretores acompanha em geral a composição étnico-racial das regiões: Sul e Sudeste concentram mais diretores brancos, enquanto Norte e Nordeste apresentam mais diretores negros. Houve crescimento da proporção de dirigentes negros e redução da proporção de brancos em quase todas as UF e redes. Destacam-se Rio Grande do Norte (RN) e Roraima (RR) pelas altas proporções de diretores da rede estadual, que se autodeclararam amarelos ou indígenas — 35,4% (RN) e 31,9% (RR) em 2024. Também é relevante o decréscimo de registros sem declaração de raça/cor, especialmente nas redes municipais — embora estados como Paraíba (PB) e Bahia (BA) ainda apresentem taxas elevadas na rede estadual, sendo 82,4% e 68,4%, respectivamente.

Quanto à faixa etária, observa-se uma redução consistente de diretores com até 40 anos em quase todas as UF e redes, com exceções pontuais, como RN e Santa Catarina (SC), que tiveram aumento nas redes estaduais. Em contrapartida, a proporção de dirigentes entre 50 e 60 anos cresceu, especialmente nas redes municipais. A escolaridade também avançou, com redução de diretores com apenas Ensino Médio e aumento dos que possuem Ensino Superior em quase todas as UF.

Sobre o provimento ao cargo, há marcantes diferenças regionais e por rede. São Paulo (SP) se destaca pela elevada proporção de diretores admitidos via *concurso público* (44,2% na rede estadual e 54,6% nas municipais em 2024). Tocantins (TO) também apresentou aumento importante nessa modalidade. A forma *escolha da gestão* segue presente, sobretudo em UFs da região Norte, ainda que em declínio na maior parte do país — com exceção do Mato Grosso (MT), que obteve aumento nas redes municipais.

Transformações no perfil da direção escolar

Os resultados desta análise revelam mudanças relevantes no perfil dos diretores escolares da Educação Básica no Brasil entre 2019 e 2024. Embora o padrão majoritário — mulheres; brancas; 40 a 55 anos; Ensino Superior completo — se

mantenha, observam-se sinais claros de reconfiguração. Destacam-se o aumento na proporção de diretores autodeclarados negros, o avanço na escolaridade (superior completo atingindo 93% em 2024) e a redução significativa das indicações diretas como forma de acesso ao cargo.

A variável com maior alteração foi o provimento ao cargo, que demonstra um movimento consistente de transição para modelos mais técnicos e participativos. Em 2019, 56,4% dos diretores eram indicados exclusivamente pela gestão; em 2024, esse percentual caiu para 34,9%. Paralelamente, cresceram processos seletivos (com ou sem participação comunitária), sugerindo alinhamento com as diretrizes do PNE e com as condicionalidades do Novo Fundeb. Esse processo indica uma mudança institucional importante, sinalizando uma inflexão para critérios mais transparentes e democráticos na seleção de gestores escolares. Estudos apontam que políticas que induzem o uso de processos técnicos e participativos podem melhorar a qualidade da gestão, contribuindo para melhores resultados educacionais (Assis; Marconi, 2021).

As análises regionais evidenciam uma heterogeneidade marcante. As redes municipais concentram mais mulheres na função de direção, refletindo o perfil docente predominante nas etapas iniciais da Educação Básica. Em termos de cor/raça, há maior presença de negros (pretos e pardos) na gestão municipal do que na estadual, evidenciando desigualdades persistentes no acesso à direção de escolas estaduais desde 2019. Em 2024, por exemplo, 84% dos diretores municipais eram mulheres, frente a 67% nas redes estaduais. Já a proporção de diretores que se autodeclararam negros era de 49% nas redes municipais e 35% nas estaduais. Embora estes dados espelhem em parte a composição docente, eles também sugerem barreiras de acesso e desigualdades na ocupação de cargos de liderança escolar. A escolaridade dos diretores permanece elevada em ambas as redes. A proporção de profissionais com curso superior completo supera 85% ao longo de todo o período analisado, chegando a 93% em 2024. Paralelamente, diminuiu a participação de diretores com apenas o Ensino Médio completo, especialmente nas redes municipais, onde essa proporção caiu de 13,8% para 8,3%. Esse avanço na qualificação pode estar relacionado à expansão dos processos seletivos para o provimento do cargo, que geralmente exigem formação específica ou experiência prévia em gestão.

No que se refere à faixa etária, o grupo de diretores entre 40 e 50 anos se manteve como o mais representativo em ambas as redes e em ambos os sexos. No entanto, destaca-se o aumento médio da idade do corpo diretivo, com redução expressiva da presença de profissionais com até 40 anos — especialmente entre mulheres nas redes estaduais — e o crescimento constante das faixas de 50 a 60 anos e de 60 anos ou mais. Embora a rede municipal ainda apresente maior participação de profissionais mais jovens, observa-se maior proporção de homens jovens do que mulheres jovens, o que sugere barreiras de gênero no acesso à função de direção para as mulheres mais novas.

As análises regionais e por Unidade Federativa evidenciam grande diversidade de padrões e dinâmicas locais. São Paulo, por exemplo, se destaca pelo uso expressivo do concurso público como forma de provimento tanto na rede estadual quanto na municipal. Já estados como Rio Grande do Norte e Roraima apresentam proporções elevadas de diretores autodeclarados indígenas ou amarelos na rede estadual, sinalizando avanços importantes em representatividade étnico-racial. Por outro lado, estados como Paraíba e Bahia ainda têm altos percentuais de diretores com raça/cor não declarada na rede estadual, o que limita a visibilidade e o monitoramento da equidade racial.

Regionalmente, as formas de provimento ao cargo também diferem. No Norte, predomina a escolha direta pela gestão, embora em queda. O Nordeste tem adotado cada vez mais processos seletivos, inclusive combinados com eleições. O Centro-Oeste mantém a tradição de eleições participativas, o Sul combina formas técnicas e participativas, e o Sudeste exibe grande heterogeneidade, sem um modelo claramente predominante. Nas redes municipais, a escolha da gestão ainda é majoritária, mas há um movimento de queda consistente, acompanhado por aumento no uso de processos seletivos com participação comunitária.

O aumento na média de idade dos diretores escolares pode estar relacionado às transformações nas formas de provimento ao cargo, especialmente com a ampliação de modelos que incorporam critérios técnicos e de qualificação profissional. Processos seletivos e eleições com participação da comunidade podem

estar favorecendo a entrada de profissionais mais experientes na direção. Assis e Petrus (2022) identificaram uma relação entre o tipo de provimento ao cargo e o tempo de experiência dos diretores escolares. Em contextos que demonstraram redução na proporção de diretores com até dois anos de experiência, observou-se, simultaneamente, um aumento na adoção de modalidades como *processo seletivo e eleição participativa* ou *eleição apenas*. Segundo os autores, essas formas de ingresso tendem a favorecer maior estabilidade na função, o que contribui positivamente para o desempenho escolar, ao assegurar continuidade das práticas de gestão e fortalecimento dos vínculos com a comunidade escolar.

Considerações finais

Em síntese, os dados revelam um cenário de transição: embora o perfil majoritário do diretor escolar permaneça relativamente estável, as mudanças na forma de provimento, no nível de escolaridade, na composição racial e na distribuição etária indicam um movimento em direção a práticas mais técnicas, transparentes e diversas. Esse processo, no entanto, ocorre de forma desigual entre redes e regiões, o que reforça a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a gestão democrática, promovam equidade no acesso ao cargo e valorizem a diversidade na liderança escolar.

As transformações observadas parecem dialogar diretamente com marcos políticos recentes. O Novo Fundeb, promulgado em 2020, e em vigor desde 2021, estabeleceu condicionalidades para o recebimento da complementação VAAR (Valor Aluno Ano Resultado), incluindo a exigência de critérios técnicos e meritocráticos para o provimento aos cargos de direção. Esse arranjo legal parece ter estimulado a adoção de processos seletivos, especialmente a partir de 2021, gerando mudanças normativas e comportamentais nos sistemas de ensino.

Além disso, a análise temporal permite considerar efeitos conjunturais, como os da pandemia da covid-19 (2020–2021), que podem ter reduzido a entrada de profissionais mais jovens e desacelerado processos participativos. Os ciclos eleitorais municipais (2020 e 2024) e estaduais (2022) também influenciaram as formas de provimento, seja como estratégia deliberada de reposição política, seja como consequência natural da alternância de poder. Esses fatores reforçam a importância de analisar os dados

educacionais considerando o contexto institucional e político mais amplo, que impacta diretamente a composição e a gestão dos quadros escolares.

Este estudo apresenta limitações, como a dependência de dados administrativos com lacunas em variáveis como raça/cor e o caráter descritivo, sem a avaliação de relações entre as variáveis do perfil do diretor e de impactos diretos sobre resultados educacionais. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem como as diferentes formas de provimento ao cargo influenciam o desempenho escolar e explorem, qualitativamente, barreiras e percepções sobre os processos de seleção em distintos contextos regionais.

Referências

ASSIS, Bruno Sendra de; MARCONI, Nelson. Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. *Revista de Administração Pública*, v. 55, n. 4, p. 881-922, 2021. DOI: 10.1590/0034-761220190470.

ASSIS, Bruno Sendra de; PETRUS, Joyce Soares Rodrigues. Capítulo 4: políticas de provimento ao cargo de diretor escolar no Brasil: lacunas entre o legislado e o implementado. In: PAZ, Ana Célia de Oliveira; SENHORAS, Elói Martins (org.). *Gestão escolar: debates temáticos*. 1. ed. Boa Vista: Editora IOLE, 2022. v. 1, p. 101-158.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 637, de 17 de julho de 2019. Disciplina o acesso às bases de dados protegidos no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ed. extra, p. 1, 25 dez. 2020.

CLOSS, Lisiane; WEISS, Daniel; PILLA, Bianca Smith; SARAIVA, Mateus; SALERNO, Guilene. Fatores que influenciam a eficácia escolar: uma revisão sistemática da literatura no Brasil no período de 2014 a 2023. *SciELO Preprints*, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.9893.

DAY, Christopher; SAMMONS, Pamela; GORGEN, Kristine. *Successful school leadership*. Reading, Berkshire, England: Education development trust, 2016.

LEITHWOOD, Kenneth. *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Área de Educación, 2009.

LEITHWOOD, Kenneth; LOUIS, Karen Seashore; ANDERSON, Stephen; WAHLSTROM, Kyla. *Review of the research: how leadership influences student learning*. New York, NY: Wallace Foundation, 2004.

LEITHWOOD, Kenneth; HARRIS, Alma; HOPKINS, David. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, v. 40, n. 1, p. 5–22, 2020. DOI: 10.1080/13632434.2019.1596077.

LEITHWOOD, Kenneth; JANTZI, Doris. Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 17, n. 2, p. 201–227, 2006. DOI: 10.1080/09243450600565829.

LEITHWOOD, Kenneth; RIEHL, Carolyn. *What we know about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership, 2003.

LEITHWOOD, Kenneth; PATTEN, Sarah; JANTZI, Doris. Testing a Conception of How School Leadership Influences Student Learning. *Educational Administration Quarterly*, v. 46, n. 5, p. 671–706, 2010. DOI: 10.1177/0013161X10377347.

LEITHWOOD, Kenneth; SUN, Jingping. The Nature and Effects of Transformational School Leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, v. 48, n. 3, p. 387–423, 2012. DOI: 10.1177/0013161X11436268.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2017.

ROBINSON, Viviane M. J.; LLOYD, Claire A.; ROWE, Kenneth J. The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, v. 44, n. 5, p. 635–674, 2008.

SAMMONS, Pamela *et al.* *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. Ringwood, England: B & MBC Distribution Services, 1995.

SCHEERENS, Jaap; BOSKER, Roel. *The foundations of educational effectiveness*. Oxford: Pergamon Press, 1997.

SOARES, José Francisco. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de pesquisa*, v. 37, p. 135–160, 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000100007.

The background features a dark green field with a large, lighter green circle. In the top-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small, light green dots. The title is centered in white, bold text.

Expectativa docente, composição de turmas e proficiência em Matemática

contribuições de um estudo da
rede municipal de Belo Horizonte

Tatiana Maria da Cruz
Maria Teresa Gonzaga Alves

Como citar este capítulo

Cruz, Tatiana Maria da; Alves, Maria Teresa Gonzaga. Expectativa docente, composição de turmas e proficiência em Matemática: contribuições de um estudo da rede municipal de Belo Horizonte. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 55–74.

3

Neste capítulo, apresentamos um estudo que analisa a expectativa dos professores sobre as turmas do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Belo Horizonte, a partir dos seguintes fatores: (i) a composição social dos alunos e a forma de organização das turmas; e (ii) como esses fatores se relacionam com o aprendizado dos estudantes. A maneira como as turmas são organizadas, em outras palavras, a enturmação e as expectativas docentes, podem contribuir para a compreensão das desigualdades nos resultados acadêmicos, as quais se manifestam tanto entre diferentes instituições de ensino quanto entre grupos de alunos no interior das próprias escolas. Essa constatação é respaldada por diversos estudos nacionais sobre eficácia escolar (Soares, 2004; Alves; Soares; Xavier, 2016; Alves et al., 2017).

Tais desigualdades podem ser explicadas por fatores internos e externos à escola. Os fatores externos referem-se às características sociodemográficas dos estudantes, como cor/raça, sexo e nível socioeconômico (NSE). Já os fatores internos dizem respeito à estrutura e ao funcionamento das instituições de ensino, incluindo aspectos como a gestão pedagógica, a alocação de recursos e a própria organização escolar. Nesse sentido, os chamados fatores intraescolares são aqueles que, embora não originem as desigualdades, podem acentuá-las ou mitigá-las (Gomes, 2005).

A enturmação, diferentemente dos fatores de origem social, constitui um processo interno sob responsabilidade da gestão escolar e pode influenciar diretamente a qualidade da aprendizagem, desempenhando, portanto, um papel relevante na redução das desigualdades. As turmas podem ser organizadas com base em critérios de homogeneidade ou heterogeneidade, seja em relação à idade ou ao rendimento escolar. Algumas escolas também utilizam critérios como desempenho acadêmico e histórico de reprovação para compor suas turmas (Martins *et al.*, 2018; Almeida; Xavier, 2021).

Cruz, Xavier e Oliveira (2021) identificaram um descompasso entre a composição das turmas e o relato dos diretores sobre os critérios utilizados para a enturmação, mesmo quando estes afirmam adotar princípios de heterogeneidade. O estudo revela que alunos com baixo desempenho tendem a ser agrupados em uma mesma turma, tal padrão que também se repete em relação a estudantes pretos. Ainda que as escolas não organizem suas turmas de maneira deliberada com base em critérios raciais ou socioeconômicos, a adoção de parâmetros considerados objetivos, como desempenho acadêmico ou histórico de reprovações, pode introduzir vieses significativos no processo de enturmação. Mesmo quando orientadas por critérios pragmáticos, as decisões relacionadas à organização das turmas acabam refletindo, ainda que indiretamente, a composição sociodemográfica dos estudantes.

Nesse sentido, a maneira como as turmas são organizadas tem importância neste trabalho, pois se analisa as expectativas docentes em relação ao alcance educacional de seus alunos, considerando a composição sociodemográfica e o desempenho escolar da turma. Estudos sobre o chamado *efeito professor* revelam que as expectativas docentes influenciam diretamente no desempenho dos estudantes. A literatura aponta que expectativas positivas em relação à turma favorecem o aprendizado, enquanto expectativas negativas o comprometem. Quando os alunos percebem essas diferenças, podem ocorrer variações em sua motivação, em seu comportamento, em sua proficiência e em sua autoestima no ambiente escolar (Lautier, 2011; Bressoux; Pansu, 2016; Xavier; Oliveira, 2020).

Parte-se da hipótese de que tanto a forma como as turmas são organizadas quanto as expectativas dos professores, em relação aos alunos, exercem influência nos resultados escolares. Isso posto, este capítulo tem os seguintes objetivos: verificar os critérios de enturmação nas escolas; e analisar a expectativa docente e a percepção dos professores sobre a enturmação. Ressalta-se, contudo, que a pandemia da covid-19 inviabilizou a observação em sala de aula, portanto, houve uma reformulação da pesquisa que se baseia em dados transversais e estudo de caso.

Expectativa docente, organização de turmas e composição sociodemográfica no desempenho dos alunos

Uma vez que as pesquisas sobre o *efeito escola* explicitam que os estabelecimentos escolares podem ter um papel importante para atenuar ou acentuar as desigualdades, as práticas dos professores merecem ser investigadas. Estudos sobre o *efeito professor* mostram que a expectativa docente está associada ao desempenho dos alunos. Trabalhos sobre essa temática apontam que as expectativas positivas dos professores sobre sua turma favorecem o aprendizado destes estudantes, enquanto expectativas opostas prejudicam o alunado. Na medida em que os alunos captam essa distinção de expectativa, podem ocorrer diferentes graus de motivação; alteração do comportamento; da proficiência; e da autoestima dos estudantes em sala de aula (Lautier, 2011; Bressoux; Pansu, 2016; Xavier; Oliveira, 2020).

A expectativa docente também se destaca como elemento central no experimento de Rosenthal e Jacobson (1968), conhecido como *Efeito Pigmaleão*, demonstrou que expectativas positivas dos professores impactam o desempenho dos alunos. Estudos posteriores (Sá Earp, 2009; Soares *et al.*, 2010) confirmam essa relação e evidenciam que tais expectativas são influenciadas por fatores como desempenho prévio, composição da turma e atributos sociodemográficos dos estudantes.

A enturmação tende a seguir critérios objetivos, como idade, desempenho e histórico de reprovação, tornando as turmas mais homogêneas (Almeida; Xavier, 2021). Embora facilite o planejamento docente, essa organização pode acentuar desigualdades internas, sobretudo entre alunos com distorção idade-série ou trajetórias escolares marcadas por fracassos anteriores (Costa; Koslinski, 2008).

Pesquisas indicam que a eficácia pedagógica de turmas homogêneas não é comprovada, e o agrupamento por baixo desempenho tende a restringir oportunidades de aprendizagem (Crahay, 2007; Gomes, 2005). Além disso, a organização por critérios aparentemente neutros, como idade ou rendimento, pode reproduzir desigualdades sociais e culturais, refletindo o capital dos estudantes em sua trajetória escolar (Dubet, 2004).

Estudos com base em dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) mostram que, apesar da prevalência da homogeneidade por idade, não há garantia de equidade nos resultados. A forma como os professores são alocados às turmas, muitas vezes pautada em critérios como tempo de serviço, também interfere nas oportunidades de aprendizagem e na reprodução de desigualdades (Martins *et al.*, 2018; Martins; Rosa; Sousa, 2020).

A composição sociodemográfica das turmas e o efeito de pares influenciam significativamente no desempenho escolar. Crianças negras, especialmente meninos, são mais frequentemente associadas às dificuldades disciplinares e cognitivas, revelando estigmas na percepção docente (Carvalho, 2004). Professores tendem a planejar suas aulas com base nos alunos de maior rendimento, o que pode desencorajar estudantes com menor proficiência e intensificar desigualdades intraescolares (Vianna, 2017).

As expectativas docentes são também moldadas por julgamentos sobre a origem social e o apoio familiar dos estudantes, frequentemente associados a uma visão deficitária sobre os alunos das camadas populares (Mazzotti, 2006). No entanto, autores como Sevilla (2016) e Hattie (2002) destacam que os efeitos da composição da turma dependem, sobretudo, das práticas e das crenças pedagógicas.

Uma vez que esta pesquisa analisa a expectativa docente, buscamos entender também o conceito de julgamento professoral (Bourdieu; Saint-Martin, 2015). A maneira como o professor avalia, qualifica e as impressões de que se tem dos estudantes formam o julgamento professoral. Isso posto, faz parte do ofício docente avaliar e julgar como uma das suas funções pedagógicas. Dessa forma, a escola é um dos estabelecimentos que possui esse aspecto de julgar os indivíduos e assim produzir uma verdade social

sobre eles. Quando um docente realiza um julgamento do aluno, este não é somente sobre o valor escolar, mas também um julgamento social. Este pode ser percebido pelos estudantes, o que comprometeria seu desempenho e sua trajetória escolar (Bressoux; Pansu, 2016). Contudo, vale ressaltar que a estigmatização dos alunos requer outro desenho de pesquisa, inviabilizado devido à pandemia. Com relação ao julgamento professoral, foi realizada uma análise indireta, com o uso de dados quantitativos e com as entrevistas com os profissionais da escola selecionada.

Em síntese, a forma como as turmas são compostas e como os professores percebem e atuam sobre seu alunado está no centro da produção das desigualdades escolares. Compreender esse processo exige atenção à articulação entre critérios de enturmação, expectativas docentes e práticas pedagógicas (Lautier, 2011).

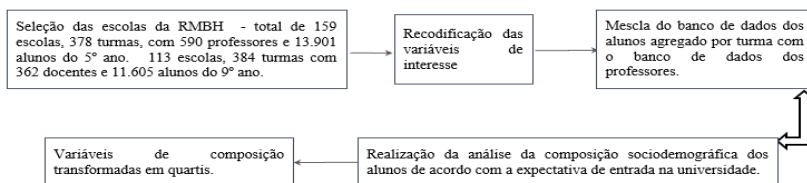
A escolha dos docentes e as variáveis sociodemográficas dos alunos

Esta seção expõe os dados e variáveis usados nesta pesquisa de abordagem mista, composta por análises quantitativas e qualitativas. A etapa quantitativa se baseia nos dados da Prova Brasil de 2017, aplicados a estudantes dos 5º e 9º anos da rede municipal de Belo Horizonte, no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para investigar a expectativa docente, selecionamos duas variáveis do questionário dos professores relativas ao alcance educacional dos estudantes. Optou-se por considerar apenas docentes que preencheram o questionário e lecionavam a disciplina de Matemática. No 5º ano, foram incluídos professores que ministram essa disciplina ou mais de uma, conforme a formação docente predominante na rede (Pedagogia ou Normal Superior). No 9º ano, os professores licenciados em Matemática. A escolha pela proficiência em Matemática se deu por ser um conteúdo mais nitidamente escolar e pelo desempenho mediano ou baixo apresentado pelos estudantes durante a aplicação do teste no decorrer dos anos.

Do banco de dados dos estudantes, selecionamos variáveis sociodemográficas (cor/raça, NSE) e escolares (reprovação e proficiência em Matemática), agregadas no nível da turma. Para a variável cor/raça, foram calculados os percentuais de estudantes brancos, pretos e pardos, com posterior agregação de pretos e pardos na

categoria “negros”, segundo definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Também foram calculadas a média do NSE e da proficiência em Matemática por turma, além do percentual de estudantes reprovados. As variáveis categóricas (cor/raça e reprovação) foram transformadas em quartis para análise relacional com as expectativas docentes. A mescla dos dados agregados dos alunos com o banco dos professores permitiu analisar como as expectativas dos docentes se relacionam com o perfil sociodemográfico e escolar das turmas. A figura a seguir resume as etapas desse procedimento analítico:

Etapas para a realização das análises nos bancos dos professores e alunos



Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil 2017.

Para a seleção da escola participante da etapa qualitativa, realizamos o teste de Análise de Variância (ANOVA), um teste estatístico que estima se a diferença entre médias de dois ou mais grupos são significativas.¹ Nesse caso, os grupos são as turmas e o teste ANOVA identificou quais escolas apresentaram diferenças significativas entre as médias de suas turmas. Selecionamos as escolas em que as turmas apresentavam diferenças significativas entre as médias nos anos de (2013, 2015 e 2017) e a partir dessa análise priorizamos aquelas em que um professor de Matemática lecionava para duas turmas ou mais. A escolha final considerou, ainda, a receptividade da escola e o interesse em participar do estudo.

¹ ANOVA verifica o quanto as médias variam dentro de cada grupo e entre os grupos. Com base nas estimativas dessas duas variabilidades, é possível tirar conclusões sobre diferenças nas médias populacionais. Para informações técnicas, consultar a bibliografia especializada, por exemplo, Agresti, Finlay e Viali (2021).

A etapa qualitativa consistiu em um estudo de caso, com base em entrevistas semiestruturadas com docentes, que aconteceram remotamente via Google Meet, entre abril e maio de 2021, devido às restrições impostas pela pandemia da covid-19. As conversas seguiram um roteiro semiestruturado, com abertura para perguntas conforme o desenvolvimento dos temas. Todo o material foi transcrito integralmente e analisado segundo a técnica de análise de conteúdo, o que permitiu organizar as falas em categorias temáticas e aprofundar a interpretação dos dados vinculado ao objetivo da pesquisa. A próxima seção deste capítulo mostra os principais resultados deste estudo.

Composição social e escolar, enturmação e expectativas docentes na rede municipal

Esta parte está dividida em duas seções: a primeira contempla os achados quantitativos, referentes à expectativa docente, ao desempenho e às composições social e escolar das turmas; e a segunda se refere às entrevistas realizadas com o corpo docente da escola selecionada. Os principais resultados do trabalho estão guiados pela hipótese de que fatores sociodemográficos e escolares influenciam as expectativas docentes em relação ao desempenho das turmas na rede municipal de Belo Horizonte. Como se trata de uma análise baseada em dados transversais, não é possível afirmar causalidade entre as variáveis. Assim, os achados devem ser interpretados como associações que dialogam com evidências já encontradas em outras pesquisas.

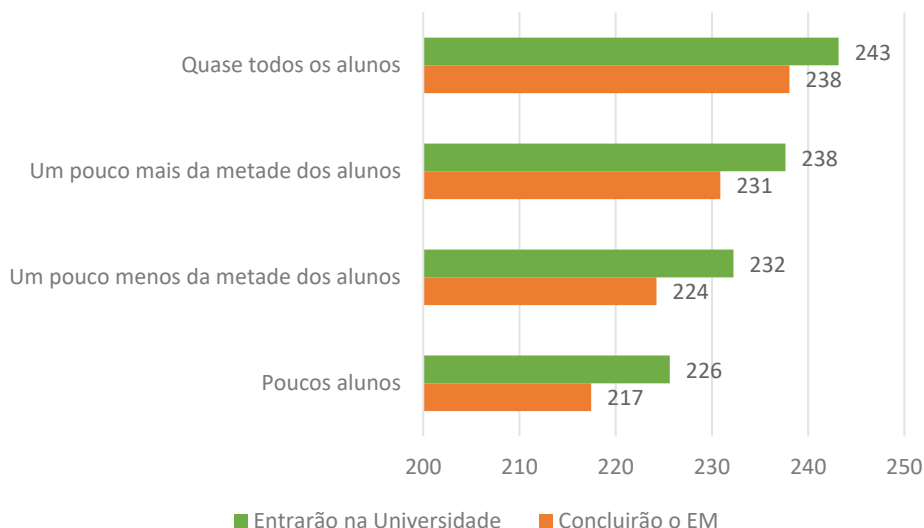
Os dados da Prova Brasil 2017 revelam que, na rede municipal de Belo Horizonte, mais de 40% dos diretores afirmaram utilizar a homogeneidade por idade como principal critério de formação das turmas, seguida da heterogeneidade em termos de rendimento escolar. Esses padrões estão alinhados a estudos anteriores que discutem a lógica da enturmação (Crahay, 2007; Martins; Rosa; Sousa, 2020). A literatura aponta que a organização de turmas heterogêneas tende a beneficiar especialmente os estudantes com menor desempenho, uma vez que os ganhos destes superam as eventuais perdas dos alunos com maior proficiência.

Quanto à atribuição das turmas aos professores, o critério mais recorrente na rede municipal é a manutenção do professor com a mesma turma (30,6%). Esse resultado difere dos dados nacionais da Prova Brasil, nos quais prevalece a escolha dos professores com base em pontuação por tempo de serviço e formação (27%). Esta prática, conforme demonstrado por Martins, Rosa e Sousa (2020), não contribui para a redução das desigualdades intraescolares, já que se baseia em aspectos administrativos e não pedagógicos. Em contrapartida, manter o professor com a mesma turma pode favorecer o acompanhamento contínuo da trajetória do aluno, reforçando vínculos e práticas mais contextualizadas. No entanto, a literatura também adverte que esta estratégia pode estar associada à formação de turmas homogêneas por desempenho, o que tende a reforçar desigualdades (Martins *et al.*, 2018).

Em relação às expectativas docentes, os resultados mostram que os professores da rede municipal, sobretudo os do 9º ano, demonstram baixa expectativa de que seus alunos concluam o Ensino Médio ou ingressem na universidade. O gráfico a seguir demonstra que há relação entre as variáveis das expectativas docentes com a média de proficiência em Matemática dos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Notamos que as médias das turmas são mais altas entre os professores que responderam que quase todos os alunos concluiriam o Ensino Médio e entrariam na universidade. A diferença na proficiência média das turmas cujos professores consideram que poucos estudantes chegarão à universidade, e aquelas cujos professores pensam que quase todos os seus alunos ingressarão na universidade, chega a 20 pontos. Vale ressaltar que, para os estudantes do 9º ano, há também uma associação positiva entre expectativa e desempenho, dado que, quanto maior a expectativa do professor em relação a sua turma, maior é o desempenho dela.

Esse padrão indica uma associação entre expectativa e desempenho, já registrada por Soares *et al.* (2010), e reforçada por Xavier e Oliveira (2020), que evidenciaram que a composição da turma influencia diretamente a expectativa docente e os ganhos de aprendizagem.

Expectativa do professor e Média da Turma em Matemática — 5º Ano



Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil de 2017.

A tabela abaixo descreve a associação entre a expectativa do professor quanto à entrada de seus estudantes na universidade, de acordo com o percentual de estudantes brancos, para turmas dos 5º e 9º anos, em números absolutos (N) e relativos (%). Notamos que há associação entre a categoria “poucos alunos” e a menor proporção de alunos brancos das turmas dos 5º e 9º anos (células sombreadas). Ao observarmos a coluna “TOTAL” da tabela, percebemos que não há a continuidade do crescimento do percentual nas últimas categorias respondidas. Notem que nenhum professor respondeu que quase todos os seus alunos do 9º ano entrariam na universidade.

**Quartis de percentual de alunos brancos por turma e expectativa do professor em
relação à entrada na universidade – 5º e 9º anos – 2017 – N e %**

Etapas	Expectativas		1º Quartil	2º Quartil	3º Quartil	4º Quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	Nº %	25 29,1%	20 28,6%	20 25,3%	11 13,3%	76 23,9%
	Um pouco menos da metade dos alunos	Nº %	22 25,6%	14 20,0%	17 21,5%	26 31,3%	79 24,8%
	Um pouco mais da metade dos alunos	Nº %	31 36,0%	31 44,3%	34 43,0%	35 42,2%	131 41,2%
	Quase todos os alunos	Nº %	8 9,3%	5 7,1%	8 10,1%	11 13,3%	32 10,1%
	Total	Nº %	86 100,0%	70 100%	79 100%	83 100,0%	318 100,0%

Etapas	Expectativas		1º Quartil	2º Quartil	3º Quartil	4º Quartil	Total
9º ano	Poucos alunos	Nº %	23 57,5%	20 58,8%	16 55,2%	16 50,0%	75 55,6%
	Um pouco menos da metade dos alunos	Nº %	12 30,0%	11 32,4%	9 31,0%	8 25,0%	40 14,8%
	Um pouco mais da metade dos alunos	Nº %	5 12,5%	3 8,8%	4 13,8%	8 25,0%	20 14,8%
	Quase todos os alunos	Nº %	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Total	Nº %	40 100,0%	34 100%	29 100%	32 100,0%	135 100,0%

Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil de 2017.

Os resultados encontrados para estudantes pardos – que formam a maioria dos estudantes da rede municipal de Belo Horizonte – mostraram que não houve um padrão muito consistente entre as categorias de respostas. É possível que a presença maior de estudantes pardos na turma neutralize a expectativa dos docentes em relação a ela. A próxima tabela apresenta os resultados sobre a expectativa docente e a entrada na universidade para alunos pretos:

Quartis de percentual de alunos pretos por turma e expectativa do professor em relação à entrada na universidade – 5º e 9º anos – 2017 – N e %

Etapas	Expectativas		1º Quartil	2º Quartil	3º Quartil	4º Quartil	Total
5º ano	Poucos alunos	Nº %	12 14,3%	12 17,1%	17 21,3%	37 39,8%	78 23,9%
	Um pouco menos da metade dos alunos	Nº %	17 20,2%	19 27,1%	21 26,3%	26 28,0%	83 25,4%
	Um pouco mais da metade dos alunos	Nº %	39 46,4%	32 45,7%	35 43,8%	26 28,0%	132 40,4%
	Quase todos os alunos	Nº %	16 19,0%	7 10,0%	7 8,8%	4 4,3%	34 10,4%
	Total	Nº %	84 100,0%	70 100%	80 100%	93 100,0%	327 100,0%

Etapas	Expectativas		1º Quartil	2º Quartil	3º Quartil	4º Quartil	Total
9º ano	Poucos alunos	Nº %	17 54,8%	9 34,6%	23 62,2%	24 63,2%	73 55,3%
	Um pouco menos da metade dos alunos	Nº %	10 32,3%	10 38,5%	9 24,3%	10 26,3%	39 29,5%
	Um pouco mais da metade dos alunos	Nº %	4 12,9%	7 26,9%	5 13,5%	4 10,5%	20 15,2%
	Quase todos os alunos	Nº %	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%
	Total	Nº %	31 100,0%	26 100%	37 100%	38 100,0%	132 100,0%

Fonte: Elaboração própria com dados da Prova Brasil de 2017.

Ao contrário do que ocorre ao analisar a expectativa do professor em relação à entrada na universidade por quartis do percentual de alunos brancos, a expectativa é maior quando há menos alunos pretos por turma, especialmente, para os alunos do 5º ano. No 9º ano, ao observar a terceira categoria de resposta (pouco mais da metade dos alunos), a qual representa a melhor expectativa no caso do 9º ano, observamos que os valores estão mais dispersos, sendo maiores no segundo e no terceiro quartis.

Verifica-se o mesmo efeito em turmas com maiores índices de reprovação. Esses resultados convergem com achados qualitativos que identificam uma tendência à associação de alunos pretos, do sexo masculino e de baixa condição socioeconômica, com menores expectativas por parte dos docentes (Carvalho, 2004; Mazzotti, 2006; Sá Earp, 2009). Os resultados apresentados reforçam a importância de considerar como a percepção docente e os processos de enturmação operam como mecanismos internos da escola que podem, mesmo sem intenção, contribuir para a reprodução das desigualdades educacionais.

A entrevista na Escola Turquesa

A análise qualitativa deste estudo se baseou em entrevistas semiestruturadas com professoras da escola denominada ficticiamente como “Escola Turquesa”. Foram 6 entrevistas no total, sendo: uma com a diretora e uma com a vice-diretora, respectivamente; as professoras de Matemática do 5º ano e do 9º ano; e as coordenadoras da instituição de ensino. Todas têm formação superior e pós-graduação e têm mais de 5 anos de experiência. O roteiro das entrevistas analisou a percepção docente sobre a organização das turmas e a dinâmica pedagógica entre diferentes grupos conectada às expectativas docentes. A categorização das falas emergiu do próprio material transcrito, o que gerou, como principais categorias de análise a enturmação na escola, a dificuldade de aprendizagem dos alunos, a formação docente e o trabalho pedagógico em ciclos.

As entrevistas revelaram que, embora oficialmente a Secretaria Municipal de Educação (SMED) oriente a formação de turmas heterogêneas, na prática, critérios como comportamento dos alunos acabam prevalecendo. Segundo as docentes, a composição das turmas é pensada buscando equilíbrio entre estudantes considerados mais ou menos indisciplinados. Essa estratégia não aparece nos questionários da Prova Brasil 2017, mas surge com clareza nos relatos, evidenciando uma lacuna nos instrumentos padronizados.

Essa predominância do critério comportamental confirma o que expõe Silva (2007), segundo o qual é comum que a indisciplina seja associada a fatores externos, como

origem social e contexto familiar. No entanto, como o autor destaca, aspectos do trabalho pedagógico também influenciam diretamente a ocorrência ou a prevenção de episódios de indisciplina em sala.

Ainda que não tenha sido o foco inicial da pesquisa, o tema *do sexo do estudante (feminino/masculino)* surgiu espontaneamente nas entrevistas. As docentes mencionaram a tentativa de equilibrar a proporção de meninos e meninas nas turmas, em conformidade com diretrizes da SMED. Quando provocadas sobre o desempenho em Matemática, algumas relataram perceber nos meninos maior facilidade com raciocínio lógico, enquanto outras destacaram o papel da família como fator determinante para o desempenho. Esses achados dialogam com estudos, como os de Xavier (2018), que apontam que tais percepções tendem a refletir construções sociais e não diferenças cognitivas intrínsecas entre os sexos.

Outro aspecto recorrente nas falas diz respeito à formação docente, especialmente no ensino da Matemática. As professoras relataram sentir lacunas de formação e dificuldades práticas para promover a aprendizagem nessa disciplina. Essa percepção ecoa os apontamentos de Gatti e Barreto (2009) sobre a desconexão entre teoria e prática nos cursos de formação, bem como os argumentos de Perrenoud (2008) sobre a necessidade de formação voltada ao desenvolvimento de competências e à reflexão crítica sobre a prática.

Na “Escola Turquesa”, não há uma política de recuperação formalmente institucionalizada. As estratégias de recuperação acontecem de maneira autônoma entre os docentes e durante o horário regular de aula. Apesar de a escola participar do programa “Escola Integrada”, esse recurso não tem sido mobilizado para ações de reforço. As docentes mencionaram a criação de “turmas flexíveis”, articuladas entre professoras de Língua Portuguesa e de Matemática, como forma de responder às necessidades de estudantes com mais dificuldades.

Apesar de o foco sociodemográfico ser central na parte quantitativa da pesquisa, aspectos como *cor/raça* e *nível socioeconômico* não emergiram nas falas das docentes, o que pode ser interpretado como uma limitação da abordagem qualitativa. Por outro lado, a preocupação com o equilíbrio entre número de meninos e meninas em sala

e com o comportamento dos alunos fornece indícios relevantes sobre os critérios efetivamente utilizados na organização das turmas e como eles se relacionam com as expectativas docentes.

O tema da *indisciplina*, portanto, aparece como um elemento central que influencia a forma como as turmas são organizadas e como os professores definem suas estratégias pedagógicas. Silva (2007), Silva e Matos (2014) e Gauthier *et al.* (2014) apontam que aspectos como clareza nas regras, autoridade docente, comunicação e expectativas são fundamentais para a gestão eficaz da sala de aula e para a criação de um ambiente de aprendizagem mais equitativo.

Além disso, as entrevistas trouxeram reflexões sobre a *organização da rede em ciclos*, característica da estrutura educacional de Belo Horizonte. Algumas professoras relataram que a possibilidade de reprovação apenas ao final do ciclo impacta negativamente sua prática pedagógica. Essa crítica dialoga com pesquisas anteriores (Dalben, 2000; Gloria; Mafra, 2004), elas apontam que, mesmo com a eliminação formal da retenção, persistem formas de exclusão intraescolar que comprometem o aprendizado dos alunos mais vulneráveis. Em síntese, a análise qualitativa revela que, além dos critérios formais, existem dinâmicas e decisões cotidianas, muitas vezes implícitas, que influenciam a enturmação e a expectativa docente. Tais práticas, mesmo não declaradas, podem reforçar desigualdades já existentes, apontando para a necessidade de políticas mais conscientes e formativas para a gestão das turmas escolares.

Considerações finais

Este estudo buscou compreender como a organização das turmas e as expectativas docentes podem contribuir para a reprodução ou para a mitigação das desigualdades educacionais no contexto da rede municipal de Belo Horizonte. Nesse sentido, os resultados quantitativos indicaram as expectativas reduzidas quanto à possibilidade de seus alunos concluírem o Ensino Médio ou ingressarem na universidade. Essa baixa expectativa se intensifica em turmas em que a média em Matemática é menor e com maior número de estudantes reprovados, e com proporção maior de alunos pretos na turma. Sabemos, com base na literatura, que as expectativas docentes influenciam

diretamente o desempenho e a motivação dos alunos, podendo operar como uma profecia autorrealizada. Nesse contexto, pode-se inferir que os alunos não estão dispondo de oportunidades através da escola.

Quanto aos critérios de enturmação, os dados da Prova Brasil revelam a predominância da homogeneidade por idade e da heterogeneidade por desempenho. As entrevistas com professores confirmaram essa lógica e acrescentaram elementos não contemplados nos questionários. A formação de turmas com alunos mais disciplinados, em que o professor encontre um ambiente favorável para a aprendizagem, separando os alunos indisciplinados em outras turmas foi uma estratégia mencionada nas entrevistas. Esse critério subjetivo, embora compreensível do ponto de vista da gestão da sala de aula, pode se sobrepor à intencionalidade pedagógica e contribuir para a estigmatização de determinados grupos de alunos.

A pesquisa da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal sobre os impactos da pandemia na aprendizagem revelou a ampliação das desigualdades educacionais, principalmente em contextos vulneráveis. Entre as recomendações do estudo, destaca-se o alerta para práticas escolares que reforcem a segregação, como certas formas de enturmação. Essa observação reforça a relevância do tema discutido neste capítulo, ao indicar que escolhas pedagógicas, aparentemente neutras, podem, na prática, ampliar desigualdades já existentes.

Este estudo busca contribuir com o debate educacional, sobretudo ao chamar a atenção para fatores intraescolares, em especial a enturmação que, muitas vezes invisíveis, têm influência direta nas chances de sucesso escolar dos estudantes. Avançar nessa compreensão é essencial para que os estabelecimentos escolares possam desenvolver estratégias mais equitativas, capazes de garantir não apenas o acesso, mas também o aprendizado com uma trajetória regular e a permanência dos estudantes.

Referências

AGRESTI, Alan; FINLAY, Barbara; VIALI, Lori. *Métodos estatísticos para as Ciências Sociais*. 4. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

ALMEIDA, Frederico Alves; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades no interior da escola: a formação da turma dos repetentes. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – Periódico científico Editado pela ANPAE, v. 37, n. 1, p. 109–131, abr. 2021. DOI: 10.21573/vol37n12021.105420.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no Ensino Fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49–82, 2016. DOI: 10.20336/rbs.150.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga et al. Desigualdades de aprendizado entre alunos das escolas públicas brasileiras: evidências da Prova Brasil (2007 a 2013). *Debates ED*, v. 5, p. 1–116, 2017.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205–241.

BRESSOUX, Pascal. Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices: anciennes questions et nouvelles réponses. *Les Dossiers Des Sciences De L'education*, n. 10, p. 45–58, 2003. DOI: 10.3406/dsedu.2003.1028.

BRESSOUX, Pascal; PANSU, Pascal. Autopercepções dos alunos: o papel do julgamento dos professores no controle do efeito peixe grande-lago pequeno. *Revista Europeia de Psicologia da Educação*, v. 31, p. 341–357, 2016.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (ed.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 22, p. 247–290, 2004. DOI: 10.1590/S0104-83332004000100010.

CRAHAY, Marcel. Qual pedagogia para os alunos em dificuldade escolar? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 181–208, 2007. DOI: 10.1590/S0100-15742007000100009.

COLEMAN, James Samuel et al. *Equality of Educational Opportunity*. Washington: National Center for Education Statistics, 1966.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane Campelo. Prestígio escolar e composição de turmas — explorando a hierarquia em redes escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 305–330, 2008. DOI: 10.18222/ae194020082081.

CRUZ, Tatiana Maria; XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, Valéria Cristina de. Desigualdades no interior das escolas: uma análise da composição social das turmas. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 10, n. 9, p. 1–19, 2021. DOI: 10.5902/2318133865270.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas (coord.). *Avaliação da implementação do projeto político pedagógico Escola Plural*. Belo Horizonte: GAME/FaE/UFGM, 2000.

DUBET, François. Onde estariam as promessas de mudança no sistema escolar. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 10, n. 59, p. 49–52, 2004.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. *O impacto da pandemia da covid-19 no aprendizado e bem-estar das crianças*. São Paulo, 2021.

GAUTHIER, Clermont; BISSONNETTE, Steve; RICHARD, Mario; CASTONGUAY, Mireille. *Ensino explícito e desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014. (Coleção ciências sociais da educação).

GATTI, Bernadete Angelina (coord.); BARETTO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, Candido Alberto. Desseriação escolar: alternativa para o sucesso? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 46, p. 11–38, 2005. DOI: 10.1590/S0104-40362005000100002.

GLÓRIA, Dília Maria Andrade; MAFRA, Leila de Alvarenga. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do Ensino Fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, 2004. DOI: 10.1590/S1517-97022004000200003.

HATTIE, John A. C. Composição da sala de aula e efeitos de pares. *Jornal Internacional de Pesquisa Educacional*, v. 37, n. 5, p. 449-481, 2002. DOI: 10.1016/S0883-0355(03)00015-6.

LAUTIER, Nicole. Expectativa dos professores. In: VAN ZANTEN, Agnes (org.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 390-392.

MARTINS, Angela Maria et al. Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da prova Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 48, n. 170, p. 1038-1061, 2018. DOI: 10.1590/198053145511.

MARTINS, Angela Maria; ROSA, Sanny; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Alocação de alunos por turmas em rede municipal de ensino: percepções de diretores escolares. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – Periódico científico editado pela ANPAE, v. 36, n. 3, 2020. DOI: 10.21573/vol36n32020.101037.

MAZZOTTI, Alda. O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, 2006. DOI: 10.24109/2176-6681.rbep.87i217.809.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar: convite à viagem*. Tradução de Patrícia Chittoni. Revisão técnica de Cristina Dias Alessandrini. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968.

SÁ EARP, Maria de Lourdes. A cultura da repetência em escolas cariocas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 65, p. 613-632, 2009. DOI: 10.1590/S0104-40362009000400004.

SAMMONS, Pamela. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 335-392.

SEVILLA, María Paola. Agrupación de estudiantes según rendimiento académico: ¿Afecta el núcleo pedagógico? *Cuadernos de investigación Educativa*, Uruguai, v. 7, n. 1, p. 93–100, 2016. DOI: 10.18861/cied.2016.7.1.2578.

SILVA, Luciano Campos da. *Disciplina e indisciplina na aula: uma perspectiva sociológica*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Luciano Campos da; MATOS, Daniel Abud Seabra. As percepções dos estudantes mineiros sobre a incidência de comportamentos de indisciplina em sala de aula: um estudo baseado nos dados do SIMAVE/PROEB 2007. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 58, p. 713–729, 2014. DOI: 10.1590/S1413-24782014000800010.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Educación*, v. 2, n. 2, p. 6, 2004.

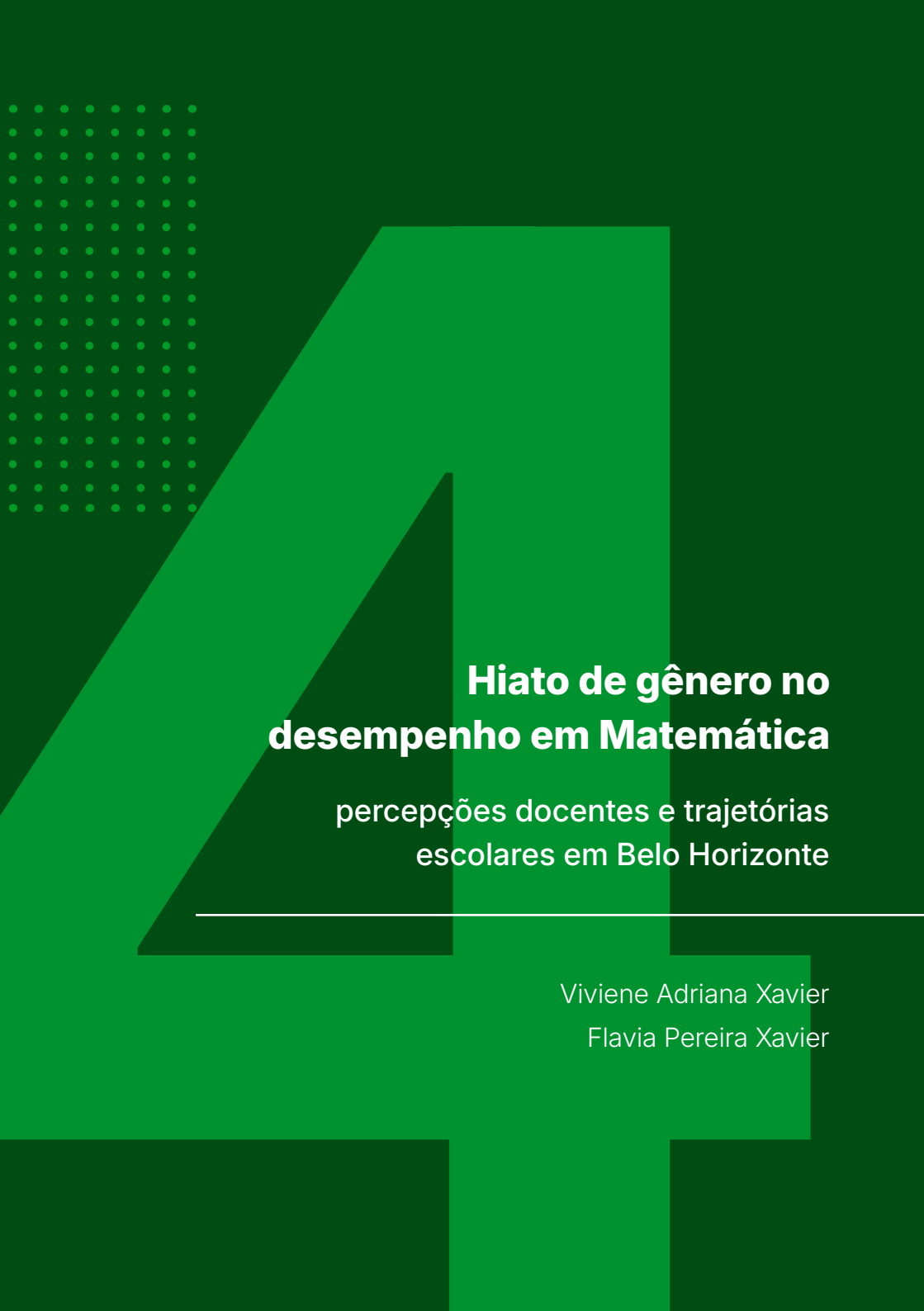
SOARES, Tufi Machado et al. A expectativa do professor e o desempenho dos alunos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília, v. 26, n. 1, p. 157–170, 2010. DOI: 10.1590/S0102-37722010000100018.

VIANNA, Filipe Rodrigues. *O efeito dos pares sobre o desempenho escolar de alunos do Ensino Fundamental*. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017.

XAVIER, Flavia Pereira et al. *Efeito do professor sobre o aprendizado dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental* – Relatório final. 2018. (Relatório de pesquisa).

XAVIER, Flavia Pereira; OLIVEIRA, Valéria Cristina. Aprendizado, expectativas docentes e relação professor-aluno. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 31, n. 76, p. 76–103, 2020. DOI: 10.18222/eaev019.6487.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman. 2001.



Hiato de gênero no desempenho em Matemática

percepções docentes e trajetórias
escolares em Belo Horizonte

Viviane Adriana Xavier

Flavia Pereira Xavier

Como citar este capítulo

Xavier, Vivieni Adriana; Xavier, Flavia Pereira. Hiato de gênero no desempenho em Matemática: percepções docentes e trajetórias escolares em Belo Horizonte. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais*: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 75–96.

4

“As meninas são mais cuidadosas, mas os meninos têm mais raciocínio lógico. Eles se arriscam mais. Às vezes erram, mas aprendem rápido.” Essa frase, dita por um professor durante as entrevistas desta pesquisa, sintetiza uma lógica profundamente enraizada no cotidiano escolar, uma lógica que associa ousadia, rapidez e lógica ao masculino e, em contrapartida, vincula o feminino à disciplina, ao esforço e à passividade. Não se trata apenas de uma opinião isolada, mas de um discurso recorrente, naturalizado, que opera como filtro simbólico nas interações pedagógicas.

Esta pesquisa nasceu do desconforto diante da persistência do hiato de gênero no desempenho em Matemática, revelado por avaliações nacionais e internacionais como a Prova Brasil e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Embora as meninas apresentem, em média, maior escolarização e menor evasão, elas continuam tendo desempenho inferior em Matemática – uma disciplina que, não por acaso, ocupa lugar simbólico central no currículo escolar e na valorização da excelência acadêmica.

Ao longo das últimas décadas, os estudos de gênero e educação têm demonstrado que as desigualdades escolares não resultam de predisposições biológicas, mas de construções sociais mediadas por práticas, discursos e expectativas que operam dentro e fora da escola. Este estudo parte do entendimento de que o gênero é uma

construção relacional que atua como estrutura organizadora das interações sociais – inclusive no interior da escola. Essa perspectiva, inspirada em autoras como Joan Scott (1990), Judith Butler (1990; 2003) e Guacira Louro (2003), permite problematizar a aparente neutralidade das práticas pedagógicas e revelar os modos como elas são atravessadas por normas e expectativas de gênero, muitas vezes não explicitadas, mas eficazes na produção de desigualdades.

Dessa forma, o objetivo é compreender como o gênero estrutura as percepções e expectativas de professores e professoras em relação ao desempenho em Matemática de meninos e meninas, e como essas percepções se articulam com as trajetórias escolares reveladas por dados de avaliação externa. A análise parte da hipótese de que tais percepções, mesmo quando não intencionalmente discriminatórias, operam como filtros simbólicos que afetam as interações em sala de aula, o engajamento discente e a forma como o sucesso ou o fracasso é interpretado e incentivado.

A escolha da Matemática não é aleatória. Historicamente associada à racionalidade, à objetividade e à excelência intelectual, essa disciplina ocupa um lugar privilegiado no currículo, além de ser frequentemente tomada como marcador de inteligência ou competência acadêmica. Essa associação a um campo simbólico, tradicionalmente masculino, acentua as barreiras que meninas enfrentam para se afirmarem como legítimas nesse domínio. Estudos internacionais apontam que meninas tendem a subestimar sua capacidade em Matemática, mesmo quando apresentam bom desempenho, e que essa autopercepção é influenciada por expectativas sociais, escolares e familiares.

No contexto brasileiro, a literatura sobre gênero e educação tem avançado na análise de como as práticas escolares participam da construção das desigualdades de desempenho, mas ainda são escassos os estudos que articulam dados quantitativos de larga escala com análises qualitativas situadas no cotidiano escolar. Ao realizar essa articulação, esta pesquisa busca preencher essa lacuna, oferecendo evidências sobre os mecanismos pelos quais a desigualdade de gênero em Matemática é produzida e naturalizada no interior do espaço escolar.

Para compreender esses mecanismos, o texto apresenta uma discussão teórica sobre como o gênero atua nas práticas escolares, além de descrever os caminhos metodológicos escolhidos e os principais achados da análise dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e das entrevistas com docentes.

Perspectivas teóricas sobre gênero, escola e desempenho

O termo hiato de gênero será utilizado para comparar as diferenças entre os indicadores educacionais de homens e de mulheres, o seu oposto é, idealmente, a paridade de oportunidades. A compreensão do hiato de gênero no desempenho em Matemática requer a adoção de uma perspectiva que vai além da descrição empírica das desigualdades para interrogar os processos sociais, simbólicos e institucionais que as sustentam. Para isso, faz-se necessário recorrer a um arcabouço teórico capaz de evidenciar como o gênero atua como uma categoria estruturante nas experiências escolares.

A noção de gênero como construção social e não como reflexo de diferenças biológicas é central neste estudo. Como aponta Joan Scott (1990), o gênero é uma categoria analítica útil precisamente porque permite compreender como diferenças atribuídas aos sexos são historicamente produzidas, legitimadas e naturalizadas nas instituições sociais, incluindo a escola. Essa abordagem implica reconhecer que as desigualdades entre homens e mulheres não são fenômenos naturais, mas sim resultados de relações de poder que operam por meio de normas, discursos e práticas.

Judith Butler (1990; 2003), ao desenvolver o conceito de performatividade de gênero, aprofunda esse entendimento ao afirmar que o gênero não é uma essência ou uma identidade fixa, mas um conjunto de atos performativos reiterados que se ajustam às normas hegemônicas do que é considerado masculino ou feminino. Na escola, essa performatividade se manifesta nas expectativas docentes, nas interações cotidianas, nas regras implícitas de comportamento e na forma como os sujeitos são incentivados ou desencorajados a se apropriar de determinados saberes, como é o caso da Matemática.

A partir dessas autoras, compreendemos o gênero como uma categoria que atua na produção de sujeitos escolares generificados. Meninos e meninas não apenas chegam à escola com socializações distintas, mas são continuamente reconfigurados por ela. A instituição escolar, ainda que frequentemente concebida como neutra, opera como espaço de produção de identidades de gênero, reforçando padrões normativos por meio do currículo, da avaliação e das relações pedagógicas.

No contexto brasileiro, autoras como Guacira Lopes Louro (2003) e Marília Carvalho (2001; 2003) desenvolveram análises fundamentais sobre a forma como a escola participa da construção das desigualdades de gênero. Louro (2003) argumenta que o espaço escolar, longe de ser isento, é um lugar de intensificação da normatividade de gênero. As práticas escolares, ao exigirem disciplina, silêncio, obediência ou ousadia, produzem performances específicas de masculinidade e feminilidade que afetam diretamente a forma como estudantes se relacionam com o conhecimento.

Marília Carvalho (2003) aponta que, mesmo quando professoras declaram tratar meninos e meninas de maneira igual, suas expectativas e julgamentos estão marcados por uma leitura generificada dos comportamentos. Os meninos, por exemplo, são muitas vezes percebidos como mais “brilhantes” ou “problemáticos”, enquanto as meninas são vistas como “boas alunas”, porém menos criativas ou ousadas. Essa diferenciação simbólica, ainda que não intencional, molda a maneira como docentes corrigem, incentivam ou exigem desempenho dos/as estudantes.

A Matemática, nesse cenário, ocupa um lugar singular. Disciplinas como Língua Portuguesa ou Artes são, frequentemente, associadas ao domínio feminino, ao passo que a Matemática e as ciências exatas em geral são vistas como territórios do masculino. Essa divisão simbólica impacta diretamente as trajetórias escolares e profissionais dos sujeitos, contribuindo para a segregação de gênero em áreas de conhecimento e no mercado de trabalho.

Além das expectativas docentes, as literaturas internacional e nacional apontam para o papel central das crenças de autoeficácia na construção do desempenho escolar. Bandura (1986) define autoeficácia como a crença do indivíduo na própria capacidade de realizar uma tarefa com sucesso. Tais crenças são socialmente construídas e

influenciadas por múltiplos fatores, incluindo *feedbacks* recebidos de professores/as, colegas e familiares.

Spencer, Steele e Quinn (1999), em seus estudos sobre ameaça do estereótipo, demonstraram que, quando meninas são lembradas que, em geral, têm desempenho inferior em Matemática, tendem a ter resultados significativamente piores, mesmo que suas habilidades sejam equivalentes ou superiores às dos meninos. Esse fenômeno, conhecido como “ameaça do estereótipo”, revela como as representações sociais internalizadas podem impactar o desempenho em avaliações e atividades cognitivas.

A perpetuação de estereótipos de gênero em sala de aula, mesmo de forma implícita, pode diminuir a confiança das meninas em relação à Matemática. Quando o sucesso masculino é interpretado como resultado de talento e o sucesso feminino como consequência de esforço, estabelece-se uma hierarquia simbólica que desencoraja a autopercepção de competência entre as meninas. Isso se reflete, inclusive, na menor propensão delas a se engajarem em carreiras nas áreas de exatas, ciência e tecnologia.

As expectativas docentes desempenham papel central na manutenção das desigualdades escolares. Pesquisas indicam que professores/as tendem a projetar sobre os/as estudantes expectativas diferenciadas com base em características como gênero, raça e classe social. Tais expectativas influenciam, mesmo que inconscientemente, a forma como o/a professor/a distribui sua atenção, oferece retornos positivos, define desafios e interpreta o desempenho discente.

Quando as expectativas são baixas, tendem a reduzir o engajamento do/a estudante; quando são altas, e acompanhadas de apoio pedagógico adequado, podem produzir efeitos positivos sobre o rendimento escolar. Assim, a ação docente não se resume à transmissão de conteúdo, mas também à produção de sentidos sobre quem pode ou deve aprender, e como.

Gênero e aprendizagem em Matemática: uma análise entre dados e contextos escolares

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica mista, buscando articulação entre procedimentos quantitativos e qualitativos. Tal opção metodológica decorre

do entendimento de que o fenômeno investigado, o hiato de gênero no desempenho em Matemática, envolve tanto dimensões mensuráveis em dados estatísticos, quanto significados, valores e representações que só podem ser captados por meio da escuta atenta aos sujeitos da prática educacional. O recurso metodológico utilizado visa ampliar a potência analítica da investigação, integrando diferentes dimensões da realidade escolar.

Por sua vez, a etapa quantitativa consistiu na análise dos microdados das edições de 2005 a 2015 do Saeb. Os dados referem-se ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais do município de Belo Horizonte. A escolha do 9º ano baseia-se em evidências que indicam o agravamento das desigualdades de gênero em Matemática a partir do final do Ensino Fundamental, o que confere à etapa um caráter estratégico para a análise. Já Belo Horizonte foi escolhida como campo de pesquisa ao conjugar dois importantes fatores: primeiro, pela facilidade da realização do estudo de caso; e segundo, porque em comparação com as demais capitais brasileiras, Belo Horizonte apresenta uma situação de maior equidade de desempenho entre meninos e meninas, segundo estudo de Alves, Soares e Xavier (2016).

A variável principal considerada foi a média de proficiência em Matemática por sexo em cada escola. Com base nesses dados, foi calculado o “hiato de gênero” a partir da subtração: média dos meninos menos a média das meninas. Para a interpretação dos resultados, adotou-se a escala do Saeb que permite comparações em pontos padronizados de proficiência. Além da proficiência, foram consideradas variáveis contextuais, como nível socioeconômico (NSE) das escolas (classificado segundo os critérios do Inep), número médio de alunos por turma, taxa de professores com formação adequada na área que leciona, entre outras. Tais variáveis contribuíram para contextualizar os resultados e auxiliaram na seleção das escolas para a etapa qualitativa.

A etapa qualitativa foi a realização de estudos de caso em seis escolas públicas estaduais de Belo Horizonte, selecionadas com base nos critérios da etapa quantitativa: duas com trajetórias pró-meninos, duas com trajetórias pró-meninas e duas com trajetórias de equidade. A escolha buscou garantir diversidade de

territórios, níveis de NSE e contextos institucionais, com vistas à captação de diferentes formas de expressão das relações de gênero na escola.

Algumas escolas abriram as portas com entusiasmo. Outras, nem tanto. A pesquisa, afinal, também é feita de desencontros. A principal técnica utilizada foi a entrevista semiestruturada com docentes: foram realizadas 12 entrevistas com professores/as de Matemática, sendo dois/duas por escola. O roteiro contemplou temas como: percepção sobre o desempenho de meninos e meninas; dificuldades e facilidades percebidas; estratégias didáticas utilizadas; e atribuições de sucesso e fracasso escolar.

As entrevistas foram gravadas e transcritas integralmente, e o material empírico (entrevistas e registros de observação), sintetizado no Apêndice, foi submetido à análise de conteúdo temática, conforme Bardin (2011), com auxílio do software NVivo.

Entre os limites do estudo, o seu recorte territorial, a rede estadual de Belo Horizonte, restringe a possibilidade de generalizações estatísticas. Ainda assim, os resultados obtidos contribuem para generalizações teóricas, válidas para a compreensão de dinâmicas semelhantes em outros contextos. Além disso, a análise se concentra no 9º ano e em uma única disciplina, o que embora metodologicamente justificado, não esgota a complexidade das relações de gênero na escola. Ainda assim, os dados permitem lançar luz sobre padrões recorrentes e oferecer subsídios para debates mais amplos sobre equidade de gênero na Educação Básica.

Trajetórias escolares e padrões de desigualdade

Nas seis edições do Saeb, as unidades escolares não apresentaram uma tendência consistente nas médias do desempenho em Matemática, mesmo com o recorte de sexo tomado como referência. O que pode ser justificado pelo próprio método da avaliação, pois não se trata de uma avaliação longitudinal que permita um acompanhamento dos mesmos sujeitos ao longo da trajetória escolar. Sendo assim, é possível compreender por qual razão, ao analisarmos a diferença no desempenho em Matemática por unidade escolar, observamos que todas as escolas apresentam oscilações das médias entre meninos e meninas.

Nesse sentido, por meio da análise dos dados quantitativos, investigou-se a consistência das médias de ambos os sexos, bem como o hiato entre meninos e meninas. Ao organizar as escolas em faixas conforme o tamanho do hiato entre os desempenhos médios de meninos e meninas, foi possível observar que as faixas mais equitativas (faixas 3, 4 e 5) concentravam, no ano de 2005, mais da metade das escolas (66,1%), enquanto em 2015 essa proporção recua para 48,7%, evidenciando uma perda significativa de 17,4 pontos percentuais. Por outro lado, as faixas 6 e 7, que indicam uma diferença superior a 10 pontos em favor dos meninos, crescem de 25% em 2005 para 40,5% em 2015, mesmo com pequenas oscilações em anos intermediários. A tabela a seguir sintetiza esse deslocamento das escolas ao longo do tempo, evidenciando o aumento da vantagem masculina:

Número e percentual de escolas estaduais do Ensino Fundamental 2 de BH, por faixas do hiato de desempenho em Matemática entre meninos e meninas e por edição da Prova Brasil, 2005 a 2015

Hiato	2005		2007		2009		2011		2013		2015	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Faixa 1	2	1,7	2	1,7			1	0,8	4	3,3	2	1,7
Faixa 2	9	7,4	5	4,1	5	4,1	2	1,7	18	14,9	11	9,1
Faixa 3	10	8,3	12	9,9	6	5,0	11	9,1	11	9,1	15	12,4
Faixa 4	57	47,1	25	20,7	26	21,5	34	28,1	37	30,6	31	25,6
Faixa 5	13	10,7	26	21,5	21	17,4	24	19,8	18	14,9	13	10,7
Faixa 6	24	19,8	36	29,8	42	34,7	27	22,3	21	17,4	33	27,3
Faixa 7	6	5,0	15	12,4	21	17,4	22	18,2	12	9,9	16	13,2
Total	121	100	121	100	121	100	121	100	121	100	121	100

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Prova Brasil, 2005 a 2015.

Legenda: Faixa 1 – Hiato entre meninos e meninas menor do que -20 pontos; Faixa 2 – Hiato entre meninos e meninas entre -20 e -10 pontos; Faixa 3 – Hiato entre meninos e meninas entre -10 pontos e -5 pontos; Faixa 4 – Hiato entre meninos e meninas entre -5 pontos e 5 pontos; Faixa 5 – Hiato entre meninos e meninas entre 5 pontos e 10 pontos; Faixa 6 – Hiato entre meninos e meninas entre 10 pontos e 20 pontos; Faixa 7 – Hiato entre meninos e meninas maior do que 20 pontos.

Ainda que o crescimento das faixas 6 e 7 denote uma tendência de maior desigualdade de gênero no desempenho em Matemática, a presença contínua da faixa 4 (equidade entre -5 e +5 pontos) em todas as edições aponta que, para um conjunto significativo de escolas, os resultados permanecem mais equilibrados, mesmo diante das oscilações.

A partir da construção dessas faixas, foram elaboradas trajetórias com foco nos dados de 2011, 2013 e 2015, de modo a observar a estabilidade ou a mudança nos padrões de desempenho entre os sexos ao longo do tempo recente. A análise dessas trajetórias revelou que nenhuma escola apresentou, nas três últimas edições, um desempenho consistentemente mais favorável às meninas. Em contrapartida, 13,2% das escolas registraram vantagem contínua para os meninos. A equidade nas três edições aparece em apenas 1,7% das unidades, e o grupo de escolas que manteve resultados equivalentes nas duas últimas edições corresponde a 3,3%. A tabela abaixo sintetiza essas trajetórias:

Trajетória das escolas estaduais do Ensino Fundamental 2 de BH, quanto à diferença no desempenho em Matemática entre meninos e meninas – 2011 a 2015

Trajetória das escolas		Nº	%
1	Três últimas edições com vantagens para meninos	16	13,2
2	Duas últimas edições com vantagem para meninos	7	5,8
3	Última edição com vantagem para meninos	39	32,2
4	Equidade nas três últimas edições	2	1,7
5	Equidade nas duas últimas edições	4	3,3
6	Equidade na última edição	16	13,2
7	Três últimas edições com vantagem para meninas	0	0,0
8	Duas últimas edições com vantagem para meninas	6	5,0
9	Última edição com vantagem para meninas	22	18,2
10	Sem padrão	9	7,4
Total		121	100

Fonte: Elaborado pela autora com dados da Prova Brasil, 2005 a 2015.

A análise desses dados reforça a percepção de que o hiato de gênero, embora não se manifeste de forma contínua e uniforme, tende a ser mais desfavorável às meninas. A distribuição das trajetórias aponta que a equidade é menos persistente, e que a vantagem para os meninos se apresenta com maior regularidade, inclusive na edição mais recente da avaliação. Essas informações foram fundamentais para a definição das escolas que compuseram o estudo de caso. As unidades foram selecionadas com base nas trajetórias que evidenciaram certa estabilidade nos resultados, permitindo uma análise mais aprofundada das condições e dos fatores associados à maior ou menor igualdade de gênero no desempenho em Matemática.

As escolas foram então classificadas em três grupos, a partir da trajetória dos resultados ao longo das edições analisadas: *Trajetória Pró-Meninos*: escolas em que, sistematicamente, os meninos apresentaram médias superiores às das meninas, com diferença igual ou superior a 10 pontos em pelo menos duas edições consecutivas; *Trajetória Pró-Meninas*: escolas nas quais as meninas obtiveram melhores desempenhos que os meninos, segundo os mesmos critérios; *Trajetória de Equidade*: escolas com diferenças inferiores a 5 pontos ou com alternância nos resultados, sem padrão consistente de favorecimento por gênero.

Estereótipos de gênero nas falas docentes

As entrevistas com os/as professores/as de Matemática revelaram que as percepções sobre meninos e meninas em sala de aula estão fortemente ancoradas em estereótipos de gênero. A recorrência de adjetivações como “disciplinadas”, “organizadas” e “responsáveis” para se referir às alunas contrastava com os termos usados para descrever os alunos, frequentemente apontados como “autoconfiantes”, “rápidos”, “lógicos” e “ousados”. Essas caracterizações indicam que, mesmo quando os/as docentes afirmam tratar seus alunos/as de forma igual, seus discursos ainda reproduzem uma hierarquia simbólica que associa ao masculino os atributos mais valorizados para o sucesso na Matemática.

O talento é associado ao menino; o esforço, à menina. Quando um menino vai bem em Matemática, é comum que se diga que ele “tem talento”. Quando uma menina tem um resultado igual ou melhor, atribui-se ao esforço ou à sorte. Isso reforça a

ideia de que o sucesso masculino é esperado e natural, enquanto o das meninas demanda explicações extras, o que acaba tornando a desigualdade algo invisível e difícil de questionar. Como exemplifica a fala de um professor: “As meninas são mais cuidadosas, mas os meninos têm mais raciocínio lógico. Eles se arriscam mais. Às vezes erram, mas aprendem rápido. Já as meninas têm medo de errar”.

Tal percepção reforça a ideia de que a ousadia é uma virtude masculina e que a prudência feminina é um obstáculo. Essa construção social opera como barreira simbólica à apropriação das meninas do campo matemático, promovendo a internalização da crença de que não pertencem a ele, crença essa que afeta seu desempenho, sua autoestima e futuramente até mesmo a escolha de carreira.

As entrevistas mostram que as expectativas dos/as/ professores/as influenciam diretamente a forma como eles se relacionam com os alunos e com as alunas. Por exemplo, é comum que os meninos sejam mais desafiados com perguntas abertas ou complexas, enquanto as meninas recebem perguntas mais diretas, que confirmam respostas. Isso, aos poucos, afeta quem se sente confiante para se destacar na aula. O quadro a seguir sintetiza os adjetivos mais frequentemente mobilizados por professores/as ao descrever meninos e meninas.

Síntese das percepções docentes sobre gênero e desempenho em Matemática

Categoria	Percepções docentes
1. Comportamento feminino e desempenho em matemática	Meninas são descritas como falantes, vaidosas e distraídas com bilhetinhos, batom, namoro. Algumas brigam. Isso seria um obstáculo ao foco e ao desempenho.
2. Participação nas aulas de Matemática	Meninos são vistos como confiantes e atirados, mesmo com pouco domínio. Meninas demonstram saber, mas têm medo ou vergonha de participar. Meninas questionam mais.
3. Diferença no desempenho em Matemática	Meninas se dedicam mais, mas meninos são percebidos como tendo mais facilidade. O desempenho varia por turma e conteúdo. Em alguns casos, meninos sobressaem; em outros, meninas.
4. Longevidade escolar e futuro acadêmico	A gravidez é vista como um fator que interrompe a trajetória escolar das meninas. Os meninos são percebidos como mais objetivos, determinados e presentes no Ensino Superior.
5. Dinâmica de sala de aula	Grupos homogêneos por gênero ocorrem, mas alguns professores preferem grupos mistos. Meninos formam grupos por afinidade; meninas são vistas como menos engajadas nos grupos.
6. Diferenças entre turmas do 9º ano	Há grande disparidade entre turmas em termos de rendimento e comportamento. Diferenças são atribuídas mais ao perfil coletivo da turma do que ao gênero dos alunos.

Fonte: Elaborado pela autora com dados coletados nas entrevistas.

A análise das entrevistas com professores/as evidencia a persistência de estereótipos de gênero nas percepções sobre o desempenho e a participação de meninos e meninas nas aulas de Matemática. O quadro sintetiza essas percepções, organizando-as por categorias temáticas que revelam a forma como o gênero influencia a leitura docente sobre os comportamentos e as trajetórias escolares dos/as estudantes.

Em relação ao comportamento feminino e sua influência no desempenho, meninas são frequentemente descritas como falantes, vaidosas e preocupadas com questões afetivas, como namoro e amizades. Tais atributos, comumente associados ao universo feminino, são interpretados como fatores que comprometem a concentração. Ainda que nem todas as alunas se encaixem nesse perfil, os discursos tendem a generalizar tais comportamentos como obstáculos à aprendizagem.

Na participação em sala de aula, observa-se um contraste marcante entre os gêneros: os meninos são vistos como mais “atirados”, mesmo quando não dominam o conteúdo, enquanto as meninas, embora demonstrem conhecimento, tendem a se calar por receio ou insegurança. Curiosamente, as meninas também são apontadas como aquelas que mais questionam, sugerindo uma postura crítica que pode ser percebida ambivalentemente pelos docentes, ora como engajamento, ora como resistência.

Quanto ao desempenho em Matemática, as meninas são descritas como mais esforçadas e disciplinadas, ao passo que os meninos teriam mais “facilidade” com a disciplina. No entanto, o reconhecimento do mérito feminino aparece diluído pela valorização de um suposto dom natural masculino, reforçando uma lógica de aptidão inata atribuída ao gênero. Ainda assim, há variações conforme a turma e o conteúdo, o que indica que o desempenho não segue um padrão linear.

A longevidade escolar aparece também como um ponto de diferenciação. A gravidez precoce é apontada como um dos principais fatores de evasão entre meninas, enquanto os meninos são frequentemente descritos como mais focados, determinados e com maior presença no Ensino Superior. Essa percepção reforça uma visão tradicional de que os projetos de vida das meninas estariam mais vulneráveis às exigências da vida pessoal e familiar. No que se refere à dinâmica de sala de aula, os relatos indicam uma divisão de grupos por gênero, ainda que não seja uma prática pedagógica intencional. Enquanto os meninos se agrupam por afinidade e parecem manter certa coesão, as meninas são descritas como menos comprometidas nas atividades coletivas, reforçando novamente uma leitura enviesada de seus comportamentos.

Por fim, as diferenças entre turmas de 9º ano apontam que o rendimento e a disciplina variam significativamente, mas essas variações são atribuídas mais ao perfil coletivo da turma do que ao gênero. Essa observação é relevante, pois relativiza as generalizações anteriores e abre espaço para a compreensão de que fatores contextuais e institucionais influenciam fortemente o desempenho escolar. Em conjunto, as falas docentes revelam a naturalização de estereótipos de gênero que impactam tanto a forma de ensinar quanto a maneira como se interpreta o comportamento e o desempenho dos estudantes. Ainda que alguns relatos se mostrem mais sensíveis às diferenças individuais e contextuais, predomina uma visão que associa masculinidades à racionalidade e ao protagonismo, e feminilidades à dispersão, emocionalidade e passividade.

Esses padrões dialogam com as análises de Walkerdine (1995) e Marília Carvalho (2003), que mostram como meninas são frequentemente percebidas como corretas, mas não brilhantes; esforçadas, mas não criativas. Tal percepção restringe a legitimidade da presença feminina em áreas de conhecimento historicamente masculinizadas. Ao reproduzir esses marcadores, ainda que de forma sutil, a escola contribui para manter vivas as fronteiras simbólicas entre os gêneros, mesmo em contextos que se pretendem neutros ou meritocráticos. Grande parte dos/as docentes entrevistados/as atribuiu as diferenças de desempenho ao interesse, ao esforço e ao comportamento dos/as próprios/as estudantes. A responsabilização individual foi a explicação predominante, tanto para justificar desempenhos baixos quanto para valorizar bons resultados.

Essa ênfase no mérito pessoal, de alguma forma, oculta os efeitos das práticas pedagógicas, das expectativas diferenciadas e dos contextos sociais mais amplos. Ao interpretar o sucesso como fruto de dedicação e o fracasso como reflexo de desatenção ou desinteresse, apaga-se a influência das relações de gênero na constituição das oportunidades de aprendizagem. Trata-se de um discurso aparentemente neutro, mas que reforça a invisibilidade das estruturas que produzem e reproduzem a desigualdade.

Mesmo em escolas com trajetória pró-meninas, os/as docentes expressaram surpresa com o bom desempenho das alunas, como se a presença feminina nos lugares de destaque fosse inusitada. A naturalização do protagonismo masculino na Matemática faz com que o êxito feminino pareça deslocado, algo que precisa de explicações adicionais, como a dedicação extrema ou o apoio familiar.

Durante as observações e entrevistas, foram recorrentes os relatos de professores/as que associavam comportamentos “dispersos” ou “indisciplinados” dos meninos a fatores familiares ou territoriais, como ausência de figuras paternas, convivência com violência urbana ou pressão por inserção precoce no mundo do trabalho. Embora essas associações não tenham sido exploradas com profundidade no presente estudo, elas sinalizam que as representações de gênero operam de forma interseccionada com outras dimensões sociais.

Uma docente, atuante em uma escola de baixa renda, comentou: “Aqui é complicado. Os meninos têm muita dificuldade de concentração. A maioria mora em comunidades com muitas demandas. As meninas são mais presentes, mas, mesmo assim, muitas já cuidam de irmãos, trabalham com a mãe, então o estudo fica em segundo plano”. Esse tipo de fala explicita como gênero e classe social entrelaçam-se na constituição das trajetórias escolares. Em contextos de maior vulnerabilidade, a sobrecarga de tarefas domésticas e o trabalho informal recaem mais frequentemente sobre as meninas, afetando sua disponibilidade para os estudos e suas possibilidades de engajamento pleno na vida escolar. Por outro lado, os meninos enfrentam expectativas de coragem e liderança que nem sempre encontram correspondência nas exigências escolares, o que pode tensionar ainda mais sua permanência e seu desempenho.

A análise das entrevistas revelou que as expectativas docentes operam como dispositivos simbólicos que regulam as interações pedagógicas. Em diversas situações observadas, verificou-se que professores/as lançavam mais perguntas desafiadoras aos meninos, enquanto dirigiam às meninas perguntas fechadas, de confirmação. Essa diferenciação sutil, mas constante, molda as formas de engajamento dos/as estudantes e os papéis que eles ocupam nas atividades.

Em uma das escolas, um professor comentou: “Tem menina muito boa, mas ela mesma não acredita. Acha que o menino do lado vai saber mais”. Esse tipo de relato revela como a autoconfiança não é apenas traço individual, mas construção social, sustentada por um ambiente que legitima ou desestimula a expressão de competências. Quando o erro masculino é interpretado como ousadia e o erro feminino como fragilidade, produzem-se condições desiguais para o desenvolvimento da aprendizagem. Esses achados dialogam com a literatura sobre profecias autorrealizadoras (Bandura, 1986), que indica que estudantes tendem a corresponder às expectativas que lhes são atribuídas. Quando se espera menos das meninas, ou quando se espera delas apenas esforço, mas não excelência, é provável que essas expectativas moldem negativamente sua relação com a disciplina.

As escolas com trajetória de equidade revelaram práticas pedagógicas com maior sensibilidade às questões de gênero, ainda que de forma não sistemática. Nelas, notou-se uma presença mais ativa das alunas nas atividades orais, maior distribuição equitativa de atenção docente e discursos que valorizavam o desempenho sem distinções explícitas entre os gêneros. Em uma dessas escolas, uma professora relatou: “A gente tenta desconstruir essa ideia de que Matemática é coisa de menino. Quando vejo uma menina indo bem, faço questão de mostrar para a turma. Elas precisam se ver nesse lugar”. Essas atitudes, embora pontuais, indicam uma maior disposição para tensionar a ordem simbólica que associa masculinidade à excelência lógica e analítica. A reflexão crítica dos/as docentes sobre suas próprias práticas e expectativas parece ser um fator relevante para a construção de ambientes mais equitativos e estimulantes.

Considerações finais

É inegável que o desempenho em Matemática, embora aparente neutralidade, reflete complexas interações históricas, culturais e de gênero. A pesquisa revela a persistência de uma lacuna de gênero nessa disciplina, impulsionada por mecanismos simbólicos e institucionais. Apesar da ausência de discriminação aberta por parte dos/as docentes, observa-se uma reprodução sutil de estereótipos: o masculino é associado à ousadia, lógica e excelência, enquanto o feminino é ligado à obediência,

esforço e regularidade. Essas construções simbólicas, embora discretas, moldam as práticas pedagógicas, influenciando expectativas e interações em sala de aula.

A ênfase na responsabilidade individual do/a estudante pelo desempenho desconsidera os condicionantes sociais e simbólicos da desigualdade, ignorando o papel ativo da escola na produção das assimetrias de gênero. Isso dificulta o reconhecimento da responsabilidade institucional em criar ambientes de aprendizagem equitativos. Contudo, escolas com maior equidade demonstram a possibilidade de romper com esses padrões. Nelas, docentes mostram-se mais dispostos/as a repensar suas práticas, incentivar a participação das alunas e desnaturalizar a associação entre Matemática e masculinidade. Tais experiências reforçam que a equidade de gênero na educação é uma construção alcançável, exigindo intencionalidade, formação e compromisso político-pedagógico.

Reconhecer que meninas e meninos vivenciam experiências escolares distintas é o ponto de partida. O enfrentamento da desigualdade exige atenção a situações cotidianas: como o/a professor/a reage a erros, quem é elogiado/a ao acertar, quem é chamado/a para responder e quem recebe incentivo em problemas difíceis. Nesses gestos, muitas vezes automáticos, as desigualdades de gênero são atualizadas. Superar isso requer um esforço coletivo envolvendo políticas públicas, instituições formadoras, equipes gestoras e docentes, visando a uma escola que promova, de fato, a justiça educacional.

Este estudo amplia o debate sobre as relações de gênero no ambiente escolar e incentiva novas pesquisas em diferentes níveis de ensino, redes educacionais e disciplinas. Somente assim será possível compreender os mecanismos, frequentemente invisíveis, que continuam a limitar o pleno desenvolvimento das potencialidades de meninas e meninos no sistema educacional.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49–82, 2016.

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought & action: A social cognitive theory*. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1986.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Prova Brasil 2005: resultados e microdados*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2005.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.

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

CARVALHO, Marília Pinto. Mau aluno, boa aluna?: como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, v. 9, n. 2, p. 554–574, 2001.

CARVALHO, Marília Pinto. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185–193, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. A construção escolar das diferenças: A escolarização dos corpos e das mentes. A fabricação das diferenças. Sexismo e homofobia na prática educativa. In: LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, 6. ed., Editora Vozes, Petrópolis, 2003. p. 57–87.

SCOTT, Joan Wallach. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1990.

SPENCER, Steven J.; STEELE, Claude M.; QUINN, Diane M. Stereotype Threat and Women's Math Performance. *Journal of Experimental Social Psychology*, v. 35, n. 1, p. 4–28, 1999.

WALKERDINE, Valerie. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 207-226, 1995.

WALKERDINE, Valerie. *Counting girls out: girls and mathematics*. London: Falmer Press, 1995.

	Profª. da Escola 1	Profª. da Escola 2	Profª. da Escola 3	Profª. da Escola 4	Profª. da Escola 5	Profª. da Escola 6
	Trajetória 1	Trajetória 2	Trajetória 3	Trajetória 4	Trajetória 5	Trajetória 6
O comportamento feminino no desempenho em Matemática	As meninas são para frente, mais assanhadas.	Na hora de resolver qualquer problema, as meninas às vezes estão preocupadas com o passar um batom, com passar um bilhete para a colega, ou contar alguma novidade.	As meninas são muito oferecidas. Elas chegam, elas mexem, elas falam, elas brigam. Tem briga da escola, são duas meninas.	Acho que menina já tem aquela coisa de ser mais tranquila. Mas ao mesmo tempo, quando começa a falar, mulher fala mais do que homem.	As meninas levam, são um pouquinho melhor.	As meninas nessa faixa etária, a libido delas está muito (...) elas ficam muito também nessa questão de passeio com o namorado. Quer dizer, não são todas.
Percepções dos professores quanto a participação de meninas e meninas nas aulas de Matemática	Meninos são muito atraídos; eu tenho algumas aqui que eu sei que sabem conteúdo, mas não falam, que têm medo.	Porque o menino (...) e ele tem um mínimo de interesse, ele vai conseguir caminhar melhor (...) as meninas têm muito mais afazeres.	Meninos e meninas, no geral. Porém, eu percebo um comprometimento maior por parte dos meninos.	Não percebi essa diferença de menino e menina. Tem menino interessado, tem menina mais interessada.	Os meninos aceitam muito mais. Elas questionam mais.	Parece que elas têm um pouco mais de interesse. Mas você tem... menino que participa muito, que... tem desempenho melhor às vezes.
Percepções na diferença do desempenho de meninas e meninas	As meninas estudam mais, os meninos têm mais facilidade de pegar assim e as meninas esforçam para entender a Matemática.	Embora assim, percebe-se que os meninos, muitas vezes, eles têm um rendimento melhor.	E também no desenvolver da sala, eu percebo mais interesse dos meninos.	Não. Não vejo muita diferença.	Tem turmas que os meninos sobressaem. Tem turmas que tem as meninas que sobressaem também.	Quando você está num conteúdo específico e tal, "ah, eu não entendi isso". A menina também levanta e "não entendi".



Percepção sobre a longevidade escolar	Porque a menina não chega, hoje. Ela engravidou no decorrer (...) Mas o menino às vezes chega.	Eles são meninos que realmente têm objetivos, que já têm um entendimento de muitas coisas.	Eu acredito que das minhas turmas todos vão formar no Ensino Médio... não vejo alunos que não conseguiriam concluir.	Tem... pelo que a gente percebe aqui dos meninos tem muitos assim que já estão na faculdade.	Muitos daqui já estão fazendo cursinhos para tentar o COLTEC, CEFET, estão bem animados, já estão matriculados em cursinho (...) As meninas estão mais ligadas ao superior.	Pelo que a gente escuta aqui, (...) porque eles costumam retornar e dar um retorno para a gente, eu acho que tem mais meninos.
Organização da dinâmica em sala de aula	Eles não gostam, gostam de fazer grupo de meninos sozinho e elas não, elas ficam em grupo para enrolar.	Eles se juntam, normalmente pela afinidade, dia a dia, amizade, eles não se juntam pela necessidade de aprender.	Eu tenho grupo só de meninos e só de meninas, mas eu também tenho grupo mistos. Eu tenho muitos grupos.	Não gosto de colocar só meninos, não, só menina, não. Eu misturo quando eu faço trabalho em grupo.	Não, grupos, a gente não trabalha. Só individual (...) É, só com aula expositiva mesmo.	Por acaso acontece um grupo só de homem, ou um grupo só de meninas (...) Mas normalmente tem os grupos são mistos, mesmo.

Fonte: Elaboração própria com dados obtidos pelas entrevistas.





Desigualdade na educação

o papel da escola e do juízo professoral

Genival Souza Bento Júnior
Rosângela Torres de Sá

Como citar este capítulo

Bento Júnior, Genival Souza; Sá, Rosângela Torres de. Desigualdade na educação: o papel da escola e do juízo professoral. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais*: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 97–115.

5

Entre os sociólogos que se dedicaram ao estudo da escola e da educação, o juízo professoral assumiu um lugar de notoriedade, sobretudo em países que passaram pela expansão das oportunidades de acesso à escolarização. Conceitualmente, o juízo professoral envolve o julgamento feito pelos docentes durante a avaliação dos estudantes. Esse comportamento abrange a construção de impressões sobre o outro e podem perdurar durante toda a vida (Oliveira; Medeiros, 2018). Na maior parte das ocasiões, o juízo professoral pode se basear em características adscritas dos sujeitos.

Tanto nas pesquisas quantitativas quanto qualitativas, o juízo professoral se mostrou um fator importante para a conclusão dos estudos e a obtenção dos diplomas. As investigações que trataram dessa temática também ressaltaram a *profecia autorrealizável*, que pode ser entendida como a concretização das expectativas impostas aos discentes por seus professores. O juízo professoral e a profecia autorrealizável são constructos indissociáveis para entender como a escola produz e reproduz as desigualdades sociais, transformando-as em desigualdades escolares.

Versando sobre esses dois temas, este capítulo pretende descrever, a partir dos resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2022, algumas variáveis capazes de mostrar como as desigualdades sociais podem ser afetadas pelo juízo professoral. Seus objetivos específicos se propõem a explicar, a

partir da revisão de literatura, o que é o juízo professoral e como ele pode reforçar as desigualdades sociais e demonstrar, a partir dos resultados do PISA 2022, dados sobre os docentes brasileiros relacionados ao juízo professoral.

Dessa forma, a estrutura deste trabalho articula a discussão teórica com os dados empíricos do PISA 2022, buscando compreender as desigualdades educacionais à luz de contribuições relevantes da sociologia da educação. O referencial teórico tem como base os estudos de Pierre Bourdieu e Saint-Martin (2015), Rosenthal e Jacobson (1968), Gentrup *et al.* (2020) e Cohen *et al.* (2009), que discutem o capital cultural e o papel das expectativas docentes e das práticas escolares que coadunam em alguma medida na reprodução das desigualdades. A pesquisa adota uma abordagem estatística descritiva, a partir da proposta de análise desenvolvida por Gentrup *et al.* (2020), explorando as relações entre juízo professoral e os resultados educacionais segundo critérios como raça, gênero e nível socioeconômico (NSE).

Alguns apontamentos para entender o juízo professoral

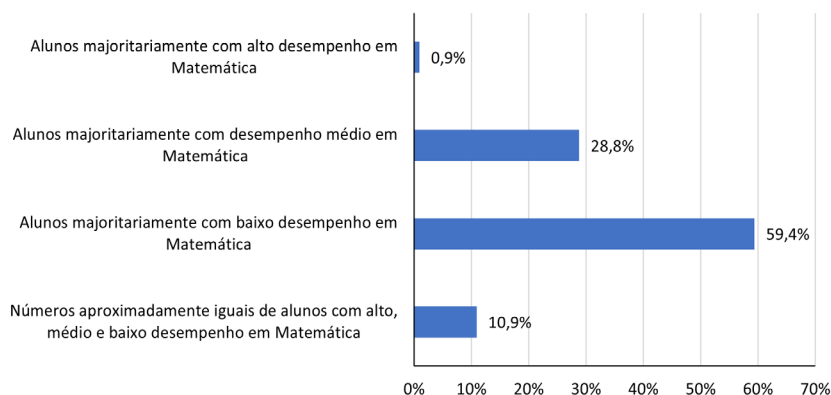
Um dos autores centrais para o debate sobre o juízo professoral é Pierre Bourdieu. Ele usa o conceito de capital cultural para explicar as chances de sucesso entre indivíduos oriundos de diferentes classes sociais. Em sua análise, Bourdieu (1998) aponta a escola enquanto uma das formas de manutenção das posições sociais dos indivíduos. Isso acontece em função da naturalização da herança cultural que alguns estudantes possuem. Essa herança proporciona a diferenciação entre os estudantes com maior e menor capital cultural. A partir disso, é possível inferir que os estudantes oriundos das classes desfavorecidas alcançam posições sociais de menor prestígio, mesmo quando conseguem atingir os níveis mais altos de escolarização.

Bourdieu (1998) atrela o desempenho dos estudantes à posição social de suas famílias. Esse posicionamento se fundamenta nos diferentes tipos de capitais – simbólico, cultural, econômico e financeiro – e podem ser observados nas atitudes dos estudantes diante das exigências impostas pela escola. Para alguns sujeitos, os comportamentos valorizados pela escola são mais comuns e expressos de maneira fluida pelos seus detentores. Enquanto isso, para outros estudantes, essas disposições estão distantes do seu dia a dia. Isso dificulta a decodificação das regras e das

expectativas escolares. Ainda, segundo Bourdieu e Saint-Martin (2015), no texto “As categorias do juízo professoral”, a escola transforma adjetivos sociais em escolares, ressaltando aspectos da vida externa dos alunos inseridos no julgamento realizado pelos docentes, afetando os indivíduos em suas trajetórias educacionais.

Em relação ao juízo professoral, o questionário do PISA 2022 aplicado aos docentes dispõe de uma questão direcionada à descrição do nível dos alunos nas aulas de Matemática, conforme demonstra o gráfico adiante. Os resultados mostram que 59,4% dos respondentes afirmam que seus alunos possuem baixo desempenho em Matemática. Esse percentual elevado sugere que os estudantes brasileiros têm dificuldades para relacionar o ensino de Matemática com situações cotidianas e, conseqüentemente, sua capacidade de “apreender, compreender, explicar e lidar, criticamente, com situações novas e com a realidade que o cerca” são comprometidas (Pereira; Moreira, 2020).

Qual opção melhor descreve o nível dos alunos nas suas aulas de Matemática (nível nacional para jovens de 15 anos)?



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PISA 2022.

A nota do Brasil no PISA 2022 foi igual a 379 pontos, quase cem pontos abaixo da média da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Dados divulgados pelo Ministério da Educação mostraram que 73% dos

estudantes não chegaram ao nível básico em Matemática. Esse nível indica que os jovens brasileiros não possuem as habilidades necessárias para exercer plenamente a sua cidadania. Nesse nível, espera-se que os estudantes consigam interpretar e reconhecer situações em contextos que exigem apenas inferências diretas; extrair informações de uma única fonte e representá-las de modo simples; empregar algoritmos, fórmulas, procedimentos ou convenções; e raciocinar diretamente e fazer interpretações literais dos resultados alcançados nesses itens (Pereira; Moreira, 2020).

As constatações bourdiebianas podem ser úteis para a explicação das desigualdades escolares no Brasil, especialmente em relação ao desempenho dos estudantes no PISA. Dados apresentados pelo Observatório de Equidade Educacional, a partir do índice de desigualdade, revelam que somente 14% dos estudantes brasileiros alcançaram níveis satisfatórios na proficiência de Matemática. Quando esse dado é examinado a partir das variáveis gênero e raça, os meninos e as meninas brancos com nível socioeconômico mais elevado apresentam maior proficiência. Enquanto isso, o menor desempenho é alcançado pelas meninas com menor NSE, independentemente de sua raça, e pelos meninos pretos de baixo NSE.

Proficiência dos estudantes brasileiros em Matemática

	Inse alto		Inse baixo	
	Meninos	Meninas	Meninos	Meninas
Branços	27%	21%	18%	13%
Pardos	22%	17%	16%	10%
Pretos	12%	12%	9%	8%

Fonte: Observatório de Equidade Educacional (2025).

Em relação ao sucesso dos estudantes mais abastados, Bourdieu (1998) argumenta que o seu maior desempenho pode ser influenciado pelo acesso aos níveis mais elevados de educação por seus familiares. Contudo, ele chama a atenção para o fato de que, no interior de uma mesma classe social, as famílias e os indivíduos podem se comportar de maneira distinta. A tabela acima reforça a conclusão desse autor, uma vez que, meninas e meninos pretos, ainda que mais abastados, apresentam desempenho

menor do que meninas e meninos brancos e pardos com menor Indicador de Nível Socioeconômico (Inse). Isso mostra como as diferenças no interior de uma classe social são atravessadas por outras desigualdades que podem limitar o sucesso acadêmico dos sujeitos.

Outro conceito importante que favorece o entendimento do comportamento dos estudantes e, conseqüentemente, a forma como são avaliados pelos professores é o *habitus*. Segundo Bourdieu (1989), o *habitus* abrange atitudes e saberes capazes de orientar os sujeitos em suas relações com os outros e consigo mesmo. Trata-se, portanto, da incorporação das estruturas sociais pelos indivíduos, a partir das disposições que são duradouras e treinadas para influenciar suas respostas, em situações que exigem a tomada de decisão diante do mundo ao redor. O *habitus* é algo puramente social e muda de acordo com o contexto. Ele pode ser percebido a partir de certos gostos e posturas que refletem os comportamentos da classe social, sendo durável, mas sem rigidez (Catani; Nogueira, 2017).

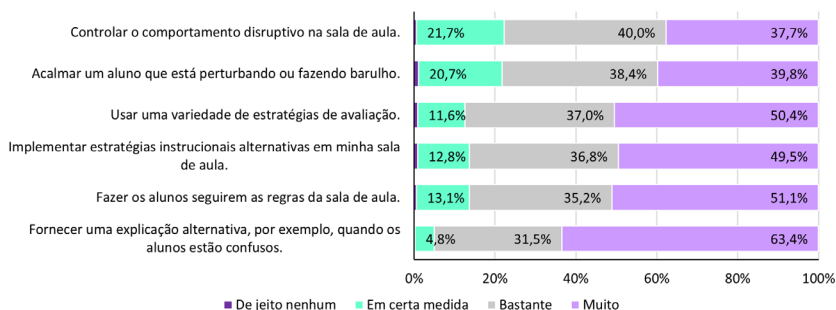
Nas escolas, há um *habitus* institucionalmente valorizado pelos gestores e docentes. Ele se expressa nas regras, currículos, comportamentos e formas de avaliação. Esses princípios sustentam a escola enquanto uma estrutura, já que representam uma organização formal que pode estruturar (hierarquicamente) uma parcela da sociedade. Nas instituições escolares existem critérios objetivos e sutis que confirmam a formalidade das normas, as quais podem ser percebidas de forma ordenada, isto é, estruturada.

Critérios sutis, ainda que não sejam reconhecidos pelas escolas, auxiliam na classificação dos estudantes. Além disso, em determinadas situações, essa estrutura-estruturada pode se impor aos indivíduos, intervindo na maneira como agem. Isso leva à conclusão de que o *habitus* escolar é estruturante e naturalizado pelos sujeitos com base nos comportamentos presentes na estrutura. Em conclusão, os mecanismos pelos quais as avaliações dos educadores se manifestam em contextos práticos estão tipicamente vinculados à avaliação relacionada aos atributos físicos, incluindo, pigmentação da pele, modalidades comportamentais e vestuário; em que o indivíduo é frequentemente associado ao nível socioeconômico e sua *hexis* corporal.

Retomando os dados do PISA 2022 para compreender como o *habitus* escolar interfere no comportamento dos docentes e, possivelmente, na avaliação feita em relação aos estudantes, o gráfico abaixo, intitulado “No seu ensino, em que medida você consegue”, apresenta os resultados sobre a prática docente relacionados à gestão da sala de aula. Os dados mostram que a maioria dos docentes investem em estratégias diversificadas de avaliação; fazem os alunos seguir as regras escolares; e fornecem novas explicações, em formatos alternativos, quando os estudantes estão confusos. Essas informações servem para indicar como as práticas valorizadas pela escola em relação aos estudantes são reproduzidas pelos professores e valorizadas por eles.

Por outro lado, comportamentos que podem ser vistos como mais autoritários — controlar o comportamento disruptivo na sala de aula e acalmar um aluno que está perturbando ou fazendo barulho — são realizados, em certa medida ou bastante, por cerca de 60% dos professores. É possível especular se esses comportamentos são usados para coibir estudantes marcados por um *habitus* diferente daquele valorizado pela escola. Com base na leitura do gráfico, nota-se que certas ações passam a acontecer à medida que há um deslocamento do julgamento em relação às atitudes dos estudantes para o cumprimento das regras das escolas, ou seja, os professores empenham mais energia para fazer com que o *habitus* escolar seja perpetuado do que para coibir os estudantes.

No seu ensino, em que medida você consegue



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PISA 2022.

A disparidade na trajetória educacional pode se manifestar de várias formas. Primeiro, a partir da formação docente. Os dados do PISA 2022 mostraram que 96,4% dos docentes que lecionavam Matemática durante a aplicação do exame possuíam, pelo menos, o diploma de graduação. Porém, é necessário ressaltar, conforme apontado no 15º Mapa do Ensino Superior divulgado pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior (SEMESP), em 2025, o aumento das matrículas em cursos na modalidade “Educação a Distância” na rede privada. Na quinta colocação dos cursos mais procurados nessa modalidade, encontra-se a Licenciatura em Matemática. Apesar da procura por essa formação ser alta (13.529 matrículas), no Brasil, nem todos os cursos nessa modalidade conseguem oferecer uma formação além dos requisitos mínimos exigidos pelo Estado.

Consequentemente, em áreas mais vulneráveis, algumas escolas podem contar com professores com formação acadêmica e pedagógica inapropriada, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos estudantes. Atrelado a isso, a alta rotatividade entre os professores dificulta a criação de vínculos e a continuidade da implementação das ações relacionadas ao projeto pedagógico da escola. Portanto, observa-se que professores com formação precarizada favorecem a manutenção das desigualdades sociais e da periferização de determinados grupos de estudantes.

Em segundo lugar, outro fator relevante na reprodução das desigualdades diz respeito à matrícula dos estudantes em instituições educacionais que apresentam variações, dependendo da localização geográfica. As escolas públicas situadas em áreas periféricas geralmente demonstram uma infraestrutura mais frágil, em contraste com instituições localizadas em regiões mais centrais. Além disso, vale ressaltar que as famílias que enfrentam mais vulnerabilidade socioeconômica são significativamente menos propensas a alcançar a mobilidade social, perpetuando padrões de desigualdade intergeracional.

Um modelo que pode auxiliar na avaliação do juízo professoral

Conforme apontam Gentrup *et al.* (2020), os docentes podem concretizar profecias autorrealizáveis ao estabelecerem expectativas de desempenho imprecisas. Os autores atestam que as baixas expectativas podem afetar o desempenho dos

estudantes. No campo das pesquisas em Educação, as expectativas docentes são uma lacuna, cuja justificativa pode se basear em três princípios:

“ (1) os professores formam expectativas imprecisas; (2) essas expectativas levam os professores a tratar alunos com expectativas mais altas e mais baixas de forma diferente; e (3) alunos reagem a este tratamento diferenciado dos professores de tal forma que as expectativas iniciais dos docentes sejam confirmadas, resultando assim em ganhos mais significativos para os estudantes com expectativas mais altas e ganhos de desempenho mais baixos para alunos com expectativas mais baixas (Gentrup *et al.*, 2020, p. 1, tradução própria).

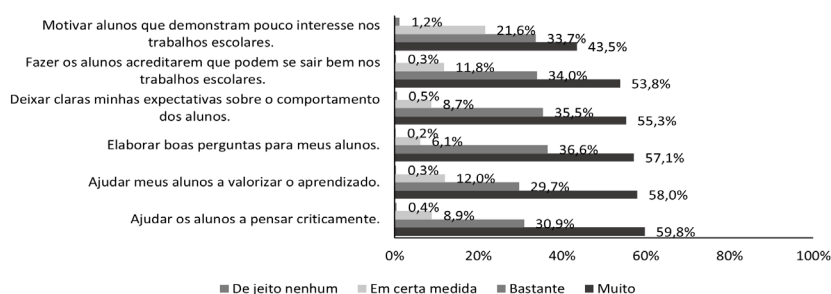
Percebendo a escassez de trabalhos que tratavam especificamente das formas como os julgamentos professorais afetavam o desempenho dos alunos, e como essas expectativas eram transmitidas durante as aulas, os autores propõem um modelo que tentou relacionar os julgamentos dos docentes e os resultados obtidos pelos estudantes. Quatro dimensões são indicadas — com base na revisão de literatura realizada para a produção desse modelo — como sendo responsáveis pelo comportamento dos professores: entrada; saída; *feedback*; e clima.

Outro pressuposto do modelo apresentado por Gentrup *et al.* (2020) traz hipóteses de como as expectativas afetam essas dimensões do comportamento. A primeira delas afirma que os professores podem contribuir de formas distintas na formação dos estudantes. Isso acontece, por exemplo, quando um docente opta por explicar um conteúdo de forma mais detalhada para um público com expectativas mais altas e de maneira mais simplista àquelas cujas expectativas são menores. Outra hipótese sugere que as expectativas dos professores podem ampliar ou reduzir as oportunidades de produção de resultados pelos estudantes. Essa suposição pode ser ilustrada em situações nas quais os professores interagem menos com os discentes marcados por baixas expectativas.

No gráfico abaixo, intitulado “No seu ensino, em que medida você consegue”, encontram-se algumas variáveis do PISA 2022 que mostram ações feitas pelos professores que podem contribuir para a criação de expectativas em relação aos seus estudantes. Os dados indicam que os docentes se sentem capazes de auxiliar

seus estudantes no desenvolvimento de habilidades que favoreçam a construção de sua autonomia. Entre as seis variáveis que tentaram captar essa postura, apenas uma – motivar alunos que demonstram pouco interesse nos trabalhos escolares – teve menos da metade dos respondentes declarando que não alcança esse objetivo plenamente. Paralelamente, essa foi a variável com maior percentual de respostas contrárias à realização de práticas que poderiam ser capazes de alcançar essa habilidade (1,2% dos docentes afirmaram não a realizar de jeito nenhum e 21,6% afirmam que a fazem apenas em certa medida).

No seu ensino, em que medida você consegue

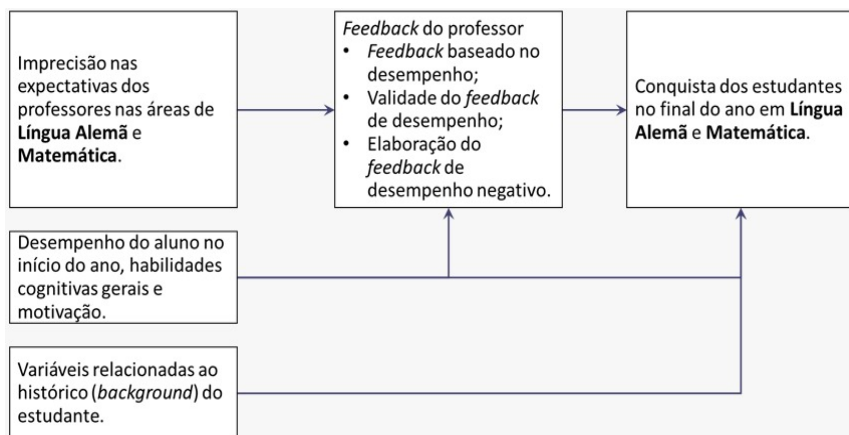


Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PISA 2022.

A terceira forma como as dimensões do comportamento são influenciadas se baseia no modo como as expectativas afetam os *feedbacks* dos docentes. Observa-se, nesse caso, que aqueles que contam com maiores expectativas dos seus professores recebem *feedbacks* majoritariamente voltados para o aprimoramento de suas habilidades e competências relacionadas ao aprendizado. Já os dotados de menores expectativas recebem orientações baseadas em seu comportamento no cotidiano da sala de aula. Nesses casos, a orientação relacionada à aprendizagem ocupa menos espaço. Por último, o clima entre professores e alunos varia de acordo com as expectativas atribuídas aos alunos. Isso sugere que entre os indivíduos com maiores expectativas, o comportamento dos professores é mais caloroso e respeitoso do que entre aqueles que não gozam das mesmas expectativas.

Para chegar às conclusões do estudo, Gentrup *et al.* (2020) acompanharam um grupo de professores e alunos da primeira série ao longo de um ano. A escolha desse público se baseou no fato de que as desigualdades no início da trajetória escolar são menores do que aquelas que se desenvolvem ao longo do tempo. Além disso, observou-se que os professores não conheciam os estudantes, portanto, as expectativas relacionadas a eles seriam construídas ao longo do tempo, e eram mais imprecisas devido ao desconhecimento que os professores tinham dos seus alunos. O percurso adotado na realização do estudo encontra-se na figura a seguir:

Ilustração da estratégia analítica geral



Fonte: Gentrup *et al.* (2020, p. 8, tradução própria).

Após a execução da pesquisa, Gentrup e sua equipe alcançaram resultados que mostraram que os professores concederam mais *feedbacks* positivos ao decorrer do ano letivo, sendo observados em 66,69% dos casos. Esses retornos positivos relacionados ao desempenho foram os que prevaleceram. Observou-se nesses casos que o aumento da imprecisão proporcionou um contexto em que mais *feedbacks* positivos e focados no desempenho foram dados para os estudantes. As estatísticas levaram os autores a perceberem que, quanto maior a expectativa, melhor o *feedback*.

Por outro lado, viu-se que, quanto mais *feedbacks* positivos eram recebidos pelos discentes e menos *feedbacks* negativos eram dados pelos professores, melhor era o desempenho dos alunos, principalmente no caso de Matemática. Os autores resumem seus resultados reiterando que as expectativas dos professores são imprecisas até certo ponto. No entanto, ainda com essa imprecisão, foi possível prever alguns desempenhos no fim do ano letivo, mesmo com o controle das variáveis de desempenho do aluno no início do ano, habilidades cognitivas gerais, motivação e histórico do estudante. Finalmente, a pesquisa mostrou que altas expectativas favoreciam a obtenção das notas, enquanto o *feedback* docente mudou de acordo com as expectativas dos professores, mas não afetou as expectativas desses profissionais.

Clima escolar e fatores intraescolares no desempenho dos alunos em Matemática

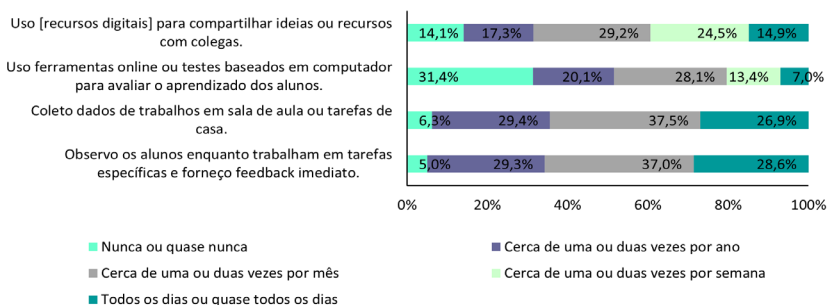
A literatura existente sobre o clima escolar destaca a falta de consenso entre os estudiosos em relação à sua estrutura conceitual. No entanto, quando vista pelas lentes do *ethos*, da personalidade e da atmosfera, a pesquisa indica uma convergência ao apontar que o clima escolar está intrinsecamente ligado às experiências vividas pelos indivíduos dentro do meio educacional, conferido por meio das percepções dos diversos atores escolares.

Vários estudos associam clima escolar positivo a um melhor desempenho dos estudantes, no que se refere à promoção de um ambiente de bem-estar entre todos os que na escola convivem (Thapa *et al.*, 2013; Cohen *et al.*, 2009; Perkins, 2008; Berkowitz *et al.*, 2017). No campo específico da Matemática, uma revisão da literatura realizada por Wang (2023) aponta a existência de fatores intraescolares associados ao desempenho dos estudantes no PISA, destacando a necessidade de se considerar o clima escolar da sala de aula como uma variável central nas análises sobre qualidade, melhores oportunidades de aprendizado e equidade educacional.

Dados extraídos do PISA 2022 revelam que fatores relacionados à sala de aula atuam como preditores das condições organizacionais, emocionais e pedagógicas necessárias para que a aprendizagem ocorra de forma mais eficaz. As práticas docentes, como observar os estudantes em tarefas específicas, dar *feedbacks* de seu

desempenho em tempo hábil e coletar dados de atividades escolares, são realizadas com relativa frequência: mais de 60% dos professores relatam fazê-las. Além disso, são estratégias que sugerem algum monitoramento da aprendizagem no processo, diante de dificuldades identificadas. Conforme aponta o gráfico:

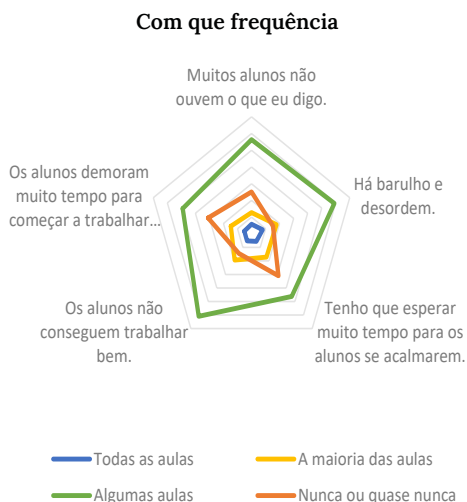
Com que frequência



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PISA 2022.

Ademais, conforme os dados expostos acima, o uso de ferramentas digitais para avaliar a aprendizagem dos alunos ainda é pouco frequente no cotidiano escolar. Uma parcela significativa dos professores relata que nunca utiliza esses recursos, o que indica uma correção manual dessas avaliações. Sugere-se que essa prática pode ampliar o espaço para a emissão do juízo professoral, algo que tende a ser reduzido quando a tecnologia é empregada nesse processo avaliativo.

No exame do gráfico subsequente, as variáveis pertinentes à utilização da tecnologia foram extraídas devido à avaliação ter sido realizada em 2022; infere-se que a adoção da tecnologia experimentou uma intensificação significativa diante do fatídico período pandêmico.



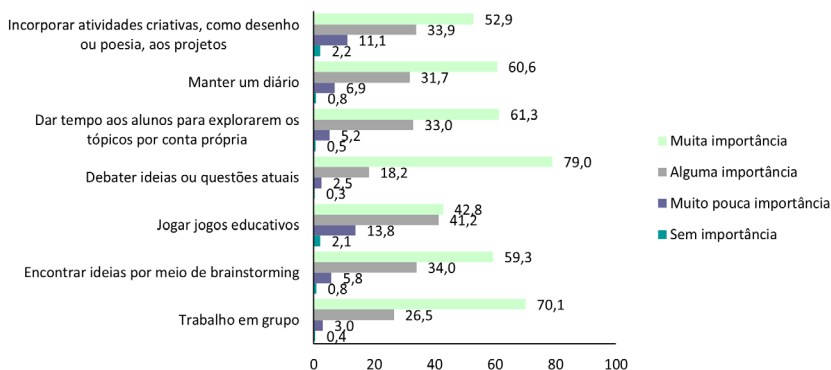
Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PISA 2022.

No gráfico acima, as análises estão concentradas exclusivamente no domínio da gestão da sala de aula. Os dados obtidos no PISA 2022 elucidam os desafios encontrados pelos educadores em relação à gestão da sala de aula, incluindo questões como indisciplina, desorganização ambiental e a utilização ineficiente do tempo de ensino, indicando um contexto que tem maior probabilidade de influenciar adversamente o desempenho dos alunos, particularmente no domínio da Matemática. Nesse quesito, as pesquisas indicam que essa disciplina está mais correlacionada com as práticas educacionais implementadas no ambiente escolar, em contraste com a Língua Portuguesa, por exemplo.

Ainda sobre o gráfico supracitado, professores relataram que, em quase todas as aulas, encontraram dificuldades relacionadas à falta de atenção e escuta dos estudantes no início das aulas, bem como a prevalência de desorganização ocorrendo em todas as aulas, ou na maioria delas. Fatores como o tempo gasto para começar as aulas e as distrações dos estudantes com o uso da tecnologia reduzem o tempo efetivo do ensino, comprometendo diretamente o aprendizado, especialmente em Matemática, que exige tempo e maior concentração para a construção de raciocínios mais complexos.

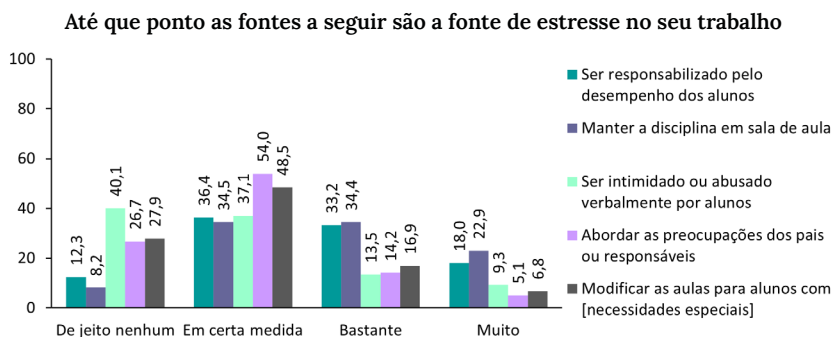
Já no próximo gráfico, percebe-se um esforço dos professores em dar maior ênfase a atividades na sala de aula que permitam inter-relações entre os estudantes, como estratégias que valorizam a participação grupal dos alunos. Atividades como debates, sessões de *brainstorming*, trabalhos em grupos e atividades criativas demonstram a importância dada pelos professores em promover práticas de ensino de maior protagonismo estudantil.

Na sua aula, quanta importância você dá a



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PISA 2022.

Na gestão da sala de aula, outros fatores da prática pedagógica podem se tornar ponto de estresse para os professores por envolver desafios mais complexos e requerer, em alguma medida, o apoio de outros atores da escola, como os gestores e os especialistas. Esse trabalho se agrava diante da precarização do trabalho docente, marcada pela sobrecarga de tarefas e responsabilização pelos baixos resultados dos estudantes, além do aumento dos casos de ataques e de violências contra as escolas e seus professores.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do PISA 2022.

Os dados do gráfico acima reforçam que a prática docente tem outras responsabilidades, que vão muito além do ato de ensinar, e que impactam de alguma forma o trabalho do professor e o julgamento mediante o processo de avaliação. Ser responsável pelo desempenho dos alunos impõe um peso maior sobre os resultados de aprendizagem dos discentes que, muitas vezes, têm relação com causas externas à escola, como o contexto familiar dos estudantes e as condições socioeconômicas. Manter a ordem e a disciplina na sala de aula, promover a articulação com a família e direcionar esforços para modificar as aulas para atendimentos dos estudantes com necessidades especiais revelam aspectos multifacetados do trabalho docente. Reconhecer esses desafios é importante para a promoção de ambientes mais saudáveis, equitativos e produtivos para todos.

Diante do exposto, é importante compreender que o juízo professoral está longe de ser uma prática neutra, está submersa em uma teia de disposições que atravessam a prática docente em suas mais variadas formas do fazer pedagógico. Ao analisar os resultados do PISA 2022, com as condições concretas que ocorrem na sala de aula, evidencia-se como a avaliação e a gestão da classe se tornam espaços de julgamento afetados por imposições do cotidiano, ressaltando que o julgamento não é neutro e nem somente técnico, mas também profundamente social.

Considerações finais

Este capítulo realizou uma análise do tema juízo professoral, proposto por Bourdieu, e os resultados produzidos pelo PISA 2022. As constatações destacam que o juízo professoral não se concretiza apenas como um esforço técnico, mas entrelaçado em uma estrutura multifacetada de disposições sociais, desafios estruturais e condições adversas que permeiam a prática pedagógica diária. Diante do exposto, torna-se evidente que o julgamento pedagógico feito no contexto dos processos e das trajetórias educacionais dos alunos possui a capacidade de exacerbar ou de perpetuar as desigualdades existentes.

A partir das análises realizadas, evidencia-se que o juízo professoral está demasiadamente associado ao capital cultural dos estudantes, e que as avaliações produzidas nesse contexto consideram atributos sociais, tais como raça, gênero, vestimenta, modos de falar ou de se comportar, todos fortemente marcados por sua origem de classe. Transformando as desigualdades sociais em desigualdades escolares. Ainda que de forma não consciente e não intencional, os julgamentos proferidos pelos professores podem ativar mecanismos que limitam as oportunidades de aprendizados de determinados grupos.

A partir dos dados do PISA 2022, expressa-se como essas dinâmicas ocorrem na prática. Os desafios da gestão da classe e os atributos sociais e físicos dos estudantes coadunam em um cenário propício à manifestação do juízo professoral, reforçando urgência em compreender o papel das práticas pedagógicas e dos julgamentos que as sustentam na produção da desigualdade educacional.

Nesse contexto, o modelo proposto por Gentrup *et al.* (2020) contribui para compreender como as expectativas docentes são construídas e manifestadas em forma de práticas de sala de aula (entrada, saída, *feedback* e clima), afetando o desempenho dos estudantes ao longo do tempo. O estudo analisado reforça que os professores tendem a fornecer *feedbacks* mais positivos e orientados à aprendizagem aos alunos em quem depositam maiores expectativas. Por outro lado, aqueles com menores expectativas recebem menos estímulo e menor investimento pedagógico, reproduzindo, assim, a lógica da profecia autorrealizável. Além disso, o capítulo

evidenciou que fatores intraescolares, como o clima escolar e a gestão da sala de aula, como fatores que se relacionam à indisciplina, à rotatividade docente e à precarização da formação, também influenciam as condições para o exercício da docência e, consequentemente, a construção do juízo professoral. Esses aspectos operam de forma a afetar tanto a qualidade do ensino quanto às percepções dos professores sobre seus alunos.

Portanto, compreender o juízo professoral como um elemento central para o debate sobre equidade educacional torna-se essencial. Essa compreensão exige políticas públicas que reconheçam as desigualdades estruturais que marcam o cotidiano escolar, que invistam na formação crítica e reflexiva dos docentes, e que promovam ambientes escolares mais justos, acolhedores e sensíveis à diversidade. Ao compreender o julgamento do professor como um ato social, atravessado por disposições culturais, simbólicas e sociais, é possível avançar em direção a uma educação mais democrática e inclusiva, capaz de romper com os mecanismos de reprodução das desigualdades e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Referências

BERKOWITZ, Ruth *et al.* A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research*, v. 87, n. 2, p. 425–469, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Tradução de Vera S. V. Falsetti e José Carlos Garcia Durand. 16. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2015. p. 205–241.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. PISA 2022: Resultados. Brasília, Distrito Federal: Inep/MEC, 2022.

CATANI, Afrânio; NOGUEIRA, Maria Alice. *Vocabulário Bourdieu*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.4

COHEN, Jonathan *et al.* School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, v. 111, n. 1, p. 180–213, 2009.

GENTRUP, Sarah *et al.* Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and instruction*, v. 66, p. 1–8, 2020.

OBSERVATÓRIO DE EQUIDADE EDUCACIONAL – NEES/UFAL. *Mapa Interseccional da Desigualdade no Brasil*. Maceió, Alagoas: Fundação Universitária de Desenvolvimento de Extensão e Pesquisa, 2025.

OLIVEIRA, Jaqueline Mass; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. *Estudos em avaliação educacional*, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 710–737, 2018.

PEREIRA, Cátia Maria Machado da Costa; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. Brasil no PISA 2003 e 2012: os estudantes e a matemática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 475–493, 2020.

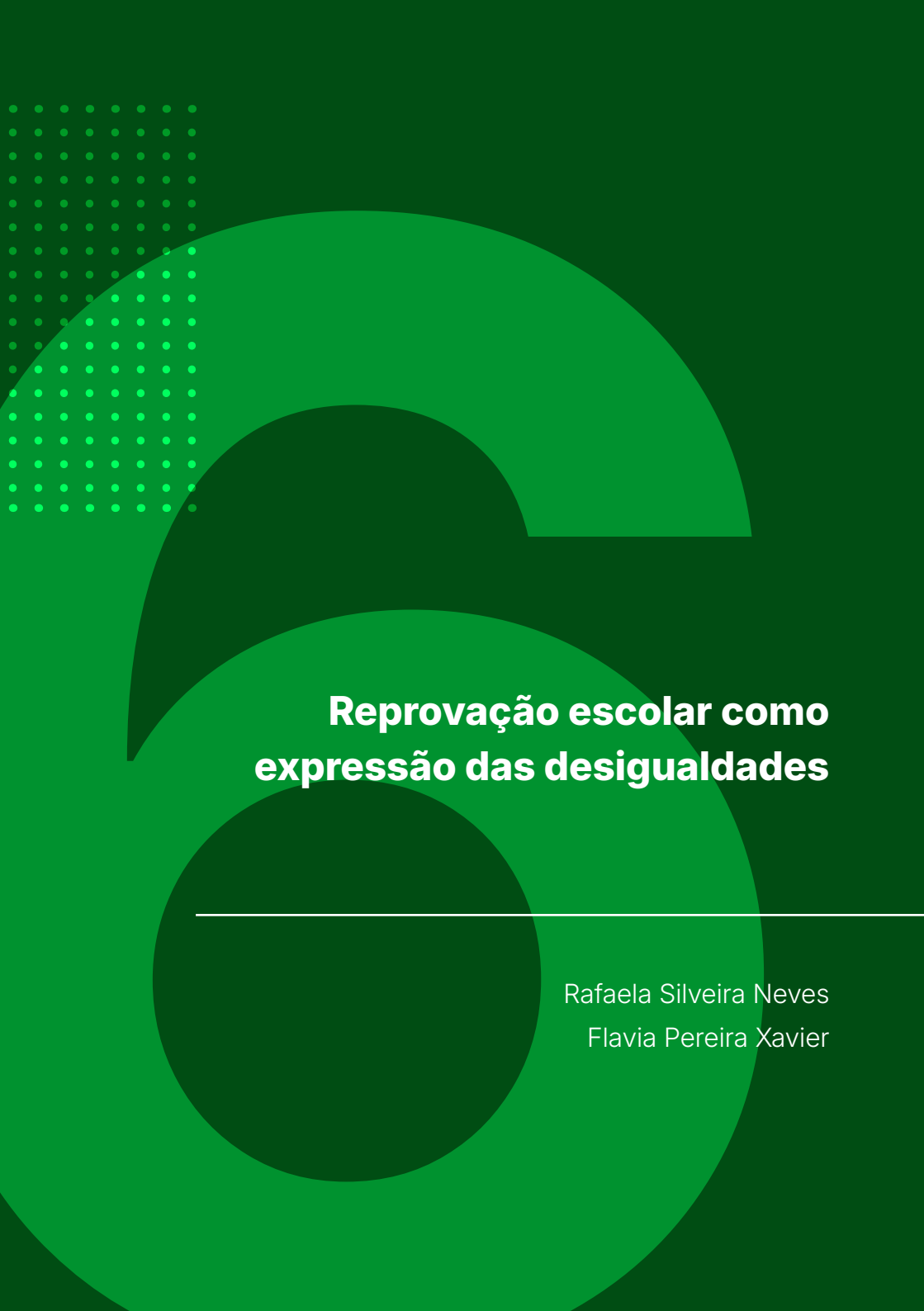
PERKINS, Barbara. *Where we teach: The CUBE Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2006.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

SEMESP. *Mapa do Ensino Superior no Brasil: Dados Brasil*. 15. ed. São Paulo: Instituto Semesp, 2025.

THAPA, Amrit *et al.* A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, v. 83, n. 3, p. 357–385, 2013.

WANG, Xiaofang Sarah *et al.* Factors predicting mathematics achievement in PISA: a systematic review. *Large Scale Assessments in Education*, Londres, v. 11, n. 1, p. 24–20, 2023.

The background is a dark green field. In the top-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small, light green dots. Overlaid on this are several large, concentric circles in different shades of green. A thick, medium-green circle is the most prominent, with a darker green circle inside it. A lighter green circle is partially visible behind the medium one. The title text is centered over the medium circle.

Reprovação escolar como expressão das desigualdades

Rafaela Silveira Neves
Flavia Pereira Xavier

Como citar este capítulo

Neves, Rafaela Silveira; Xavier, Flavia Pereira. Reprovação escolar como expressão das desigualdades. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais*: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 116–137.

6

A reprovação escolar permanece como uma prática recorrente no cotidiano das escolas brasileiras, mesmo diante de evidências acumuladas sobre sua ineficácia e seus efeitos negativos ao longo da trajetória escolar dos estudantes. Longe de se tratar apenas de uma decisão técnica, a reprovação envolve concepções sobre aprendizagem, desenvolvimento, disciplina e justiça escolar. Ela expressa crenças dos educadores sobre o papel da escola e sobre o que se espera de um aluno pronto para avançar.

Este capítulo investiga como as desigualdades educacionais se manifestam e são naturalizadas dentro das instituições escolares. O foco recai sobre as crenças docentes e de coordenadores pedagógicos que sustentam a reprovação, mesmo em contextos marcados por políticas de progressão continuada e ciclos. A pesquisa parte da hipótese de que as crenças docentes são um fator central para a persistência da reprovação. Ainda que a literatura já tenha mostrado os impactos negativos dessa prática sobre o aprendizado, a autoestima e a permanência dos alunos, muitos educadores continuam a considerá-la necessária, justificando-a como uma forma de garantir a qualidade da aprendizagem ou de permitir amadurecimento. Essas crenças não são apenas individuais, mas compartilhadas no interior das escolas e alimentadas por experiências profissionais e pelo cotidiano das salas de aula.

Neste estudo, conduzido em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte que atendem públicos semelhantes, mas apresentam resultados contrastantes em termos de trajetória escolar, buscou-se compreender como essas crenças influenciam práticas pedagógicas, especialmente em relação à avaliação, à recuperação e à organização das turmas. O capítulo propõe uma reflexão sobre o papel das escolas na produção das desigualdades escolares. Ao considerar a reprovação como expressão institucional dessas desigualdades, abre-se a possibilidade de pensar alternativas que rompam com a lógica da exclusão e valorizem o compromisso com o direito de aprender.

A reprovação e o direito à educação

O direito à educação consiste na aquisição do aprendizado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A concretização desse direito pode ser monitorada a partir de dois indicadores principais: a trajetória escolar regular; e os aprendizados relevantes para cada etapa da escolarização. O primeiro é aferido com base nos dados do Censo Escolar, enquanto o segundo se apoia nos resultados das avaliações externas, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Em relação à trajetória escolar, Soares (2016) define como dimensões centrais o acesso, a permanência, a promoção e a conclusão das etapas de ensino. O direito à educação se concretiza plenamente quando os estudantes percorrem essas etapas na idade adequada. A reprovação, nesse sentido, compromete o direito à educação, pois rompe a regularidade da trajetória e amplia as chances de abandono, insucesso e distorção idade-série.

Ainda que existam argumentos recorrentes que defendem a reprovação como medida pedagógica, como a ideia de que o aluno precisa de um tempo adicional para amadurecer e se preparar melhor para os conteúdos escolares (Paul, 2011), as pesquisas demonstram que o retorno pedagógico dessa prática é bastante limitado. Luz (2008) observa que os alunos reprovados não apresentam, no ano seguinte, ganhos de aprendizagem superiores aos dos promovidos. Além disso, os repetentes

apresentam desempenho semelhante ao dos alunos que ingressam pela primeira vez na série, o que coloca em dúvida a eficácia pedagógica da reprovação.

Outro aspecto relevante é o efeito acumulado da reprovação ao longo da trajetória escolar. Ferrão (2015) aponta que a reprovação nos anos iniciais tende a se repetir em etapas posteriores, comprometendo a permanência dos alunos no sistema e reduzindo suas chances de obterem certificação e inserção no mercado de trabalho. Do ponto de vista da gestão pública, a reprovação também é onerosa, pois exige que o sistema mantenha por mais tempo estudantes que já deveriam ter avançado (Araújo, 2008).

Diante desse cenário, surgem propostas alternativas à reprovação, como a progressão continuada e a organização do ensino em ciclos. Ambas buscam corrigir a defasagem idade-série sem comprometer a qualidade do ensino (Riani; Silva; Soares, 2012; Jacomini, 2009). No entanto, a adoção dessas medidas não elimina completamente a prática da reprovação, que continua sendo acionada por professores em diferentes situações.

Uma das hipóteses que ajuda a explicar a permanência dessa prática está nas crenças dos professores. Mesmo com evidências empíricas contrárias, muitos educadores continuam a considerar a reprovação como necessária. Essas crenças são sustentadas por concepções construídas no interior da escola, que se apoiam no senso comum e na experiência cotidiana mais do que nas pesquisas científicas. Um exemplo recorrente é a ideia de que a reprovação seria uma prática presente desde a origem da escola, o que a tornaria inevitável. No entanto, há experiências internacionais que demonstram o contrário: é possível abolir a reprovação como regra sem comprometer o desempenho dos estudantes.

O papel das crenças docentes

As crenças dos professores organizam sentidos sobre o processo de ensino e aprendizagem e regulam condutas diante de situações concretas no cotidiano escolar. Elas têm, portanto, um papel central na mediação entre as políticas educacionais e sua aplicação nas práticas pedagógicas. Ao interpretar situações e tomar decisões,

como a de reprovar ou não um aluno, os professores mobilizam um conjunto de crenças compartilhadas com seus pares. Segundo Pajares (1992), as crenças funcionam como filtros para a interpretação da realidade, estruturam julgamentos e são mais resistentes à mudança do que o conhecimento adquirido formalmente. Elas são formadas por experiências anteriores e socializadas no contexto profissional, orientando de forma duradoura as práticas docentes.

De forma convergente, Crahay (2013a; 2013b) compreende as crenças como convicções coletivamente construídas que ajudam a justificar determinadas práticas, ainda que em desacordo com os resultados de pesquisas empíricas. No caso da reprovação, essas crenças frequentemente se apoiam em concepções normativas de avaliação e em valores meritocráticos de justiça escolar, como mostram os achados empíricos do relatório elaborado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) 2016. Quanto mais favorável o professor é à reprovação, menos ele reconhece seus efeitos socioafetivos negativos, mais acredita que ela deve ocorrer nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e menos conhece as evidências disponíveis sobre o tema.

Um dos mecanismos que expressam a influência dessas crenças no cotidiano escolar é a teoria da profecia autorrealizadora, formulada por Rosenthal e Jacobson (1968). Segundo essa teoria, as expectativas dos professores em relação aos alunos variam conforme características percebidas como relevantes, como a origem familiar, o comportamento ou os aspectos físicos, e acabam influenciando o desempenho dos estudantes. Os professores exigem mais de alguns e menos de outros, e os alunos respondem a essas expectativas em termos de resultados escolares. Isso gera um ciclo de retroalimentação das crenças, que se tornam guias para novas decisões.

Embora as pesquisas sobre efeito-escola apontem que o desempenho escolar está fortemente associado ao contexto socioeconômico dos alunos, também demonstram que há variações entre escolas que não podem ser explicadas apenas por esse fator. Segundo Alves e Soares (2007), essas variações decorrem de práticas pedagógicas que reduzem ou acentuam os efeitos do contexto. As pesquisas de efeito-professor, por

sua vez, procuram identificar quais características dos docentes e de suas práticas estão associadas a melhores resultados educacionais.

Apesar de o papel das crenças e das expectativas docentes ser mais explorado em relação ao desempenho acadêmico, seu impacto sobre outros desfechos escolares, como a reprovação, ainda é menos estudado. Com base nos estudos mencionados, esta pesquisa parte da hipótese de que a adesão à reprovação pode ser explicada, em grande parte, pelas crenças compartilhadas pelos docentes. Especificamente, foram consideradas variáveis como formação acadêmica, práticas de avaliação, tempo de experiência, contexto institucional e políticas de recuperação. A escolha do município de Belo Horizonte como campo empírico se justifica pelo fato de a rede ter adotado o sistema de ciclos há mais tempo, o que permite observar como as crenças sobre a reprovação se articulam com diferentes configurações institucionais.

O efeito-escola e as crenças docentes sobre o atraso escolar

A pesquisa compreendeu duas etapas: (i) com base nos dados de 2011 a 2015, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), estimamos um modelo hierárquico logístico para calcular o efeito das escolas sobre o atraso escolar, que serviu de base para a seleção das escolas para a etapa seguinte; (ii) realizamos entrevistas com professores e coordenadores pedagógicos em duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte.

O modelo de regressão hierárquico-logístico, cujo nível 1 se refere aos estudantes conteve, como variável dependente, o atraso escolar, em que “1= atraso” e “0 = sem atraso”. A variável foi construída combinando os itens respondidos pelos alunos no questionário do Saeb: idade, reprovação e abandono escolar. As variáveis independentes foram sexo, cor, nível socioeconômico (NSE) dos alunos e média do NSE na escola.

O termo residual obtido representa o efeito da escola sobre a trajetória dos alunos, uma vez controladas as variáveis como o NSE e as características demográficas. Foram também calculados os coeficientes de regressão para avaliar o peso explicativo de cada variável. O modelo foi inicialmente estimado para todo o Brasil e, em seguida, aplicado ao conjunto de escolas de Belo Horizonte, com vistas à seleção dos casos.

Além disso, foram analisados indicadores educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para o ano de 2017, que incluem dados sobre o contexto socioeconômico das escolas e os resultados do Saeb para o 9º ano. Também foram considerados os questionários dos professores, que trazem informações sobre experiência docente, cumprimento do currículo, intervenções escolares relacionadas à reprovação e expectativas em relação aos alunos.

As duas escolas selecionadas apresentam perfis socioeconômicos semelhantes, mas com resultados opostos no indicador de efeito atraso. Isso significa que, embora atendam a públicos similares, uma delas apresenta maior capacidade de garantir trajetórias escolares regulares, enquanto a outra apresenta maior propensão ao atraso. Com isso, buscou-se investigar se as diferenças estariam associadas às crenças dos professores e ao modo como as práticas pedagógicas são organizadas.

A segunda etapa da pesquisa, de cunho qualitativo, consistiu na realização de um estudo de caso em duas escolas municipais de Belo Horizonte. Foi elaborado um roteiro de entrevista baseado na literatura sobre reprovação escolar, com destaque para o relatório final do CENPEC 2016, que discute as crenças dos professores em relação a essa prática. As entrevistas foram realizadas com professores e coordenadores pedagógicos das duas escolas previamente selecionadas com base na análise quantitativa. A Escola Municipal Azaleia, com efeito atraso positivo, e a Escola Municipal Violeta, com efeito atraso negativo, foram os casos escolhidos.

As respostas das entrevistas foram organizadas em três blocos de análise: características pessoais dos profissionais, fatores escolares e crenças sobre a reprovação. No primeiro bloco, foram analisadas a formação inicial e a continuada, o tempo de experiência e o contato com discussões sobre a reprovação. No segundo, investigaram-se aspectos institucionais, como enturmação, tipos de avaliação e intervenções pedagógicas. No terceiro, analisaram-se diretamente as crenças docentes sobre a reprovação com base em categorias como justificativas gerais, função motivadora e função disciplinadora da reprovação.

Reprovação escolar: evidências quantitativas e qualitativas

Estimativa do efeito-escola no atraso escolar

A tabela abaixo mostra os efeitos fixos do Modelo Hierárquico Logístico. Observa-se que, quanto maior o NSE da escola e do aluno, menor a chance de atraso. Assim, cada ponto a mais na escala de NSE do aluno, 0,66 vezes menor a chance de atraso, e a cada ponto a mais na escala de NSE da escola, 0,68 vezes menor a chance de atraso do aluno. Além disso, ser menina diminui em 0,55 vezes a chance de atraso, e os alunos autodeclarados pardos, pretos, amarelos e indígenas possuem mais chances de estarem atrasados, quando comparados aos alunos brancos (0,04; 0,34; 0,14; e 0,16 vezes, respectivamente).

Resultado do Modelo Hierárquico Logístico (modelo cheio)

Efeitos fixos	Coefficiente	Razão de chance	p-valor
Intercepto, γ_{00}	-1,20	0,30	<0,001
MNSE, γ_{01}	-0,39	0,68	<0,001
Feminino, γ_{10}	-0,59	0,55	<0,001
Sexo sem informação, γ_{20}	0,27	1,31	<0,001
Pardo, γ_{30}	0,04	1,04	<0,001
Preto, γ_{40}	0,29	1,34	<0,001
Amarelo, γ_{50}	0,13	1,14	<0,001
Indígena, γ_{60}	0,15	1,16	<0,001
Sem informação de cor, γ_{70}	0,44	1,56	<0,001
NSE, γ_{80}	-0,42	0,66	<0,001

Fonte: Elaboração própria, com dados do Saeb.

Esses resultados estão de acordo com a literatura sobre o tema, ou seja, os grupos em desvantagem são aqueles que apresentam mais chances de estarem em atraso escolar. Mas ainda resta saber se fatores da escola e dos professores são capazes de explicar essa variação. Para tanto, foram selecionadas duas escolas da rede municipal de Belo Horizonte pertencentes ao mesmo grupo socioeconômico do Saeb (grupo 4), mas que

apresentavam resíduos opostos no modelo: a escola Violeta, com efeito negativo sobre o atraso (atuando na direção da equidade), e a escola Azaleia, com efeito positivo (associado à ampliação das desigualdades). Ambas tinham perfis institucionais semelhantes em termos de complexidade de gestão e porte, mas trajetórias escolares distintas.

A próxima tabela mostra que, em 2017, embora apresentem médias semelhantes no desempenho em Leitura, a escola Violeta tem um percentual um pouco superior de estudantes com desempenho adequado em Matemática. Além disso, os dados da escola Violeta também demonstram que ela tem taxas menores de distorção idade-série e reprovação, menor rotatividade e maior adequação na formação docente. Esses elementos sugerem que a diferença entre as escolas não se resume ao perfil do alunado, mas envolve práticas escolares diferenciadas. O fato de a escola Violeta garantir maior permanência com aprendizagem reforça a crítica à reprovação como suposto mecanismo de qualidade, confira a tabela:

Distribuição dos indicadores educacionais nas escolas do estudo

		E.M. Azaleia (efeito atraso +)	E.M. Violeta (efeito atraso -)
Nível socioeconômico		Grupo 4	Grupo 4
Complexidade da gestão		Nível 5	Nível 6
Regularidade do docente		3,6	3,9
Taxa de aprovação, 9º ano		70	84,3
Taxa de reprovação, 9º ano		28,3	14,8
Taxa de abandono, 9º ano		1,7	0,9
Taxa de distorção idade-série, 9º ano		18,2	5,6
Adequação de formação docente	Grupo 1	72,9	82,9
	Grupo 2	0	0
	Grupo 3	27,1	6,4
	Grupo 4	0	6,4
	Grupo 5	0	4,3
Percentual de alunos com desempenho adequado em Leitura		46%	47%
Percentual de alunos com desempenho adequado em Matemática		23%	27%

Fonte: Elaboração própria com base nos indicadores educacionais, Inep, 2017.

Em relação à caracterização quanto aos indicadores do Inep, não há muitas diferenças entre as duas escolas, com exceção da adequação docente, o que sugere que fatores relacionados ao corpo docente podem ajudar a explicar mais as diferenças entre as duas escolas. Usamos, aqui, quatro indicadores produzidos pelo Nupede, que estão mais relacionadas ao corpo docente, quais sejam: currículo realizado; intervenções realizadas pela escola para melhoria da trajetória escolar; expectativas docentes em relação à progressão dos alunos nas etapas e níveis de ensino; e o tempo de experiência do docente na escola e ensinando no 9º ano.

Indicadores educacionais do contexto das escolas

		E.M. Azaleia (efeito atraso +)	E.M. Violeta (efeito atraso -)
Currículo realizado		De 60% a 80%	De 60% a 80%
Intervenções para melhorias		Sim, mas ainda não há avaliação do resultado	Sim, mas ainda não há avaliação do resultado
Expectativa docente	Concluir E.F.	Um pouco mais da metade	Quase todos os alunos
	Concluir E.M.	Um pouco mais da metade	Quase todos os alunos
	Entrar na Universidade	Poucos alunos	Um pouco mais da metade
Experiência docente	Na escola	6 a 9 anos	10 a 15 anos
	No 9º ano	3 a 5 anos	11 a 15 anos

Fonte: Elaboração própria, com base nos indicadores do Nupede.

A hipótese inicial era de que os professores mais experientes são aqueles que menos acreditam na reprovação, uma vez que puderam observar, na prática, que essa não é uma solução eficaz. A partir da tabela, observa-se que a hipótese de que, quanto mais experiente, menos se acredita nessa prática pode ser parcialmente confirmada por esses dados e reafirmada pelas entrevistas. Em relação ao cumprimento do currículo e de programas de redução de taxas de reprovação, ambas as escolas tiveram as mesmas respostas.

Em relação às expectativas docentes, os professores da escola Violeta têm maiores expectativas para o futuro de seus alunos. Esses resultados ajudam a compreender a situação das escolas, mostrando suas diferenças e semelhanças, revelando padrões já apontados por outras pesquisas, que ajudam a explicar as escolas. Ainda analisando as escolas, porém buscando entender com profundidade os fatores que fazem diferença no sucesso escolar dos alunos, serão analisadas as entrevistas com os professores e com coordenadores dessas duas escolas.

Análise qualitativa: crenças sobre a reprovação no contexto escolar

As respostas das entrevistas foram organizadas em 3 blocos: características pessoais, fatores escolares e crenças sobre a reprovação. Em cada bloco, foram criadas categorias de análise específicas.

Formação e experiência dos profissionais entrevistados

Este bloco analisa as características pessoais dos profissionais, divididas em quatro categorias: formação inicial, formação continuada, contato com discussões sobre reprovação e tempo de experiência.

Formação inicial e continuada

A formação inicial foi classificada como adequada para professores com graduação na área em que lecionam, o que se aplica a todas as professoras entrevistadas. Para coordenadores, a formação é considerada parcialmente adequada, pois, embora sejam frequentemente professores promovidos, a licenciatura não os prepara especificamente para competências estratégicas de liderança e gestão. Em relação à formação continuada, a maioria dos profissionais das duas escolas demonstra boa adesão aos cursos oferecidos pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), com exceção da professora Camila (Escola Violeta). Acredita-se que esses cursos são importantes para atualizar conhecimentos e discutir temas como reprovação e recuperação.

Contato com debates sobre reprovação e tempo de experiência

No que diz respeito ao contato com discussões sobre reprovação, três das quatro entrevistadas da Escola Azaleia confirmaram já terem vivenciado esse contato (na formação inicial ou continuada), enquanto apenas uma das cinco entrevistadas da Escola Violeta teve essa experiência. Sobre o tempo de experiência, conforme a literatura indica, os professores mais experientes tendem a ser menos favoráveis à reprovação. Isso ocorre porque sua prática e o contato com discussões sobre o tema os levam a constatar a ineficácia dessa medida (CENPEC, 2016).

No entanto, nosso estudo apenas enquadra parcialmente esta questão. Uma professora da Escola Azaleia, com 45 anos de atuação, apesar de sua experiência,

acredita firmemente na reprovação e nunca participou de discussões sobre o assunto. As professoras da Escola Violeta, por sua vez, formaram-se mais recentemente, já em um sistema de progressão continuada. Consequentemente, elas têm menos contato diário com casos de reprovação do que as professoras que atuaram por mais de 30 anos em escolas organizadas por ciclo.

Fatores escolares: enturmação, avaliação e intervenção

Este bloco analisa três categorias de fatores escolares: enturmação, atividades avaliativas do professor e medidas de recuperação da escola. A síntese é apresentada posteriormente, no quadro intitulado “Síntese das entrevistas nas escolas”.

Enturmação e abordagens avaliativas

A enturmação se destaca como um aspecto diferenciador entre as escolas. Na Escola Violeta, a enturmação é heterogênea, com uma distribuição equitativa de alunos com diferentes níveis de desempenho. Por outro lado, na Escola Azaleia, a enturmação é homogênea, agrupando principalmente os alunos pelo desempenho prévio. Em relação às atividades avaliativas, a Escola Azaleia orienta a organização de avaliações compostas por provas e trabalhos. Em contraste, a Escola Violeta oferece maior flexibilidade ao professor quanto aos instrumentos de avaliação, permitindo o uso de deveres de casa, debates, exercícios em sala, vistos no caderno e participação.

Essa diferença se reflete no tipo de avaliação praticado. Os professores da Escola Azaleia aderem amplamente à avaliação normativa e somativa, que possui um caráter seletivo, comparativo e conclusivo ao final de um processo educacional. Na Escola Violeta, a avaliação formativa é a abordagem predominante, com monitoramento das aprendizagens e na orientação do trabalho do professor. Nesse tipo de avaliação, o objetivo é auxiliar o aluno no processo de aprendizagem, fornecendo evidências para apoiar seu desenvolvimento.

Essa distinção nas práticas avaliativas é a tradução das crenças sobre a reprovação que o corpo docente de cada escola compartilha. O CENPEC 2016 aponta que professores que adotam uma visão formativa de avaliação tendem a discordar da

reprovação, enquanto aqueles que aderem à avaliação normativa e somativa acreditam mais nas suas vantagens.

Medidas de intervenção e recuperação

No que tange às medidas de intervenção, ambas as escolas implementam o “Programa Novo Mais Educação”. Contudo, a execução difere: na Escola Azaleia, o programa ocorre durante o horário de aula regular, com os alunos saindo da aula para participar. Na Escola Violeta, as aulas do programa são no contraturno e contam com o apoio dos professores das disciplinas.

Além do programa, existem os sistemas de recuperações para alunos com rendimento insuficiente, conforme previsto em lei. Em ambas as escolas, a recuperação envolve um trabalho e uma prova. No entanto, o entendimento do processo de recuperação é distinto, como podemos ver nas falas das professoras Rebeca, da Escola Azaleia; e Camila, da Escola Violeta:



Dentro do nosso conteúdo tem a recuperação, mas ela é falsa. O menino que não teve compromisso e que não aprendeu nada, você acha que em uma semana ele vai estudar? (Professora Rebeca, Escola Azaleia).

Eu acho que de certa forma esse trabalho diferenciado tem acontecido ao longo do ano, a gente não deixa só para o final (Professora Camila, Escola Violeta).

Crenças na reprovação

Este bloco final aprofunda as crenças na reprovação, analisando o perfil do aluno que reprova, as causas atribuídas à reprovação e os efeitos percebidos na motivação e na disciplina do aluno.

Perfil do aluno reprovado

Ao serem questionadas sobre o perfil de um possível aluno repetente, as entrevistadas de ambas as escolas, Azaleia e Violeta, descrevem um aluno descomprometido e desinteressado, que não realiza as atividades e apresenta um comportamento considerado inadequado.

Causas da reprovação

Na Escola Azaleia, todas as entrevistadas, sem exceção, apontam a família como a principal causa, alertando sobre famílias desestruturadas e que não se preocupam com a vida escolar do filho. Em contraste, na Escola Violeta, apenas a professora Renata considera os problemas familiares como uma causa para o insucesso do aluno. A coordenadora da Escola Violeta, por sua vez, sugere que o principal fator para a reprovação é a família que não vê a escola como um valor. Contudo, as demais professoras da Escola Violeta relatam problemas de saúde ou comportamento dos próprios alunos.

Efeitos da reprovação na motivação e na disciplina

A percepção dos efeitos da reprovação na motivação e na disciplina também varia entre as escolas. Na Escola Azaleia, a maioria das falas das professoras revela adesão à reprovação, destacando os pontos que consideram positivos dessa prática. Quando a professora Gisele foi questionada sobre as desvantagens da reprovação, ela afirmou: “eu não vejo desvantagem. Se você não está preparado pra seguir adiante você tem que ser reprovado” (professora Gisele, Escola Azaleia). De modo geral, as entrevistadas dessa escola compartilham a visão de que a única desvantagem da reprovação reside na autoestima do aluno, que poderia impedir seu avanço e causar mais prejuízo. Quanto às vantagens, a coordenadora Beatriz, da Escola Azaleia, ressalta: “Oportunidade de tentar recuperar o que ele não deu conta no ano, adquirir aquele conhecimento e de ter o acesso mais qualificado que foi dado e que ele não aproveitou” (Coordenadora Beatriz, Escola Azaleia).

Na Escola Violeta, a perspectiva é diferente. Quando questionada sobre as desvantagens da reprovação, a coordenadora Rute afirma que “(...) a desvantagem é total, porque é desmotivante” (Coordenadora Rute, Escola Violeta). As professoras desta escola também percebem como a reprovação pode prejudicar a vida futura do aluno fora do ambiente escolar. A professora Renata, da Escola Violeta, exemplifica:

“

A minha preocupação é mais com o menino estar aprendendo ou não. Agora se você pensar assim, dependendo do menino, deixa ele seguir uma vida com um emprego, trabalhar em alguma coisa, né? Ter a vida dele (Professora Renata, Escola Violeta).

Apesar de verem as desvantagens, quando questionadas sobre as vantagens, as professoras da Escola Violeta mencionam que a reprovação poderia ser uma nova oportunidade de aprendizado e uma resposta da escola para a comunidade, em relação aos alunos que não alcançaram as competências exigidas ao final do ano letivo.

Em suma, observa-se que as professoras da Escola Azaleia acreditam mais nas vantagens da reprovação, enquanto as da Escola Violeta percebem mais as desvantagens. Essas opiniões formam um sistema de crenças compartilhado que molda um ambiente mais, ou menos, favorável ao futuro dos alunos em relação à reprovação. Dessa forma, a adesão dos professores à reprovação é influenciada por diversos aspectos, sendo o principal deles suas crenças, que estão intrinsecamente ligadas à sua formação, sua experiência e suas expectativas.

Síntese das entrevistas nas escolas

Escola	Nome fictício	Enturmação	Avaliação	Estratégias de recuperação	Crenças sobre características dos alunos que fracassam	Atribuições de causas à reprovação	Interpretações sobre as consequências da reprovação
E.M. Azaleia	Beatriz (coord.)	Realizam a enturmação em relação ao compromisso dos alunos: há turmas de alunos mais comprometidos, com comprometimento médio e pouco comprometidos.	A escola estabelece o valor da prova trimestral e dá um direcionamento sobre quais outros instrumentos o professor deve utilizar, como os trabalhos.	A escola chama família, faz conversa com os alunos, reúne, vai de sala em sala.	Não traz mochila, não traz material, não realiza as atividades dentro da sala, chega atrasado, não cumpre as regras e combinações.	A organização familiar dita muito, de acompanhamento, de presença na escola, de ligar, de marcar reunião, de procurar saber, de vir às reuniões.	Sim [motivação do aluno], infelizmente a chantagem é essa. Tem a ver [com disciplina], mas não é um fator decisivo. Quem não quer, não quer mesmo.
	Rita (coord.)	A gente tenta agrupar alguns meninos, seja por questões comportamentais ou por questões de aprendizagem.	A prova trimestral é definida e eles orientam que o aluno faça prova e trabalho, porém fica a cargo do professor decidir.	Aqui temos o novo mais educação, que é a forma de recuperação dos alunos.	Alunos que tem muita dificuldade na aprendizagem; alunos que não tem interesse, que vem pra escola obrigados; não são acompanhados pela família.	A questão familiar, que alguns meninos a gente vê que eles caem [frendimento] pra chamar atenção dos pais.	[sobre motivação] Eu sei que alguns a gente conversando adianta, outros não. Influencia a disciplina.
	Gisele (prof. Mat.)	Os alunos são distribuídos pelo desempenho.	Faço atividades diferentes para as turmas, porém com o mesmo conteúdo. 60% da nota é prova e 40% trabalho.	Recuperação tradicional e OER [oportunidade especial de recuperação] e conselho final. A professora chama os pais para conversa.	Não tem compromisso; não faz atividades; não presta atenção na aula; não tem interesse, consequentemente ele vai mal nas avaliações; não faz as atividades.	Problemas familiares; a falta de interesse dos pais; a família não é presente, não cobra; ter a postura da família de dar importância ou não na educação.	Eles têm mais receio de serem reprovados [assim ficam motivados]. Sim [sobre disciplina], traz um resultado diferente, uma seriedade maior com a escola.





E.M. Azaleia	Rebeca (prof. Port.)	Fazemos turmas homogêneas, 9ºA é o pior e 9ºC o melhor.	Eu dou exercício em sala, prova, trabalho e visto no caderno de todas as atividades.	Dentro do nosso conteúdo tem a recuperação, mas ela é falsa. O menino fez aquele trimestre, tem a recuperação de tudo que ele não conseguiu no conteúdo, aí...	Ele vem desde o 6º enrolando. Muitas vezes eles ainda querem continuar aqui pois é um espaço muito maternal pra eles, muito colo.	Família não acompanha os estudos; Problemas cognitivos; Al eles falam: "ah, quero bombar, não quero passar não", porque se passar, vai estudar à noite e trabalhar de dia."	Infelizmente, muito [sobre motivação]. Não vejo essa relação [sobre disciplina].
E.M. Violeta	Rute (coord.)	Turmas heterogêneas, com mesma quantidade de alunos em diferentes graus de dificuldade.	Cada professor faz as atividades de acordo com seu planejamento.	Recuperação tradicional para possíveis repetentes, maior acompanhamento dos que já estão retidos, com a família e projeto novo mais educação.	Perfil variado: tem aquele que tem dificuldade e é super quietinho, e tem aquele que cria muita confusão. Em geral, alunos que não se dedicam, não estudam...	A família não vê a escola como um valor.	Sim [sobre motivação], no 9º ano a gente tem essa carta na manga. Há todos os casos, mas para muitos não funciona [sobre disciplina].
	Renata (prof. Mat.)	Turmas heterogêneas, de menino bom, de menino médio, de menino fraco em conhecimento, bom, médio e fraco em disciplina.	Não faço as mesmas avaliações para todas as turmas. Eu avalio o meu trimestre em 2. Dou metade de prova e metade de trabalhos e exercícios, olho o caderno...	Recuperação tradicional, acompanhamento individual, durante as aulas e programa novo mais educação.	Aqueles que tem dificuldade, desinteresse. Mesmo com a dificuldade de conteúdo, não quer estudar.	Família desestruturada, interesse do aluno	-

E.M. Violeta	Manuela (prof. Mat.)	Todas as turmas de 9º ano tem alunos retidos, aí tem aluno problema de conteúdo, de problema de disciplina e todos estão em todas as turmas.	Eu dou atividade, prova, dever de casa, olho o dever de casa, dou visto de todo mundo. Na escola não é fixo, cada ano o professor distribui da melhor...	Eu acho que esse trabalho diferenciado, tem acontecido ao longo do ano, a gente não deixa só para o final. Eu fiz uma lista de exercícios, passei pra eles...	Ele não faz nenhum dever de casa. Na sala de aula ele conversa o tempo todo. Fica de recuperação, pois não faz trabalho, não faz a prova, não faz dever.	Se pensar assim, se dedicou um ano trabalhando com a turma, fazendo o melhor para eles, e o aluno não te deu retorno de nada, nem de matéria nenhuma.	Sim [sobre motivação], mas não é o ideal. Eu não vejo como forma de controle não. Porque os que não querem compreender misso eles ficam do mesmo jeito [sobre disciplina].
	Camila (prof. Port.)	A gente até recebe no início do ano uma listagem da quantidade de alunos. São divididos entre alunos reprovados, alunos que são classificados como ótimos, como medianos e como fracos e é basicamente isso, eles são divididos igualmente em todos os anos.	Eu não utilizo os mesmos critérios de avaliação para todas as turmas. Dou atividades no caderno, dou visto todos os dias, dou mais duas provas. Às vezes eu...	Tem o programa novo mais educação. A gente tem um conselho por etapas, que chama conselho qualitativo, a gente tem uma lista de alunos, com frequência...	Não realiza as atividades em sala, em casa, não se prepara para as provas e infrequente também.	Os problemas que não são tratados, problema até de saúde, que não são identificados. Às vezes a escola identifica, mas os pais não aceitam, como...	Dependendo do menino, sim [sobre motivação]. E para alguns pode acontecer ao contrário. Depende do aluno [sobre disciplina]. Tem aluno que ficou retido e conseguiu melhorar o comportamento e tem aluno que era apático e com a reprovação ficou pior.
	Marisa (prof. Port.)	Elas são turmas heterogêneas, tem alunos classificados como alunos muito bons, tanto na disciplina quanto no aprendizado, na responsabilidade.	Faço as atividades tradicionais: debate, sempre tem uma discussão, uma apresentação de trabalho em grupo, e nesse momento eu estou avaliando a capacidade...	Tem um sistema de recuperação, por etapa e seguido a isso, no caso do 9º ano tem também uma última oportunidade de estudo, que é quando o aluno faz uma...	Primeiro, pelos resultados, das avaliações, mas também pelas faltas excessivas, pela não realização das atividades que são propostas em sala e por uma...	Porque são dadas tantas oportunidades na sala, que acabam sendo reprovados aqueles alunos ou que não tem nenhuma assistência da família, no sentido de...	Com certeza [sobre motivação]. Eles têm mais receio [sobre disciplina].

Fonte: Elaboração própria com base no corpus das entrevistas.



Considerações finais

As explicações construídas pelas docentes entrevistadas sobre a reprovação escolar se ancoram, majoritariamente, em fatores atribuídos ao aluno ou à sua família, o que remete à ideia de crenças, uma vez que os professores tendem a elaborar justificativas que deslocam a responsabilidade do fracasso para elementos externos à escola, o que enfraquece a autorreflexão sobre as práticas pedagógicas e a estrutura escolar (Crahay, 2013a; 2013b). Além disso, a própria organização escolar, por meio da enturmação e da avaliação, opera como um dispositivo classificatório que contribui para a produção do fracasso, como já analisado por Bourdieu (2023), agindo como mecanismos de injustiça (Dubet, 2004). A separação dos alunos por desempenho e comportamento reforça a naturalização das desigualdades escolares e limita a ação pedagógica, consolidando uma função seletiva da escola.

Essa lógica se expressa na forma como a reprovação é justificada pelas professoras como uma estratégia de controle ou motivação, uma função disciplinadora que, apesar de questionada em sua eficácia, permanece como instrumento legitimado pela cultura escolar. Essa constatação dialoga com os achados do CENPEC 2022, que aponta para o uso recorrente da repetência como forma de penalização do aluno, mesmo diante da sua ineficácia para promover a aprendizagem. Dessa forma, os dados sugerem que há uma racionalidade classificatória sustentando tanto os dispositivos de organização escolar quanto às crenças docentes, o que exige uma problematização crítica sobre os sentidos da reprovação e seus efeitos na trajetória dos estudantes.

Para futuras investigações, é essencial aprofundar a compreensão de como as crenças docentes sobre a reprovação se manifestam nas práticas avaliativas cotidianas em sala de aula, examinando sua influência na formulação de tarefas e no *feedback* aos alunos. Além disso, torna-se relevante analisar comparativamente o impacto de sistemas de crenças coletivos sobre a reprovação na eficácia escolar global, abrangendo indicadores de engajamento e bem-estar discente.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. As pesquisas sobre o efeito das escolas: contribuições metodológicas para a sociologia da educação. *Sociedade e Estado*, v. 22, p. 435–473, 2007.

ARAÚJO, Frederico Antônio de. A educação e o fracasso escolar: o eterno retorno do problema. *Educação em Foco*, v. 11, n. 12, p. 133–143, 2008.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CENPEC. *Pesquisa Crenças de professores sobre a reprovação escolar: relatório final*. São Paulo: Cenpec, 2016.

CRAHAY, Marcel. Como a escola pode ser mais justa e mais eficaz? *Cadernos Cenpec | Nova série*, v. 3, n. 1, 2013a.

CRAHAY, Marcel; BAYE, Ariane. Existem escolas justas e eficazes? *Cadernos de pesquisa*, v. 43, n. 150, p. 858–883, 2013b.

DUBET, François. *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.

FERRÃO, Maria Eugénia. Tópicos sobre retenção escolar em Portugal através do PISA: qualidade e equidade. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 23, n. 114, p. 1–19, 2015.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557–572, 2009.

LUZ, Luciana Soares. *O impacto da repetência na proficiência escolar: uma análise longitudinal do desempenho de repetentes em 2002 – 2003*. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Centro de Planejamento e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

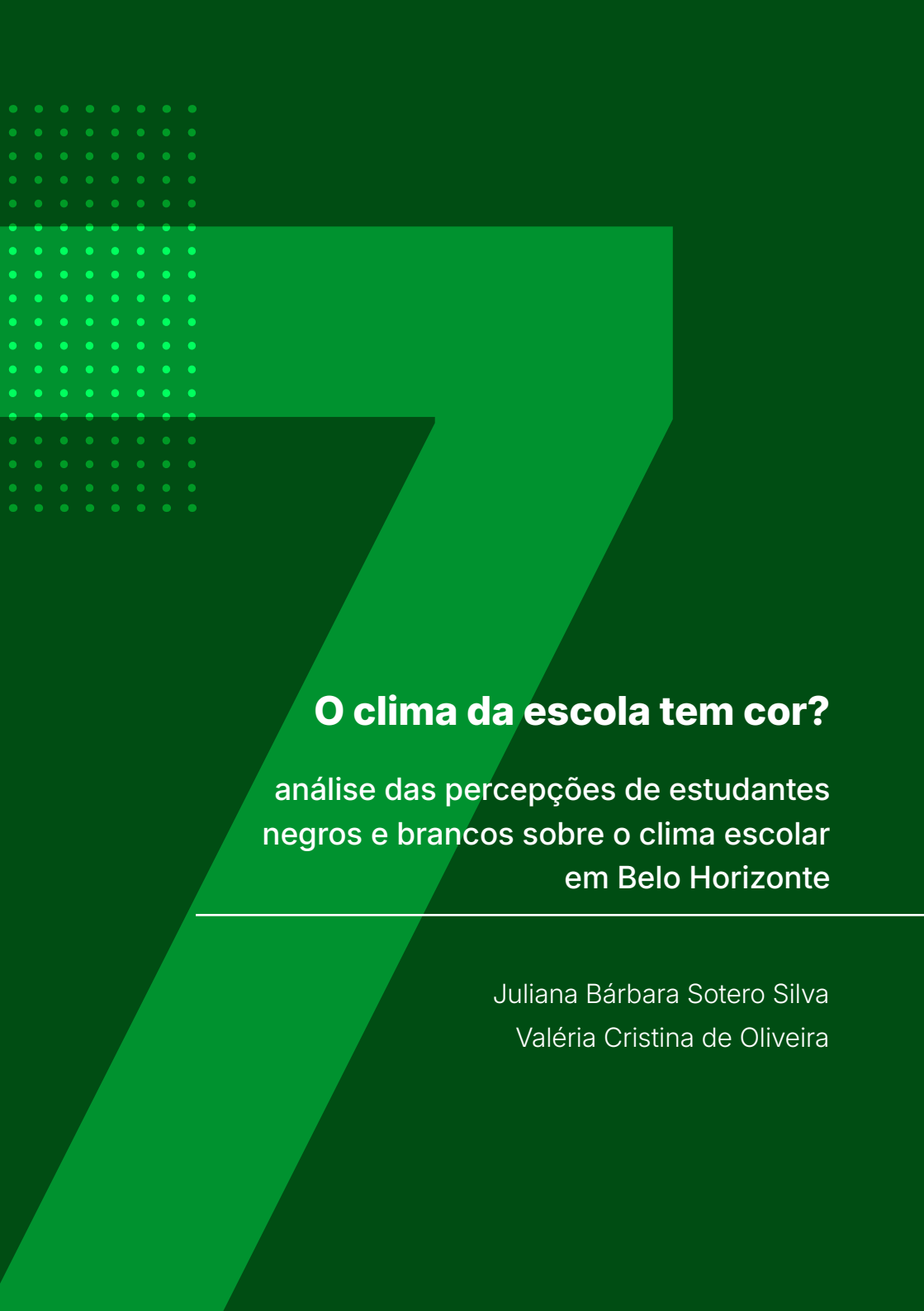
PAJARES, M. Frank. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 3, p. 307–332, 1992.

PAUL, Jean-Jacques. Repetência dos alunos. In: VAN ZANTEN, Agnés (coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011. p. 705–708.

RIANI, Juliana de Lucena Ruas; SILVA, Vania Cândida da; SOARES, Tufi Machado. Repetir ou progredir? Uma análise da repetência nas escolas públicas de Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 3, p. 623–636, 2012.

ROSENTHAL, Robert; JACOBSON, Lenore. Pygmalion in the classroom. *The urban review*, v. 3, n. 1, p. 16–20, 1968.

SOARES, José Francisco. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141–152, 2016.



O clima da escola tem cor?

análise das percepções de estudantes
negros e brancos sobre o clima escolar
em Belo Horizonte

Juliana Bárbara Sotero Silva
Valéria Cristina de Oliveira

Como citar este capítulo

Silva, Juliana Bárbara Sotero; Oliveira, Valéria Cristina de. O clima da escola tem cor?: análise das percepções de estudantes negros e brancos sobre o clima escolar em Belo Horizonte. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais*: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 138–157.



Nos últimos anos, a temática da violência escolar tem sido mais amplamente discutida nas esferas escolares e sociais devido ao crescimento dos ataques violentos realizados em escolas brasileiras (Vinha; Moro; Morais, 2023). Ainda assim, pesquisas indicam que a violência física por si só não é o que mais compromete as relações interpessoais em ambiente escolar, por não ser tão frequente quanto outras formas menos explícitas de agressão, como as piadas e os xingamentos (Leme, 2006; Debarbieux, 2006; Luccato, 2012).

Nesse sentido, um conceito que tem sido útil para discutir esse fenômeno que inclui a violência, mas que não se restringe a ela, é o clima escolar. A literatura utiliza diversas definições ou sinônimos para descrever o clima escolar. Segundo Moro, Vinha e Morais (2019, p. 68) “é possível encontrar termos como *ethos*, atmosfera, ideologia, comunidade, personalidade, ou meio social de uma escola”. Mas, no geral, todas mencionam que se trata de uma percepção dos indivíduos que é compartilhada pelos demais atores do espaço escolar (Debarbieux, 2006; Moro, 2018).

Os estudos sobre clima ainda são recentes no Brasil, principalmente focando a percepção dos estudantes (Vinha; Moro; Morais, 2018). Os primeiros trabalhos a utilizar o conceito datam do início dos anos 2000 (Piton; Machado, 2019). Inicialmente, tentavam explicar as relações de trabalho na escola como resultado da

influência sobre gestão e organizações (Silva; Bris, 2008; Brito; Costa, 2010; Grigoli *et al.*, 2010). Em pouco tempo, o clima passou a ser uma categoria de análise importante para as dinâmicas pedagógicas. Ora como uma característica das escolas eficazes (que reduzem desigualdades de aprendizado), (Soares; Neto; Ferreira, 2013; Rocha; Perosa, 2008), ora como uma característica da escola que se altera em situações de violência (Cunha, 2014; Silva; Andrade; Santos, 2010). Também passam a ser relevantes os estudos relacionando *bullying* e clima escolar (Silva; Bazon, 2017; Oliveira; Waldhelm; 2016).

Em todos os casos, se sobressai a ausência de uma discussão racializada sobre o clima escolar. Ou seja, o racismo presente nas relações interpessoais ou institucionais não é trazido como um ponto de destaque para a configuração do clima escolar. Isso é diferente do que ocorre em alguns estudos estadunidenses, que fazem uma análise mais atenta em como se diferem as experiências e as percepções de estudantes negros e brancos sobre o ambiente escolar (Crawford; Burns, 2022; Hinze-Pifer; Sartain, 2018; Pena-Shaff *et al.*, 2019).

Neste capítulo, entendemos que o pertencimento racial é fundamental para compreender as relações interpessoais nas escolas brasileiras, principalmente em um país tão diverso, desigual e majoritariamente negro. Para tal, é importante trazer a discussão para a academia e para as escolas, de modo a não perpetuar o silenciamento desses indivíduos presentes naquele contexto e não mais ocultar as disparidades que determinadas análises possam vir a apresentar (Gomes; Jesus, 2013; Carvalho, 2004; Gonçalves, 1985). Diante disso, este trabalho sugere analisar e comparar as percepções a respeito do clima escolar dos estudantes negros e brancos frequentes em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental de escolas municipais de Belo Horizonte. Para tal, serão analisados os dados coletados ao longo de 2022/23 junto a 17.788 estudantes, matriculados em 174 escolas, pela Gerência do Clima Escolar (GCLIM), órgão que pertence à estrutura da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED).

Clima escolar: um conceito, muitas possibilidades

Em um ambiente escolar que visa à qualidade da educação e da formação humana, é necessário que seus gestores e docentes atuem não apenas para a construção do

currículo, mas sobre a qualidade das relações interpessoais no âmbito escolar. Essas experiências individuais com a escola se transformam em uma característica da escola, sendo negativa ou positiva, ela pode refletir no desempenho dos estudantes, na qualidade das relações de trabalho etc. Essa característica pode ser nomeada como clima escolar.

Fora do Brasil, o clima escolar já é discutido e pesquisado desde o século passado, (Cohen; McCabe; Michelli; Pickeral, 2009) e foi se intensificando nas últimas décadas. Com essa intensificação de pesquisas, o tema foi tomando mais relevância para os órgãos gestores, até que, em 2007, entidades estadunidenses se juntam para formar o The National School Climate Council (Conselho Nacional do Clima Escolar) e, consensualmente, eles definem que o clima escolar se refere:

“ à qualidade e ao caráter da vida escolar. O clima escolar baseia-se em padrões de experiência de vida escolar das pessoas e reflete normas, objetivos, valores, relações interpessoais, ensino, aprendizagem, práticas de liderança e estruturas organizacionais (National School Climate Council 2009, *apud* Cohen, 2013).

No Brasil, o clima escolar é um termo mais recente, de grande importância, porém ainda não é tão utilizado por pesquisadores nacionais. Em termos conceituais, mesmo na produção que já foi construída, ainda chama a atenção a polissemia da definição (Moro; Vina; Morais, 2019). Essa pluralidade de definições reflete uma característica essencial desta abordagem da vida em uma escola, que é o seu caráter multidimensional. Na escola, todos constroem percepções a respeito do espaço físico, da qualidade das aulas e dos professores, das condições de trabalho e, sobre o que mais me interessa, das relações interpessoais. Essa dimensão do clima escolar tende a ser uma das mais afetadas pelas características individuais das pessoas (estudantes, docentes e outros profissionais). Em um país com histórico de escravidão como o Brasil, onde o racismo atravessa também as relações escolares (Carvalho, 2004; Jesus, 2018), cabe a discussão sobre o quanto as percepções individuais sobre as relações interpessoais nas escolas se diferem de acordo com a raça.

Considerações sobre raça e racismo

O termo raça é entendido atualmente como uma construção social (Santos; Vale, 2019). Em um estudo sobre a construção e a definição do termo, a pedagoga Nilma Lino Gomes pontua que “as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico” (Gomes, 2005, p. 49). Em um estudo realizado pelo sociólogo Antônio Sérgio Guimarães sobre raça e relações raciais, o autor define o termo raça como as “formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz, socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (Guimarães, 1999, p. 153). Ele ainda pontua que “se as raças não existem num sentido estritamente realista de ciência, são contudo, plenamente existentes no mundo social” (Guimarães, 1999, p. 153). O autor afirma que essas práticas de inferiorização se justificam para que se convertam, em sua maioria, nas práticas perversas de racismo.

Retomando a discussão do texto escrito por Gomes (2005), ela define o termo racismo segundo os pesquisadores Edson Borges, Carlos Alberto Medeiros e Jacques d’Adesky, e afirma que “o racismo é um comportamento social que está presente na história da humanidade e que se expressa de variadas formas, em diferentes contextos e sociedades”. Ela ainda pontua que “segundo eles, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual e a institucional” (Gomes, 2005, p. 52).

O racismo individual opera quando determinado sujeito comete um ato discriminatório contra outro sujeito, “podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (Gomes, 2005, p. 52). Gomes exemplifica esse tipo de racismo com o antigo regime do Apartheid na África do Sul ou os conflitos raciais nos Estados Unidos, que também são cometidos no Brasil. O racismo institucional “implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto” (Gomes, 2005, p. 53). Essa forma de racismo é exemplificada pelo isolamento e pela exclusão dos negros em determinados espaços. A escola, sendo um espaço social, é um local onde geralmente são perpetuados atos racistas, pois crianças e adultos de diferentes famílias com diferentes vivências estão em contato. O racismo no âmbito escolar talvez seja a forma mais dolorosa de enfrentamento, pois muitas vezes se inicia logo quando a

criança começa a frequentar aquele espaço, e não são só crianças cometendo atos racistas, mas o corpo docente e a gestão também.

Em um estudo realizado por Fabiana de Oliveira e Anete Abramowicz, no qual são analisadas as formas diferentes de tratamento exercidas por docentes em creches de primeira infância, as autoras notam que o fator raça é um preditor na relação professor-aluno, elas enfatizam que: “o racismo, na pequena infância, incide diretamente sobre o corpo, na maneira pela qual ele é construído, acariciado ou repugnado” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 222). São observadas, durante a pesquisa, algumas situações que retratam essas formas de exclusão, como “recusa do contato físico em determinados momentos, recebimento de elogios relacionados à beleza e ao ‘bom comportamento’ e estereótipos na relação professora/criança negra” (Oliveira; Abramowicz, 2010, p. 222). Essas professoras, ao longo da pesquisa, referiam-se às suas práticas como não discriminatórias e que todos os estudantes tinham o tratamento igual, o que reforça a falsa ideia de que a população brasileira prega a democracia racial, o que é muito prejudicial no enfrentamento do racismo.

Marília Pinto de Carvalho, ao pesquisar sobre o fracasso escolar de meninas e meninos negros, se depara com esse fato e expressa que “apesar de nos parecer um dos pontos de estrangulamento das atuais políticas educacionais, este aspecto é pouco discutido nas pesquisas da área e mesmo a literatura internacional parece tratá-lo apenas esparsamente” (Carvalho, 2004, p. 252). Por conseguinte, sujeitos negros carregam sentimentos de inferioridade que são constantemente difundidos por diversas formas de discriminação que podem se iniciar logo na infância e perpassar por toda a vida desses indivíduos. Sendo assim, até nos tempos atuais, o termo “raça” gera certos incômodos e muitas discussões, pois traz consigo toda essa carga histórica e a face geralmente “velada” do racismo que é perpetuado no Brasil. Porém, é preciso que estejamos atentos com sua utilização, com a forma como se é pronunciado e por quem é pronunciado (Gomes, 2005).

Aliado a esses fatores, consideramos que: “A raça não é neutra! As raças e etnias dos alunos afetam suas experiências na escola” (Skiba et al. 2011 *apud* Pena-Shaff et al., 2019). Sendo assim, destacamos novamente a importância de pesquisas dispostas a

analisar as percepções, experiências sentidas e vivenciadas por estudantes negros, de forma a impulsionar a pensar, e a aplicar, metodologias de ensino antirracistas para que essas formas de discriminações sejam cada vez menos propagadas, e que o clima escolar para esses estudantes apresente percepções mais positivas, além de que o ambiente escolar seja um local de boas vivências e convivências para eles. Os objetivos da presente pesquisa visaram auxiliar nas questões elencadas através das análises que serão realizadas.

As dimensões do clima escolar a partir da percepção dos estudantes

Para alcançar o objetivo proposto, foram analisados os dados coletados ao longo de 2022/23 junto a 17.788 estudantes, matriculados em 174 escolas, pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED). O levantamento utilizou o instrumento desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral (GEPEM) e disseminado por meio do “Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar” (Vinha; Moro; Morais, 2017). Esse instrumento apresenta 8 dimensões de medição do clima escolar, que serão mais descritas ao longo das análises.

Além disso, como etapa intermediária da pesquisa, foi realizada uma revisão sistemática da literatura, com a busca de estudos nos repositórios acadêmicos: Portal de Periódicos da CAPES; Scientific Electronic Library Online (SciELO); e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT). Os descritores utilizados incluíram “clima escolar”, “raça”, “racismo” e “convivência”, tanto em português quanto em inglês. A seleção dos textos considerou aqueles que abordavam diretamente a relação entre clima escolar e pertencimento racial, permitindo uma análise mais aprofundada da temática.

Os resultados dos trabalhos revisados sugerem que o pertencimento racial dos estudantes, ou a composição racial das escolas, estão ligados ao tipo de relação estabelecida entre estudantes e professores e, principalmente, em relação ao sistema de regras e sanções empregado naquele contexto. Crawford e Burns (2022), Hinze-Pifer e Sartain (2018), Pena-Shaff e colegas (2019), identificaram que existem violências

graves nas escolas onde há presença de tensões raciais ou étnicas. Contudo, elas só se tornaram punições mais duras (como expulsões, transferências e suspensões) em escolas com maior presença de estudantes negros, ou seja, os estudantes negros eram significativamente mais propensos a perceber o tratamento diferencial negativo dos professores e dos gestores escolares.

Os estudantes brancos também relataram essas diferenças, pois afirmaram que se sentem ser mais bem tratados que seus colegas negros pelos professores e que tinham menos probabilidades de serem suspensos. Esses desafios também foram identificados na pesquisa realizada por George, Romo e Robson (2021), na qual foram encontradas evidências de que os estudantes negros relatam percepções menos favoráveis do clima escolar em relação às percepções dos estudantes brancos, e essas diferenças parecem ter aumentado ao longo do tempo. A relação professor-aluno foi a variável mais analisada, evidenciando que o pertencimento racial dos estudantes e a composição racial das escolas influenciam as interações com professores, com o sistema de regras e as sanções aplicadas. Apesar disso, poucos estudos tratam do clima escolar sob esse recorte racial.

Pretendemos, nesta seção, descrever as seis dimensões do clima escolar construídas a partir da análise descritiva das respostas dos estudantes. Como mencionamos na seção anterior, o instrumento do clima escolar é composto por itens que perfazem as oito dimensões do clima escolar, de acordo com o instrumento desenvolvido pelo GEPEM (Vinha; Moro; Moraes, 2017). A partir dos 104 itens aplicados aos estudantes é possível construir um diagnóstico de 6 dimensões, pois duas delas (Relações com o Trabalho e Gestão e Participação) são pertinentes apenas aos docentes, o que fez com que deixássemos de incluí-las nesta análise. Cada dimensão é representada por uma subescala que varia entre 1 e 4, sendo 4 o valor mais positivo de percepção daquele aspecto do clima escolar.

A dimensão “Ensino e Aprendizagem” tem o objetivo de avaliar a qualidade do processo de aprendizagem e como ele se dá. A dimensão de “Relações Sociais e Conflitos” explora as interações entre pares na escola. Outro aspecto do clima escolar captado pelo instrumento utilizado pela SMED/PBH é o sistema de “Regras,

Sanções e Segurança” na escola. Esta dimensão traz questões acerca do cumprimento, da elaboração e da aplicação das regras, da percepção de justiça e de coerência. A dimensão de “Intimidação entre Alunos” tem por objetivo identificar situações em que os estudantes praticam ou são vítimas de agressões verbais ou físicas. Como o foco está nas agressões entre pares, têm-se itens relacionados ao *bullying* (intimidação) pela perspectiva dos envolvidos nessas ações. Entendemos que essas quatro dimensões concentram as principais informações sobre as experiências pedagógicas e de convivência em escolas e, por isso, elas serão analisadas com mais detalhes na seção de resultados. A dimensão “Família, Escola e Comunidade” traz questões de modo a abordar se a família e a comunidade participam das atividades escolares. A dimensão “Infraestrutura e a Rede Física da Escola” refere-se à percepção dos estudantes em relação à qualidade do espaço físico da escola e aos cuidados transmitidos a eles.

Agregados pela média, os itens relacionados ao mesmo subtema compõem a subescala correspondente às dimensões do clima escolar. Esses escores também podem ser transformados em níveis estabelecidos a partir dos valores dos tercis da distribuição. O primeiro nível, “Negativo”, corresponde à pontuação de 1 a 2,25. Já entre 2,26 e 2,75 são agregados os valores correspondentes ao nível “Intermediário”. O nível “Positivo” é representado por valores superiores a 2,75 (Vinha; Moro; Moraes, 2017). Não está prevista na metodologia do GEPEM a construção de uma medida única de clima escolar a partir da combinação das dimensões.

A tabela a seguir contém as estatísticas descritivas dos dados dos estudantes agregados segundo as dimensões do clima escolar. A partir da observação destes primeiros resultados, já é possível observar algumas características da percepção dos estudantes dos anos finais da capital mineira em relação ao clima escolar.

Estatística descritiva das dimensões do clima escolar, segundo a percepção dos estudantes, Belo Horizonte, 2021–2023

	Nº	Min.	Max.	Med.	Desvio Padrão	Intervalo de Confiança da estimativa média	
						IC Limite inferior	IC Limite superior
1. Ensino e aprendizagem	17.788	1	3,95	2,5617	0,39365	2,5559	2,5675
2. Relações Sociais e Conflitos	17.788	1	4	2,6868	0,46331	2,6800	2,6936
3. Regras, Sanções e Segurança	17.788	1,22	3,78	2,6386	0,32002	2,6336	2,6430
4. Intimidação dos alunos	17.788	1	4	2,9984	0,60945	2,9804	3,0073
5. Família, a Escola e a Comunidade	17.788	1	4	2,4891	0,62263	2,4799	2,4982
6. Infraestrutura e a Rede Física	17.788	1	4	2,694	0,63888	2,6846	2,7034

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da GCLIM/SMED/PBH.

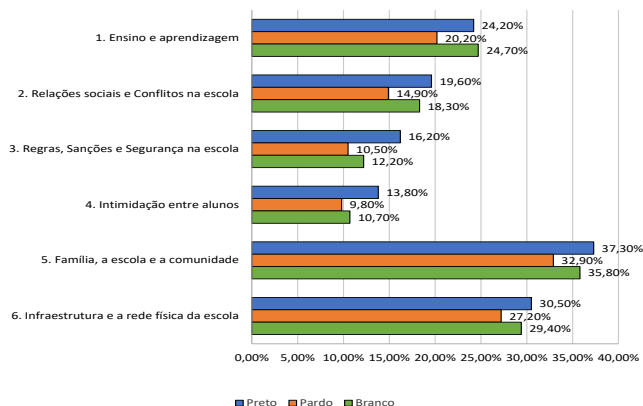
Ao analisarmos a tabela descritiva, podemos observar que todas as seis dimensões analisadas contabilizaram 17.788 respostas válidas, ou seja, todos os dados presentes no questionário foram utilizados para a construção das medidas. Considerando a polaridade das variáveis, ou seja, quanto maior melhor o clima, temos que, em média, a rede municipal de Belo Horizonte poderia ser classificada como possuindo um clima escolar intermediário, dado que cinco das seis dimensões possuem valores médios cujo intervalo de confiança varia dentro do limite estabelecido pela metodologia para esse nível (2,26 a 2,75).

A dimensão da intimidação entre alunos possui média que lhe permitiria ser classificada como “positiva” (média = 2,998), sendo a que menos preocupa os estudantes de Belo Horizonte. Ou seja, o tema do *bullying* incluído nos itens avaliados por essa dimensão não figura como um dos primeiros itens de preocupação, ainda que seja uma das três dimensões com maior variabilidade entre os casos, considerando os valores de desvio padrão (DP = 0,60945). Em seguida, com as avaliações positivas

e bastante semelhantes em termos de valores médios, estão as dimensões que mensuram a percepção do corpo discente sobre a infraestrutura e a respeito das relações sociais e dos conflitos. O sistema de regras e sanções em vigência nas escolas integra a dimensão com menos dispersão nas respostas, o que indica mais consistência em relação ao padrão observado com uma média de 2,638 pontos.

Referente às análises das percepções dos estudantes de acordo com as categorias de autodeclaração racial, o cruzamento dos dados das dimensões organizadas por níveis aponta que, em algumas delas, não existe diferença significativa em relação ao pertencimento racial dos estudantes (como podemos observar no gráfico abaixo). Naquelas em que existe essa diferença, destaca-se a avaliação bastante positiva dos pardos em relação a maioria dos temas relacionados ao clima escolar, algo que chama bastante nossa atenção e reforça a necessidade de uma investigação mais profunda sobre a autodeclaração racial.

Percentual de estudantes dos anos finais da rede municipal de educação que classificam o clima escolar como “Negativo”, segundo as dimensões, Belo Horizonte, 2021–2023

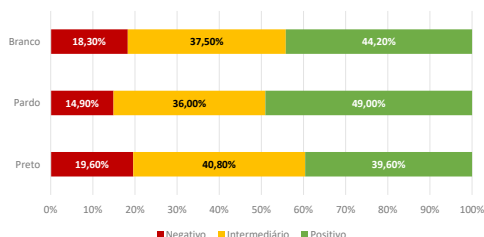


Fonte: Elaboração própria a partir de dados da GCLIM/SMED/PBH.

Diante disso, optamos por dar ênfase na discussão das dimensões que dizem respeito às relações interpessoais próprias das interações entre equipe pedagógica

e estudantes. O interesse pelas dimensões que descrevem as percepções sobre conflitos, regras, sanções, segurança e intimidação, também se justificam porque foram aquelas mais vinculadas ao pedagógico e que apresentaram maior distância entre pretos, pardos e brancos. A partir disso, foram selecionadas três dimensões de interesse: “Relações Sociais e Conflitos na Escola”, “Regras, Sanções e Segurança na Escola” e “Intimidação entre Alunos”.

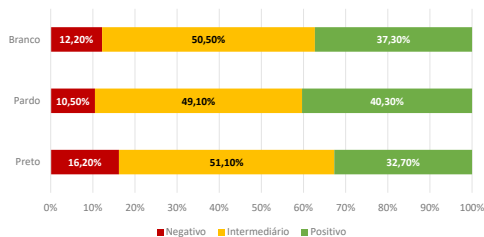
Percentual de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em relação à dimensão "Relações Sociais e Conflitos na Escola", de acordo com a raça autodeclarada, Belo Horizonte, 2021-2023



$$\text{Qui-Quadrado} = 102,21^{***} / \text{gl} = 4$$

$$*p < 0,1; **p < 0,05; ***p < 0,01$$

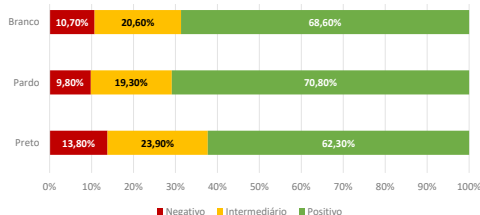
Percentual de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em relação à dimensão "Regras, Sanções e Segurança", de acordo com a raça autodeclarada, Belo Horizonte, 2021-2023



$$\text{Qui-Quadrado} = 102,70^{***} / \text{gl} = 4$$

Percentual de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em relação à dimensão "Intimidação entre Alunos", de acordo com a raça autodeclarada, Belo

Horizonte, 2021-2023



Qui-Quadrado = 85,210104***/gl = 4

Fonte: Elaboração própria a partir de dados da GCLIM/SMED/PBH.

Os gráficos acima apresentam a participação percentual de cada nível de avaliação das dimensões relacionais do clima, segundo a autodeclaração racial dos estudantes. Foi ajustado o teste de qui-quadrado, uma medida estatística de associação entre variáveis categóricas. O qui-quadrado compara a distribuição dos casos na tabela de referência cruzada que dá origem aos gráficos acima. Caso os dados fossem distribuídos nesta tabela ao acaso, não haveria grande diferença entre as proporções de respondentes negros e brancos em cada nível de avaliação do clima (frequência esperada). Essa distribuição ideal é comparada àquela observada nos dados empíricos (frequência observada). Quanto maior a distância entre essas duas variáveis, maior o qui-quadrado e com mais segurança é possível assumir que existe associação estatística entre as duas variáveis, com um nível de confiança de 95%. No caso, todos os três pares de variáveis apresentaram associação significativa e indicam que, de fato, existem diferenças entre os grupos raciais em relação ao clima das escolas relativos aos conflitos, às regras e às situações de intimidação.

Por meio do gráfico em relação à dimensão “Relações Sociais e Conflitos na Escola”, podemos observar que os percentuais de níveis positivos estão maiores para os estudantes brancos e pardos, diferente dos estudantes pretos, que, com percentual de 40,8% (a maioria dos estudantes neste grupo racial), percebem a dimensão como intermediária. Além disso, 19,6% dos estudantes pretos apresentam o percentual de percepção negativa, diferindo muito da porcentagem negativa dos estudantes

pardos com 14,9%. Portanto, com mais de 60% dos estudantes pretos não tendo uma percepção positiva acerca da dimensão, entendemos que eles são mais críticos em relação a situações como as de violência e desrespeito praticados na escola e que tem o envolvimento dos estudantes, mas também a participação dos professores e da gestão.

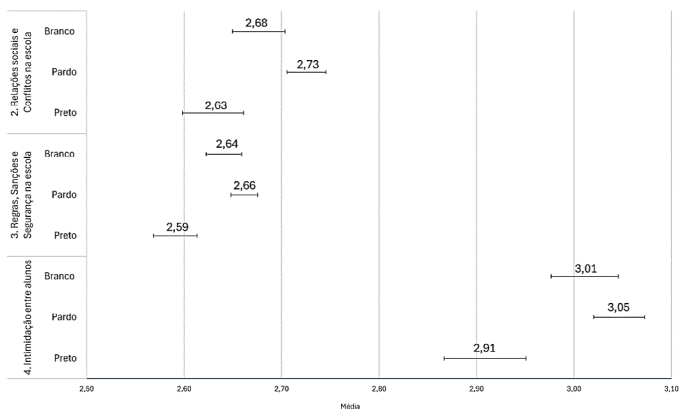
A respeito do gráfico em relação à dimensão “Regras, Sanções e Segurança na Escola”, podemos observar que a maioria dos estudantes pretos, pardos e brancos perceberam a dimensão como intermediária. No entanto, podemos notar diferenças nos percentuais, principalmente em relação aos estudantes pretos que apresentaram a percepção mais negativa da dimensão, com percentual de 16,2%, além de também apresentarem um percentual maior de percepções intermediárias com 51,1%, ao somarmos essas duas percepções, podemos constatar que 67,3% dos estudantes pretos não percebem essa dimensão como positiva. Já os estudantes brancos, 12,2% percebem a dimensão como negativa e 50,5% a percebem como intermediária, somando os dois níveis de percepções, constatamos que 62,7% dos estudantes brancos não percebem a dimensão como positiva, apresentando um percentual menor que dos estudantes pretos. Diante das análises feitas, entendemos que os estudantes pretos sentem que as regras da escola não são justas, sentindo-se mais injustiçados que os estudantes das demais raças, além de se sentirem mais inseguros na escola.

Ao observarmos o gráfico em relação à dimensão “Intimidação entre Alunos”, podemos notar um cenário diferente das demais dimensões de interesse analisadas. A maioria dos estudantes pretos, brancos e pardos percebem a dimensão como positiva, em maior percentual, os estudantes pardos em 70,8%, seguido pelos estudantes brancos em 68,6% e em menor número os estudantes pretos em 62,3%. Como podemos notar, os estudantes pretos apresentaram um percentual maior do que os estudantes das demais raças nos níveis negativo e intermediário, ao serem somados esses percentuais, constatamos que 37,7% dos estudantes pretos não sentem a dimensão como positiva. A partir dessas análises entendemos que apesar da dimensão apresentar pela maioria dos estudantes uma percepção positiva, essa percepção vem em menor número ao observarmos os estudantes pretos, logo, são esses estudantes

que mais sofrem com intimidações e apelidos, ou sofrem mais *bullying*, como é chamado na dimensão. Porém, através da literatura apresentada, entendemos que não é sobre *bullying*, mas sobre racismo e discriminação racial (Brito; Nascimento, 2013).

A desvantagem do qui-quadrado é o fato de que ele não indica entre quais grupos a diferença é estatisticamente significativa. Como nesse caso, dado que trabalhamos com as categorias preto, pardo e branco, cabe perguntar se a percepção mais negativa dos estudantes pretos sobre o modo como ocorrem as relações com os colegas, professores e gestão é de fato pior que a dos demais grupos. Especialmente, se a hipótese de que há diferença entre brancos e pretos, no que tange às relações sociais e os conflitos, pode mesmo ser confirmada, dado que em termos percentuais, os valores são muito próximos, conforme aponta o gráfico em relação à dimensão “Relações Sociais e Conflitos na Escola”. Assim, optamos pela realização do teste de médias para construir o intervalo de confiança da estimativa para cada grupo, como uma estratégia para nos aproximarmos ainda mais de conhecer as dimensões onde existem percepções realmente distintas entre estudantes pretos, pardos e brancos, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Intervalos de confiança e médias das percepções dos estudantes sobre as dimensões relacionais do clima escolar, Belo Horizonte, 2021–2023



Fonte: Elaboração própria a partir de dados da GCLIM/SMED/PBH.

Lembramos que as medidas variam entre 1 e 4 e que valores mais próximos de 4 indicam uma melhor percepção do clima escolar. As médias por dimensões já haviam sido reportadas na primeira tabela do artigo, relativa à estatística descritiva das dimensões do clima escolar, segundo a percepção dos estudantes, para toda a base de dados. Mas, no gráfico acima elas são apresentadas segundo os grupos raciais e apenas para as três dimensões de interesse.

A dimensão das relações sociais e dos conflitos é aquela em que há menos evidências de diferenças significativas entre pretos e os brancos (as médias variam entre 2,63 e 2,73) e os intervalos de confiança das médias de brancos e pretos são diferentes, mas bastante próximos. O tema das regras possui uma média de clima percebido que se aproxima da percepção média sobre as relações sociais. Todavia, aqui a diferença média entre pretos e pardos (0,07 pontos) e pretos e brancos (0,05) é mais importante. Finalmente, o resultado mais interessante desta análise dá conta de que, apesar do melhor resultado médio da dimensão que informa sobre a percepção a respeito do *bullying*, ela é também a que figura com maior distância média e mais negativa dos pretos em relação aos demais. Com média de 2,91 na escala do clima, os estudantes possuem uma média de percepção do clima que é de 0,14 ponto inferior à média dos pardos, 0,10 ponto inferior à média dos brancos. Ou seja, o problema do *bullying* parece ocultar uma certa desigualdade racial entre grupos, sendo mais percebido pelos estudantes negros do que pelos brancos e pardos.

A propósito dos pardos, cabe uma reflexão sobre a razão pela qual esse foi o grupo com avaliação mais positiva de todas as dimensões do clima nos dois formatos de variável (contínua e categórica). O esperado seria de que, sendo parte da população negra, o racismo que explica os maiores desafios dos estudantes pretos, em termos de relações interpessoais, também penalizasse mais os estudantes pardos, mas isso não acontece. Eles são o maior grupo em termos numéricos, diferentemente do que acontece com a população de Belo Horizonte, e isso se deve pela maior concentração de estudantes negros em escolas públicas municipais. Todavia, os pretos também são sobrerrepresentados e apresentam características bastante distintas de avaliação do clima escolar. Até o momento, não temos elementos suficientes para fazer afirmativas intensas sobre esses resultados, mas temos como hipótese a possibilidade

de que a categoria “pardo” reúna estudantes que possam ser lidos como brancos pela comunidade escolar e, por isso, tenham escamoteado alguns dos efeitos mais perversos do racismo.

Considerações finais

O primeiro resultado de destaque é a boa avaliação do clima escolar segundo os estudantes belo-horizontinos de escolas municipais. Em todas as dimensões, a maior proporção de respostas foi classificada na categoria intermediária ou positiva. As dimensões que descrevem a relação família-escola e a percepção sobre a infraestrutura escolar parecem ser aquelas que demandam maior atenção dos estudantes.

Observando todas as dimensões segundo a raça ou cor dos estudantes, verificamos que as principais diferenças raciais entre as percepções sobre o clima escolar encontram-se nas dimensões relacionais. Nelas, os pretos informam um contexto escolar marcado por mais conflitos, um senso de menor participação na construção das regras, bem como de sua incoerência ou injustiça, além de mais casos de intimidação. Não necessariamente, essas são perguntas sobre vitimização, mas elas informam sobre se, e como, o estudante percebe o lugar onde estuda e estabelece vínculos sociais com pares e adultos.

Ao voltarmos nossas análises para o que denominamos “dimensões de interesse”, analisamos as dimensões que apresentam questões em que são abordadas relações que ocorrem no âmbito escolar. Através disso, foi notado que, apesar da avaliação mais positiva da dimensão de “Intimidação entre Alunos”, ela é aquela em que os estudantes pretos estão colocados em situação de maior pessimismo em relação aos casos que acontecem no estabelecimento de ensino. Ou seja, em média, os estudantes da capital percebem um clima positivo em relação à frequência e à gravidade dos casos de *bullying* na sua escola. Mas quando observamos esses dados por raça, os estudantes pretos são aqueles que percebem o pior clima escolar, não apenas nessa dimensão, mas também no que se refere aos casos de violência em geral e às percepções sobre a qualidade e a justiça na aplicação das sanções.

O trabalho indica a importância da promoção de boas relações no âmbito escolar, principalmente a relação do corpo docente e do gestor com os estudantes, além de promover a escuta destes. Para futuras pesquisas, é interessante: (i) investigar se as diferenças raciais se mantêm quando são observados os itens de cada dimensão e em quais deles elas são mais evidentes; (ii) analisar os dados do levantamento agregados por escola para compreender em que medida a composição racial está associada aos resultados do clima escolar por dimensões; e (iii) investigar as diferenças entre pretos e pardos em relação à sua autodeclaração racial e percepção sobre o clima escolar.

Referências

BRITO, Márcia de Sousa Terra; COSTA, Márcio da. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 500–510, 2010.

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. *Cadernos Pagu*, n. 22, p. 247–290, 2004.

COHEN, Jonathan; MCCABE, Elizabeth M.; MICHELLI, Nicholas M.; PICKERAL, Terry. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, v. 111, n. 1, p. 180–213.

COHEN, Jonathan. Creating a Positive School Climate: A Foundation for Resilience. In: GOLDSTEIN, Sam; BROOKS, Robert B. (eds.). *Handbook of Resilience in Children*, Springer, Boston, 2013. p. 411–423.

CRAWFORD, Crawford; BURNS, Ronald. School Culture, Racial Composition, and Preventing Violence: Evaluating Punitive and Supportive Responses to Improving Safety. *Social Sciences*, v. 11, n. 270, p. 1–18, 2022.

CUNHA, Marcela Brandão. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. *Educação e Pesquisa*, [S. l.], v. 40, n. 4, p. 1077–1092, 2014.

GEORGE, Rhonda C.; ROMO, Alice; ROBSON, Karen. Changes in the perception of school climate and self-identified race in two Toronto cohorts. *Education Policy Analysis Archives*, v. 29, n. August–December, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03*. Brasília, 2005. p. 39–61.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. *Educar em Revista*, [S. l.], v. 29, n. 47, p. 19–33, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: (um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau – 1ª a 4ª série). Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1985.

GRIGOLI, Josefa A. G.; TEIXEIRA, Leny R. M.; LIMA, Cláudia M.; VASCONCELLOS, Mônica. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. *Cadernos de Pesquisa*, v. 40, n. 139, p. 237–256, 2010.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. *Novos Estudos*, n. 54, São Paulo, p. 147–156, 1999.

HINZE-PIFER, Rebecca; SARTAIN, Lauren. Rethinking Universal Suspension for Severe Student Behavior. *Peabody Journal of Education*, v. 93, n. 2, p. 228–243, 2018.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. *Educação em Revista*, n. 34, p. 1–18, 2018.

MORO, Adriano; VINHA, Telma Pileggi; MORAIS, Alessandra de. Avaliação do clima escolar: construção e validação de instrumentos de medida. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 172, p. 312–335, 2019.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, raça e “paparicação”. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 209–226, 2010.

PENA-SHAFF, Judith B. et al. Racial and Ethnic Differences in High School Students' Perceptions of School Climate and Disciplinary Practices. *Race, Ethnicity and Education*, v. 22, n. 2, p. 269–284, 2019.

PITON, Nathalia Nicolau; MACHADO, Cristiane. Clima escolar: mapeamento e análise de artigos científicos constantes no portal de periódicos CAPES. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 50–67, 2019.

ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da; PEROSA, Graziela Serroni. Notas etnográficas sobre a desigualdade educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 103, p. 425–449, 2008.

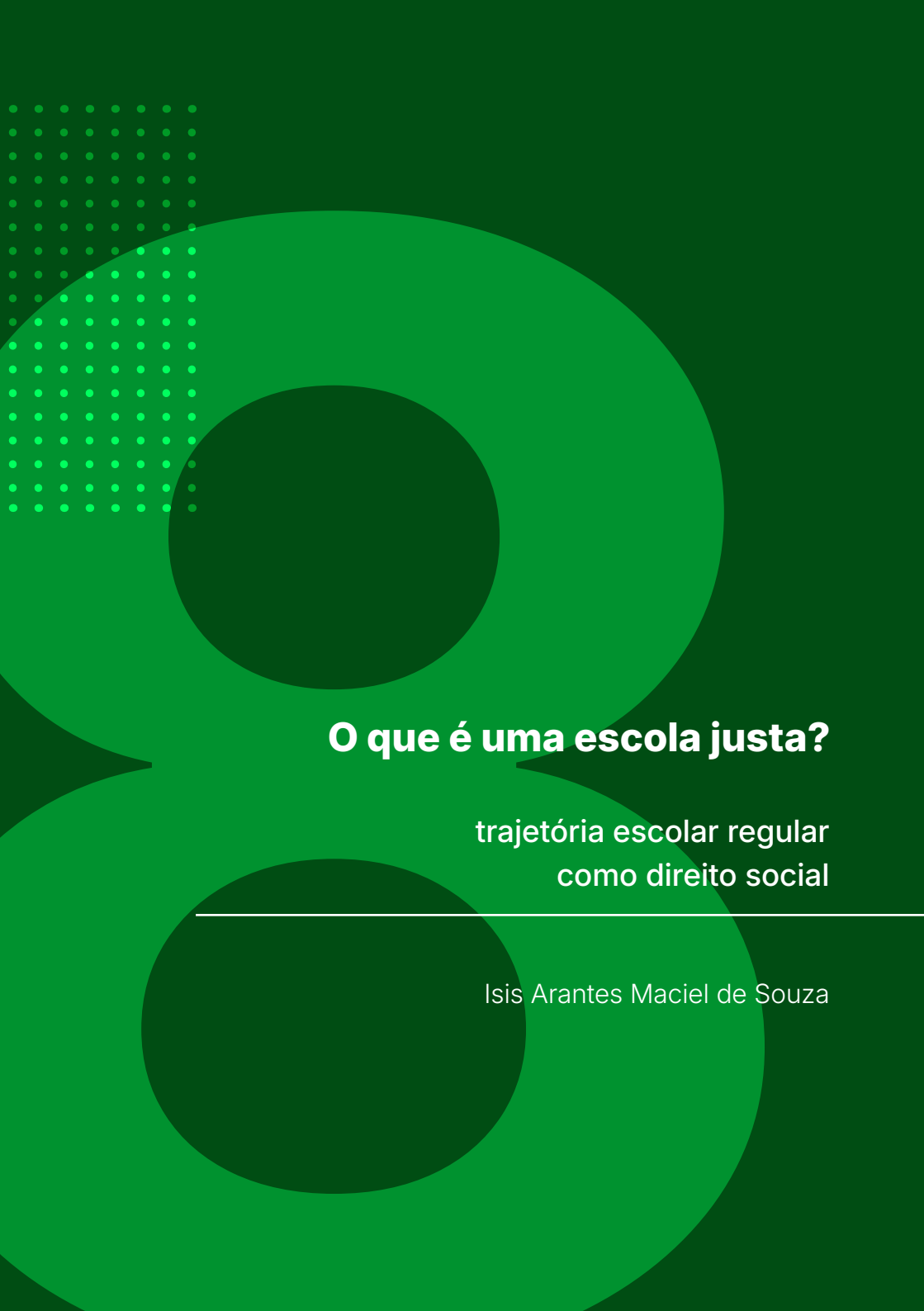
SANTOS, Gabriel Gustavo; VALE, Rosiney Aparecida Lopes do. Racismo na educação escolar: discursos que ferem. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 57, n. 54, p. 1–23, 2019.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e; BRIS, Mário Martins. Clima de trabalho: uma proposta de análise da organização escolar – revisão teórica. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v.1, n. 1, p. 24, 2008.

SILVA, Ana Paula dos Santos; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. Percepção social da violência na escola: um olhar à luz da competência inter-relacional. *Revista Espaço do Currículo*, v. 2, n. 2, p. 248–259, 2010.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; NETO, Alvaro Rego Millen; FERREIRA, Alexandre da Costa. A pedagogia do esporte na educação física no contexto de uma escola eficaz. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 35, n. 2, p. 297–310, 2013.

VINHA, Telma Pileggi; MORO, Adriano; MORAIS, Alessandra de. *Manual de orientação para a aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar*. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

The background is a solid dark green. In the top-left corner, there is a rectangular area filled with a grid of small, light green dots. Two large, overlapping circles in a medium green shade are positioned on the left side of the page. The top circle is partially obscured by the dot pattern. The bottom circle is also partially obscured by the top one.

O que é uma escola justa?

trajetória escolar regular
como direito social

Isis Arantes Maciel de Souza

Como citar este capítulo

Arantes, Isis. O que é uma escola justa?: trajetória escolar regular como direito social. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação*. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 158–176.

8

Quando o Brasil, ao longo do século XX, iniciou a expansão de seu sistema educacional,¹ a população brasileira passou gradualmente a ter acesso à escola. De 1960 a 2005, a taxa de pessoas com mais de 25 anos de idade e menos de 4 anos de estudo foi reduzida de 75% para 28%, e as referentes às pessoas com 25 anos ou mais e Ensino Médio (EM) completo aumentaram de 1,1% para 12,3% (Ribeiro, 2011). Em 2020, o Ensino Fundamental (EF) se aproximou da universalização, com 98% das crianças e jovens de 6 a 14 anos nas escolas, enquanto a taxa de matrícula no Ensino Médio alcançou 75,4% entre os jovens de 15 a 17 anos. Todavia, apesar dos avanços, o contingente que ainda não tem acesso à educação formal na idade adequada é bastante expressivo.

Como a transição para uma etapa é condicionada por completar a anterior, poderíamos esperar uma ampliação da conclusão do Ensino Fundamental e do Médio à medida que o acesso escolar foi ampliado. Porém, não foi o que aconteceu para o Brasil — como mostram dados de coortes de 1944 e 1983. Houve uma ampliação do número de pessoas que completaram os anos iniciais do EF e entre essas pessoas (que passaram a ter quatro anos de estudo) também aumentou o percentual de conclusão

1 Em 1961, 1971 e 1982 foram realizadas as primeiras reformas na Educação Fundamental.

do EF completo. Entretanto, as taxas de conclusão do EM não acompanharam o crescimento das etapas anteriores (Ribeiro, 2011).

Quando o acesso ao Ensino Fundamental aconteceu, a etapa foi inicialmente ocupada pelos mais ricos e depois se expandiu para as outras. Quando a parcela mais pobre da população acessou à etapa, a estratificação social se deslocou para o próximo nível educacional, o Ensino Médio. Esse fenômeno é conhecido como desigualdade maximamente mantida. O EF brasileiro é marcado por um aumento na acessibilidade com diminuição limitada das desigualdades enquanto para o EM, mesmo com a expansão da oferta, o que acontece é a persistência das desigualdades na conclusão da etapa, o que favorece os jovens das classes mais altas (Brito, 2017). Ou seja, a relação entre a origem socioeconômica dos estudantes e as etapas educacionais da Educação Básica brasileira se deve ao fato de que o nível socioeconômico não perde seu efeito ao longo do tempo, além de impactar de diferentes maneiras o alcance educacional de acordo com a etapa na qual o estudante está.

Na medida em que o acesso se expandiu, marcado por desigualdades, o sistema educacional gerou outras desigualdades que passaram a interagir com as anteriores. A primeira delas foi decorrente de altas taxas de retenção escolar. Na década de 1970, o sistema escolar começou a apresentar dificuldade para a manutenção do fluxo escolar dos alunos e a literatura a se preocupar com a crença escolar de que o sucesso dependia totalmente dos alunos, o que foi conceituado como fracasso escolar (Patto, 1990). Durante a década de 1980, os alunos faziam tentativas de permanecerem no sistema escolar, porém abandonavam as escolas após acumularem retenções. No início de 1990, a literatura apontaria que os anos iniciais eram intransponíveis para muitos alunos pobres porque o sistema educacional estava permeado por uma naturalizada *pedagogia da repetência*, que responsabilizava os alunos por seus fracassos escolares previamente determinados por essa pedagogia (Klein; Ribeiro, 1991; Ribeiro, 1991; Oliveira; Soares, 2012).

Nesse contexto, sob influência da agenda internacional, a partir de 1995 foram desenvolvidas em âmbito nacional, e sob a coordenação do Ministério da Educação, estratégias voltadas à expansão das ações de correção de fluxo escolar em estados

e municípios brasileiros (Parente; Lück, 2004). Após trinta anos das pesquisas de Ribeiro (1991) e várias tentativas de correção de fluxo que marcaram a década de 1990, o sistema educacional brasileiro ainda é permeado por altos índices de reprovação, abandono e evasão. Atualmente, o Brasil possui uma das maiores taxas de reprovação do mundo, as quais geram evasão escolar e não garantem melhores condições de aprendizagem (Correa; Bonamino; Soares, 2014).

Trajetórias escolares

Aprovações, reprovações, abandonos e evasões são desfechos da vida escolar que compõem as trajetórias escolares dos estudantes ao longo do sistema de ensino. Está bem definido pela literatura o que se entende por trajetórias escolares regulares: estudantes que são promovidos em todas as séries da Educação Básica ou, no máximo, tiveram uma intercorrência durante o percurso (Oliveira; Menezes Filho, 2018; Rigotti; Hadad, 2018; Lima; Paes de Carvalho, 2021; Soares; Alves; Fonseca, 2021; Ferrão, 2022; Malaguth, 2022; Petrus; Oliveira, 2023; Fonseca *et al.*, 2024). Já a mensuração das trajetórias irregulares ainda está em debate. A literatura tem trabalhado para entender qual é a melhor configuração para medir as intercorrências escolares que levam às trajetórias irregulares, mas já tem consenso sobre quais são essas intercorrências: repetência, abandono e/ou evasão.

Assim, possuem trajetórias regulares os estudantes que percorrem com sucesso todas ou quase todas as etapas da Educação Básica. Por sua vez, possuem trajetórias irregulares os estudantes que experimentam intercorrências de repetência, abandono e/ou evasão escolar. Os repetentes são os alunos matriculados na mesma etapa de ensino em relação ao ano escolar anterior por reprovação ou por terem abandonado a escola; abandonam a escola os alunos que deixam de frequentá-la durante determinado ano escolar; e são considerados evadidos os alunos que frequentam a escola em determinado ano escolar e não se matriculam no ano seguinte (Soares; Alves; Fonseca, 2021).

Os resultados das pesquisas sobre trajetórias escolares têm apontado para baixas taxas de trajetórias regulares. Rigotti e Hadad (2018), ao analisarem trajetórias no Ensino Fundamental, identificaram 30% de regularidade. Também para o EF, Alves e

Soares (2019) e Soares, Alves e Fonseca (2021) encontraram respectivamente 38% e 53,1%. Ferrão (2022) observou, na trajetória dos estudantes do 5º ao 9º ano, uma taxa de 72,2% de promoção contínua. Petrus (2022), ao investigar o percurso da Educação Infantil até o 6º ano do Ensino Fundamental, encontrou 30,9% de regularidade. Arantes (2023) identificou 24,8% de trajetórias regulares entre os estudantes que cursaram do 1º ano do EF ao 3º ano do EM. Por fim, Fonseca *et al.* (2024) constataram que 52% dos estudantes concluíram o Ensino Fundamental com trajetória regular e, no Ensino Médio, 41%.

Nas duas seções seguintes, apresentamos: (i) resultados empíricos sobre trajetórias escolares — precedidos da descrição da metodologia — que corroboram a literatura; (ii) uma análise de como a legislação brasileira, ao longo do tempo, estabeleceu acesso e obrigatoriedade escolar, embora ainda seja descumprida — como a literatura e os resultados deste trabalho demonstram.

Censo Escolar

Em 2017, tornou-se possível acompanhar as trajetórias escolares dos estudantes brasileiros. Desde então, este e outros trabalhos sobre o tema começaram a ser realizados utilizando as bases de dados do Censo Escolar. Essa possibilidade surgiu quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveu e tornou público um código de identificação único dos estudantes matriculados na Educação Básica: os IDs. Esse identificador é utilizado anualmente no preenchimento das informações de cada estudante e permanece o mesmo ao longo de toda a trajetória escolar, mesmo em caso de mudança de escola ou cidade.

A ligação desses IDs entre edições diferentes do Censo Escolar permite a construção de bases longitudinais, que são fundamentais para estudos das trajetórias escolares dos alunos ao longo dos anos. Essa ligação entre os IDs, além de conectar a situação dos alunos em cada ano, permite a vinculação entre alunos, turmas, professores e escolas. Algumas metodologias para ligar os IDs foram traçadas nos últimos anos (Oliveira; Menezes Filho, 2018; Paula; Alves, 2019; Rigotti; Hadad, 2018; Lima; Paes de Carvalho, 2021; Soares; Alves; Fonseca, 2021; Ferrão, 2022; Malaguth, 2022; Fonseca *et al.*, 2024; Lunelli; Bruel, 2022). Todas elas utilizam o Censo Escolar.

Para compreender a importância do Censo Escolar realizado no Brasil, é interessante observar que — em média — nos últimos 20 anos, a população do país manteve-se em torno de 200 milhões de pessoas, e o país conta com uma edição do censo demográfico a cada 10 anos. Em contraste, o Censo Escolar é realizado anualmente e coleta dados de cerca de 50 milhões de alunos, distribuídos em mais de 170 mil escolas que estão localizadas em 5.568 municípios. Com mais de 400 variáveis desagregadas ao nível dos alunos,² o Censo Escolar constitui uma fonte essencial de dados secundários, amplamente utilizada por pesquisadores em investigações sobre a educação brasileira.

Essa estrutura que o Censo Escolar adquiriu é de enorme importância, tanto para a elaboração de políticas públicas educacionais — como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb) — quanto para a possibilidade de ampliação da agenda de pesquisa sobre trajetórias educacionais. Até o momento, não encontramos na literatura internacional³ referências a uma base de dados educacional censitária e em nível nacional como é o Censo Escolar, que permita transformar dados administrativos em um painel longitudinal.⁴

O Censo Escolar é realizado anualmente pelo Inep, em parceria com escolas, secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal (DF). Com abrangência nacional, esse levantamento contempla todas as etapas da Educação Básica — ensino regular,⁵ educação especial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação profissional. Os dados são preenchidos por um responsável indicado pelas

2 Para pesquisas com os microdados do Censo Escolar desagregados por alunos é necessário realizar o trabalho no Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap). Esse serviço também é conhecido por “sala segura”. Os Microdados do Censo Escolar da Educação Básica desagregados por escolas são divulgados e estão disponíveis para download on-line em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 11 nov. 2025.

3 Na literatura há referências sobre bases de níveis municipais, ver Roderick (1994).

4 Bases educacionais longitudinais são construídas através de dados coletados ao longo do tempo com os mesmos alunos (Lee, 2010).

5 O ensino regular brasileiro é composto por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

escolas, com base nas informações socioeconômicas fornecidas na ficha de matrícula dos alunos por suas famílias e nas informações escolares dos alunos. Para pesquisas com os microdados do Censo Escolar desagregados por alunos é necessário realizar o trabalho no Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) – disponibilizado pelo Inep. Esse serviço disponibiliza algumas bases de dados. Uma delas é a *Base Situação*,⁶ utilizada para construir a base longitudinal utilizada neste estudo. Essa base contém a variável “situação de rendimento”, apresentada no quadro a seguir:

Variável Situação de Rendimento

TP_SITUAÇÃO	Situação de rendimento ou movimento do aluno ao final do ano letivo	2. Abandono
		3. Falecido
		4. Reprovado
		5. Aprovado
		9. Sir (Matrícula sem informação)

Fonte: Inep.

As categorias da variável “situação de rendimento” são: aprovado (aluno que alcança notas e frequências satisfatórias, o que permite que ele seja promovido para a série seguinte no próximo ano); abandono (aluno que deixou de frequentar a escola durante o ano letivo); falecido (aluno que faleceu durante o ano letivo); e reprovado (aluno que não atinge notas e/ou frequências satisfatórias e por isso não é aprovado).

Trajetórias escolares são um indicador composto por variáveis relacionadas à situação escolar e ao fluxo dos estudantes. O resultado empírico apresentado neste trabalho é o momento anterior do indicador de trajetórias. Mostramos ao leitor a situação em que estiveram os estudantes brasileiros a cada ano: se foram aprovados, reprovados

⁶ Em trabalhos anteriores utilizamos a base Fluxo Escolar para construir a variável de trajetórias escolares. Essa base não está disponível em 2025. Essa base contém a variável TP_FLUXO que possui as seguintes categorias: promovido, repetente, evadido de escola, migração para a EJA, migração para o regular, falecido e não se aplica.

ou se abandonaram a escola.⁷ Trabalhamos para que a visão fosse desde o início do 1º ano do Ensino Fundamental até o final do 3º do Ensino Médio. Para isso, selecionamos uma coorte⁸ de crianças nascidas entre 1º de abril de 2002 e 31 de março de 2003 – que teriam suas trajetórias escolares, se regulares, no período de 2009 a 2020. Em 2009, a coorte tinha a idade de 6 anos e estava (ou deveria estar) matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental I. Já em 2020, esses estudantes possuíam 17 anos e, para concluírem a Educação Básica com trajetória regular, era necessário terem sido aprovados no 3º ano do Ensino Médio. Em 2021, essas eram as edições mais recentes disponíveis da base de fluxo.

Após serem filtradas, as edições do Censo Escolar (2009 a 2020) foram empilhadas, formando uma base única que tinha como variáveis ano do censo, código de identificação único do aluno (ID) e etapa de ensino. Em seguida, os dados foram pivotados. O termo “pivotar” refere-se ao processo de reorganização dos dados, girando-os das linhas para as colunas. Esse processo transformou os IDs em casos (linhas) e os anos em variáveis (colunas), que passaram a ter as etapas de ensino como valores. Essa técnica gira a base do formato empilhado para o formato espalhado.⁹ Assim, construímos a base longitudinal utilizada neste trabalho, com o total de 4.319.625 estudantes. O quadro abaixo apresenta um exemplo da base em formato empilhado, ao passo que o quadro subsequente mostra o mesmo exemplo em seu novo formato.

Exemplo da base longitudinal em formato empilhado

Edição	Código do aluno	Situação
2009	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2010	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2011	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado

⁷ Alunos falecidos foram retirados da base de dados.

⁸ Neste trabalho, selecionamos uma coorte considerando a Lei nº 11.274/2006, que estabelece o Ensino Fundamental com duração de 9 anos, com início aos 6 anos de idade.

⁹ Esse procedimento é feito no programa R pelo comando `pivot_wider`, do pacote `tidyverse`.

2012	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2015	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2016	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2009	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2010	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2011	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2012	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2015	ID112XXXXXXXXX5	Reprovado
2016	ID112XXXXXXXXX5	Reprovado
2017	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2018	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2019	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado
2020	ID112XXXXXXXXX5	Aprovado

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar/Inep.

Construir uma base longitudinal com o Censo Escolar permite identificar resultados importantes que não são visíveis quando as edições estão separadas. No quadro acima, que está em formato empilhado, observa-se que o aluno não aparece nos registros da edição de 2013. E por isso, como mostra próximo quadro, com a pivotagem, cada edição torna-se uma coluna, e os anos de 2013 e 2014 recebem NA (Not Available), indicando a ausência de registro do aluno nos anos 2013 e 2014. Essa sinalização de casos ausentes, a partir dos anos sem registros, permite a mensuração das taxas de indivíduos que deixaram de frequentar a escola. Ou seja, a base em formato espalhado permite a visualização das trajetórias educacionais ano a ano, incluindo os períodos de ausência escolar superiores a um ano. Conceituamos essa situação como *fora da escola*. Essa classificação foi dada porque a situação vai além da evasão, que é a mensurada de um ano em relação ao outro.

Indivíduo na base de dados longitudinal em formato espalhado

ID do aluno	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
ID112XXXXXX5	A	A	A	A	NA	NA	R	R	A	A	A	A

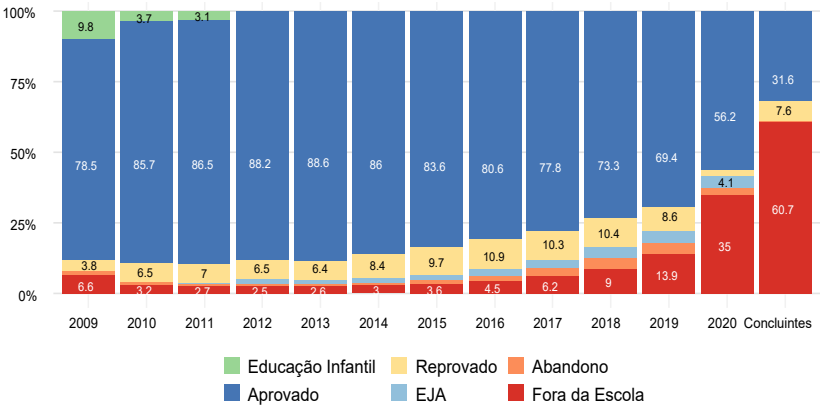
Legenda: A (aprovado); R (Reprovado); NA (Not Available).

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar/Inep.

O sistema educacional brasileiro entre 2009 e 2020: uma foto 3x4

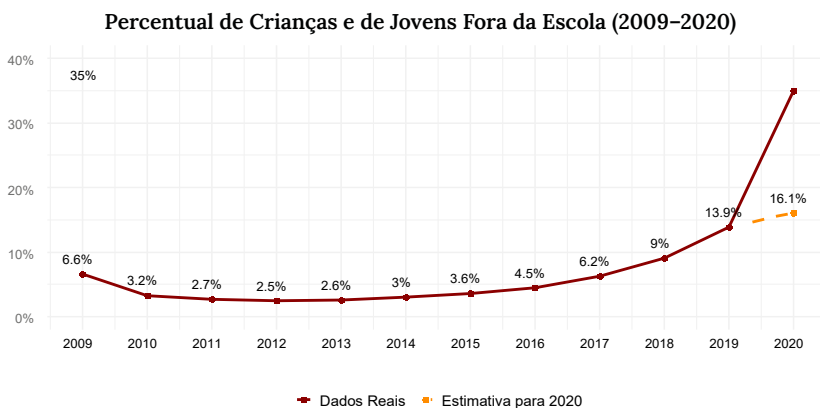
Como o objetivo deste trabalho é contrapor as trajetórias educacionais ao longo da Educação Básica com a legislação educacional brasileira, o gráfico abaixo apresenta a situação dos estudantes no sistema educacional brasileiro entre 2009 e 2020. Ele é um desenho do cenário das trajetórias escolares brasileiras na última década. É uma foto 3x4 que nos permite acompanhar e entender ao longo dos anos o funil que é o sistema educacional brasileiro. Com ele, podemos entender quais são os percentuais de aprovações, reprovações, abandonos e os de crianças e jovens que não frequentaram a escola, a quem esse trabalho conceituou como *fora da escola*.

Situação dos estudantes na Educação Básica (2009–2020) em %



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar, 2024.

O próximo gráfico exibe os percentuais de crianças e de jovens fora da escola no Brasil entre os anos de 2009 e 2020. A partir de 2016, observa-se um crescimento contínuo desse indicador: 4,5% em 2016; 6,2% em 2017; 9% em 2018; e 13,9% em 2019.



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar 2024.

Em 2020, há um pico expressivo, atingindo 35%, resultado diretamente associado aos impactos da pandemia da covid-19. Para dimensionar como seria o ano de 2020 em um cenário sem crise sanitária, foi realizada uma projeção com base nos dados dos anos anteriores, estimando que, em um cenário sem pandemia, o percentual de estudantes da coorte fora da escola teria sido de aproximadamente 16,1%. Na próxima seção, revisitaremos documentos nacionais oficiais com o propósito de destacar os principais marcos da legislação brasileira que amparam nosso argumento.

Marcos legais educacionais brasileiros

Para ter uma trajetória educacional, com ou sem sucesso, é preciso acessar a escola. No Brasil, esse acesso foi gradual e de acordo com a expansão e a organização do sistema educacional brasileiro. Ambos os fenômenos resultam dos marcos legais educacionais implementados no país ao longo do tempo. Esses marcos foram principalmente a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, a CF/88 e a LDB em conjunto com a Emenda Constitucional nº 14/1996, a Emenda Constitucional nº 53/2006, a Lei nº 12.061/2009

e a Lei nº 12.796/2013 foram (em grande parte)¹⁰ definidoras para o alargamento das etapas de escolarização e do formato federalizado do sistema de ensino brasileiro.

O formato federalizado foi estabelecido porque a CF/88 considerou o Pacto Federativo (também constitucional) e definiu para a União a função de coordenação da política nacional de educação. Para tal, desenvolve-se o Plano Nacional de Educação (PNE), fornece-se assistência técnica e financeira, estabelecem-se competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, e são produzidas informações sobre a educação. Para os estados,¹¹ ficou a responsabilidade de ofertar o EM e da definição (em conjunto com os municípios) das formas de colaboração para a oferta do EF. Além disso, os municípios ficaram responsáveis por oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e oferecer também o Ensino Fundamental (a depender da definição em conjunto com os estados).

O alargamento das etapas de escolarização sofreu o efeito das prioridades que foram dadas para essas etapas. O texto original da CF/88 estabeleceu a prioridade que o Brasil daria ao EF, tornando-o obrigatório e gratuito. Enquanto para o EM, nessa primeira redação, ficou prevista uma progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade. A primeira mudança veio em setembro de 1996,¹² através da EC 14/1996, e modificou os incisos I e II do art. 208. O inciso I passou de “garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” para “garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Emenda Constitucional nº 14, 1996, grifo próprio). O inciso II deixou de ser “garantia de progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” e passou a ser “garantia de progressiva universalização do ensino médio gratuito” (Emenda Constitucional 14 nº, 1996, grifo próprio).

¹⁰ Fatores socioeconômicos e outros também têm seus efeitos.

¹¹ Ao DF aplicar-se-ão as competências referentes aos estados e aos municípios.

¹² LDB já haviam sido estabelecidas em 1961 e 1971, porém tiveram pouco ou nenhum impacto.

Ainda em 1996, foi estabelecida a LDB que passou a regulamentar a educação escolar no Brasil. Entre as diversas definições da lei, estão a composição da educação escolar por Educação Básica e Educação Superior;¹³ a Educação Básica como obrigatória, gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e composta pelos níveis: (i) Educação Infantil; (ii) Ensino Fundamental; e (iii) Ensino Médio. A Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica oferecida em creches (ou entidades equivalentes) às crianças de até 3 anos de idade, e em pré-escolas para as crianças de 4 a 6 anos de idade; o Ensino Fundamental com duração de nove anos, com início aos 6 anos de idade e gratuito nas escolas públicas; e o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e com duração mínima de três anos.

Em 2006 e 2009, o art. 208 da CF/88 foi emendado mais duas vezes. A primeira emenda (nº 53) reduziu a Educação Infantil de 6 anos de idade para até 5 anos de idade, enquanto a segunda (nº 59) alterou o inciso I para “garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1998). Ainda em 2009, a Lei nº 12.061 alterou a LDB nos incisos II do art. 4º e VI do art. 10. O inciso II passou a ser “universalização do ensino médio gratuito”, substituindo “a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. O inciso VI que era “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” foi substituído por “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem”.

Em 2013, mais uma mudança no art. 4º da LDB. Dentre as garantias trazidas por essa mudança está a Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, organizada em: (i) pré-escola; (ii) Ensino Fundamental; (iii) Ensino Médio; “o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria” e Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 anos de idade.

Com esses marcos, atualmente o estado brasileiro deve garantir a toda a população de 4 a 17 anos de idade acesso ao ensino obrigatório, que está definido como Educação

13 O Ensino Superior é não obrigatório e oferece cursos de graduação e pós-graduação para aqueles que tenham concluído a Educação Básica.

Infantil (em pré-escolas), EF e o EM. A Educação Infantil nas creches, para as crianças de zero a três anos, ainda não está garantida.

O confronto entre a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade e os resultados apresentados nos gráficos “Situação dos estudantes na Educação Básica (2009–2020) em %” e “Percentual de Crianças e de Jovens Fora da Escola (2009–2020)”, apresentados anteriormente, permitem argumentar que o Brasil nega o direito à educação — de acesso, permanência, aprendizado e conclusão na idade adequada — direito este reconhecido como universal pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 2016; Unesco, 2019). Essa negação se torna ainda mais grave quando se considera o papel utilitário que os diplomas escolares desempenham na definição das oportunidades de emprego e, conseqüentemente, no futuro dos indivíduos. Esse cenário exige escolas justas, capazes de valorizar todos os alunos, independentemente de sua origem social (Dubet, 2004).

Essa negativa pode ser entendida como uma dívida educacional pública de milhões de anos de estudo¹⁴ que o Estado brasileiro deve aos seus milhões de cidadãos¹⁵ que não cursaram a Educação Básica na idade certa (Ferraro, 2008). Sob essa perspectiva, o título escolhido para este capítulo faz uma alusão ao artigo “O que é uma escola justa?”, de François Dubet. Para essa pergunta propomos uma resposta, que parte do princípio de que educação é um direito social e se torna uma dívida educacional pública se esse direito é negado. Pressupomos que trajetórias escolares regulares compõem as condições para que o direito à educação seja garantido e a partir disso respondemos que *escola justa* é uma escola capaz de garantir *trajetórias escolares regulares para todos os alunos*. O quadro apresentado a seguir explicita as principais legislações que orientaram a expansão e a organização da educação escolar no Brasil entre 1988 e 2013, destacando mudanças relacionadas à estrutura, à obrigatoriedade e à gratuidade do ensino.

¹⁴ Dados do Censo brasileiro de 2000.

¹⁵ O parâmetro utilizado foram os oito anos de Educação Fundamental assegurados pela Constituição Federal como direito público subjetivo, conforme estabelecido no inciso I e nos parágrafos 1º e 2º do artigo 208, no critério do mínimo constitucional.

Legislações sobre expansão e organização da educação escolar no Brasil (1988–2013)

		CF/88	EC nº 14/1996	LDB/96	EC nº 53/2006	EC nº 59/2009	Lei nº 12.061/2009	Lei nº 12.769/2013
Educação básica		Sem citação	Sem citação	Formada por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio	Sem citação	Garantida, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Assegurada inclusive pela sua oferta gratuita para todos que não tiveram acesso na idade própria	Sem citação	Obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Organizada em pré-escolas; ensino fundamental e ensino médio
		Atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade	Sem citação	Oferecida para crianças de até 3 anos de idade. Oferecida para crianças de até 4 a 6 anos de idade	Garantida às crianças de até 5 anos de idade	Sem citação	Gratuitas às crianças de até 5 anos de idade	Oferecida para crianças de 4 a 5 anos de idade
Ensino Fundamental	Creche	Obrigatório e gratuito. Inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria	A garantia passa a ser assegurada	Obrigatório e gratuito. Inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria	Sem citação	Sem citação	Assegurado pelos Estados da federação	Acesso público e gratuito para todos os que não concluíram na idade própria
	Pré-escolas	Garantia de progressiva extensão, obrigatoriedade e gratuidade	Garantia de progressiva universalização em formato gratuito	Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade	Sem citação	Sem citação	Universalização em formato gratuito oferecido com prioridade a todos que demandarem	Acesso público e gratuito para todos os que não concluíram na idade própria

Fonte: Elaboração própria, 2025.



Considerações finais

Ao longo deste capítulo, argumentamos que o direito à educação no Brasil está legalmente garantido e ainda é sistematicamente negado para parte significativa da população. A expansão do acesso à escola ao longo do século XX representou avanço importante, porém o país enfrenta dificuldade nas aprovações e na permanência dos estudantes.

A literatura já discutiu sobre os componentes das trajetórias irregulares ao conceituar o fracasso escolar (Patto, 1990), que está relacionado aos estereótipos dos pobres e da pobreza que circulavam livremente pela escola e marcavam as justificativas da reprovação e os remanejamentos das salas de aula, esses últimos feitos para homogeneizar os grupos de estudantes em consequência da crença de que isso permitiria um trabalho mais eficiente dos professores e garantiria aos melhores alunos maior aproveitamento. Também questionou como as escolas irão lidar com os estudantes vencidos e apontou para o fato de que a discriminação positiva capaz de assegurar maior igualdade de oportunidades é um pressuposto de escolas justas (Dubet, 2004). Isso porque os estudantes mais pobres e/ou que estudam em escolas com nível socioeconômico mais baixo não podem ter maiores chances de reprovação apenas por serem pobres (Ferrão; Costa; Matos, 2017).

Além de injusto, há um fator de ilegalidade em nosso sistema educacional. Para cumprir a legislação é preciso reconhecer e enfrentar as desigualdades de origem, oferecer condições reais para que todos os estudantes tenham trajetórias regulares, aprendam, avancem e concluam sua escolarização. Isso requer políticas públicas redistributivas, que vão além da garantia do acesso e que assegurem permanência, aprendizado e conclusão com equidade.

Referências

ARANTES, Ísis. *Desigualdades de trajetórias educacionais na educação básica brasileira*. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Pesquisas estatísticas e indicadores educacionais: Censo Escolar*, 2023. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 jan. 2026.

BRITO, Murillo Marschner Alves de Brito. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 163, p. 224–263, 2017.

CORREA, Erisson Viana; BONAMINO, Alicia; SOARES, Tufi Machado. Evidências do efeito da repetência nos primeiros anos escolares. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 242–269, 2014.

DUBET, François. O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539–555, 2004.

FERRÃO, Maria Eugénia. The evaluation of students' progression in lower secondary education in Brazil: Exploring the path for equity. *Studies in Educational Evaluation*, v. 72, p. 1–12, 2022.

FERRÃO, Maria Eugénia; COSTA, Patrícia Mota; MATOS, Daniel Abud Seabra. The relevance of the school socioeconomic composition and school proportion of repeaters on grade repetition in Brazil: a multilevel logistic model of PISA 2012. *Large-scale Assessments in Education*, v. 5, n. 1, p. 7–20, 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273–289, 2008.

FONSECA, Izabel Costa da et al. Monitoramento das trajetórias educacionais nos municípios. *Estudos Em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 35, p. 1–25, 2024.

KLEIN, Ruben; RIBEIRO, Sérgio Costa. O censo educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 52, n. 197/198, p. 5–45, 1991.

LEE, Valerie. Dados longitudinais em educação: um componente essencial da abordagem de valor agregado no que se refere à avaliação de desempenho escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 431–542, 2010.

LIMA, Maria de Fátima Magalhaes de; CARVALHO, Cynthia Paes de. Transição para o Ensino Médio: gestão de política de correção de fluxo e trajetórias escolares. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, n. 51, p. 1-28, 2021.

LUNELLI, Polyana; BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. Trajetórias escolares e segregação socioespacial em Curitiba: uma análise sobre os estudantes vinculados ao Programa Bolsa Família. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 16, n. 29, p. 1-27, 2022.

MALAGUTH, Thiago Zordan. *Migrações e fluxo escolar da coorte de estudantes de 2008 a 2019, em Minas Gerais*. 2022. Dissertação (Mestrado em Demografia) – Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

OLIVEIRA, Alison Pablo de; MENEZES FILHO, Naércio. Idade de ingresso escolar, repetência e evasão escolar no Brasil: uma abordagem para estimação de efeitos causais. In: 46º Encontro Nacional de Economia, 2018, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPEC, 2018.

OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de; SOARES, Sergei S. D. *Texto para discussão (TD) 1706: determinantes da repetência escolar no Brasil: uma análise de painel dos censos escolares entre 2007 e 2010*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2012.

PARENTE, Marta Maria de Alencar; LÜCK, Heloísa. *Texto para discussão (TD) 1032: mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no Ensino Fundamental*. Rio de Janeiro, RJ: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAULA, Túlio; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. Apontamentos sobre as taxas de fluxo escolar produzidas pelo Inep: um conselho aos navegantes. X Reunião Da Abave – Avaliação Educacional No Brasil “O Desafio Da Qualidade” *Anais [...]*. São Paulo: Associação Brasileira de Avaliação Educacional, 2019.

PETRUS, Joyce. *A tipologia da pré-escola cursada e sua relação com a trajetória de crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PETRUS, Joyce; Oliveira, Rita de Cássia. A universalização da pré-escola e as diferentes oportunidades educacionais em Belo Horizonte. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 28, n.1, p. 1-17, 2023.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de pportunidades e resultados educacionais no Brasil. *DADOS*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 1, p. 41-87, 2011.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 12, p. 7-21, 1991.

RIGOTTI, José Irineu; HADAD, Renato Moreira. *An analysis of the relationship between internal migration and education in Brazil*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2018.

Roderick, Melissa. (1994). Grade retention and school dropout: Investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31(4), 729-759. <https://doi.org/10.2307/1163393>.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 38, p. 1-21, 2021.

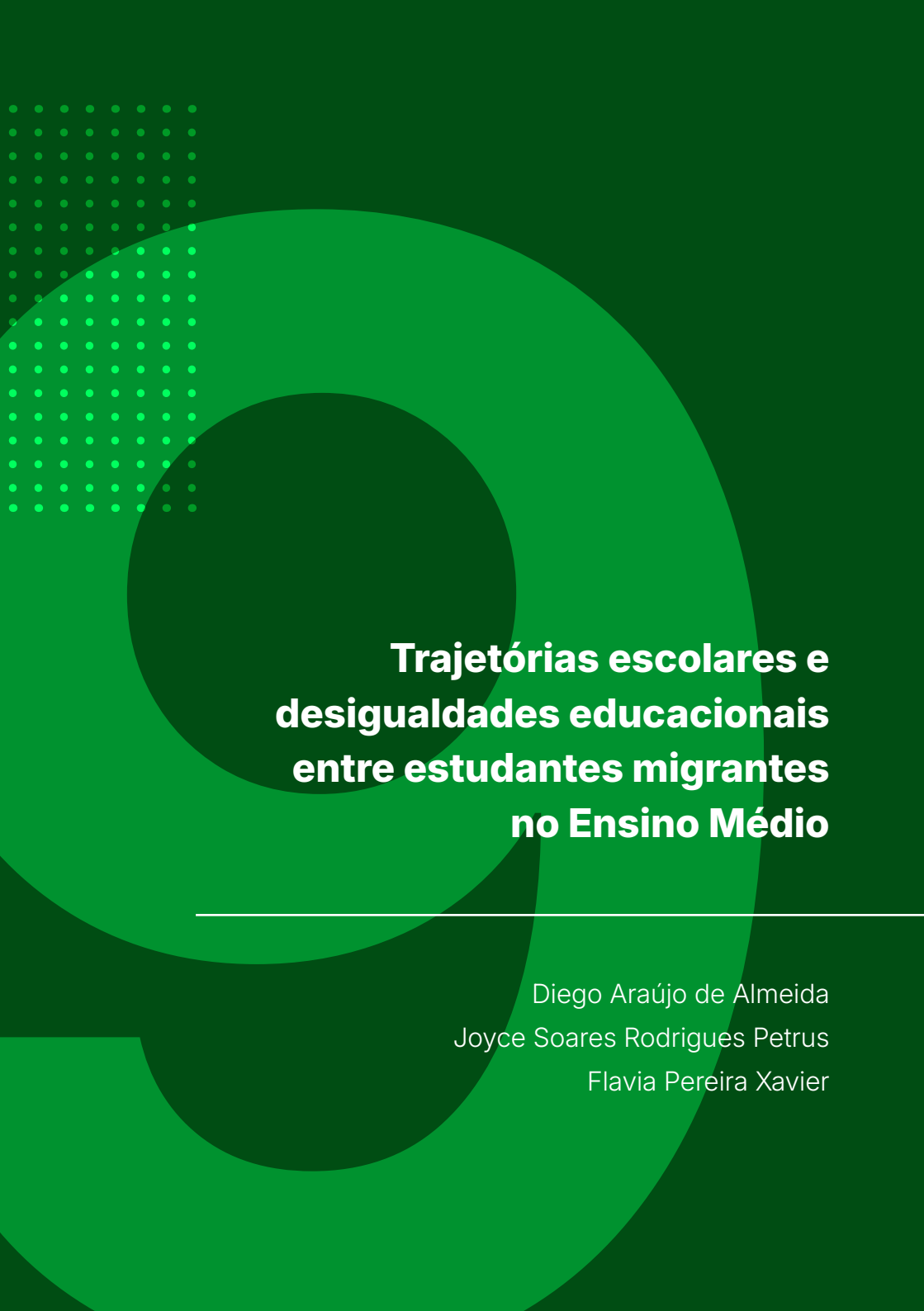
THONSTAD, Tore. *Analysing and projecting school enrolment in developing countries: a manual of methodology*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1980.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021*. São Paulo, SP: Editora Moderna, 2021.

UNESCO. *Sustainable development begins with education: how education can contribute to*. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura 2014.

UNESCO. *Incheon Declaration and Education Framework for Action: Towards Inclusive*, Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2016.

UNESCO. *Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil*. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2019.

The background is a dark green color. In the top-left corner, there is a grid of small, light green dots. Overlaid on this are two large, concentric circles in a medium green shade. The title is centered in white text, with the first part inside the inner circle and the second part to its right.

Trajetórias escolares e desigualdades educacionais entre estudantes migrantes no Ensino Médio

Diego Araújo de Almeida
Joyce Soares Rodrigues Petrus
Flavia Pereira Xavier

Como citar este capítulo

Almeida, Diego Araújo de; Petrus, Joyce Soares Rodrigues; Xavier, Flavia Pereira. Trajetórias escolares e desigualdades educacionais entre estudantes migrantes no Ensino Médio. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cris-tina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais*: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 177–197.

9

As desigualdades educacionais no Brasil configuram um desafio estrutural que vai muito além do simples acesso à escola, manifestando-se sobretudo nas condições de permanência, progressão e sucesso escolar dos estudantes (Fonseca *et al.*, 2024; Soares; Alves; Fonseca, 2021). Em face dessas disparidades, que refletem divisões sociais complexas e historicamente sedimentadas, atravessadas por variáveis como classe social, raça, território e gênero, a justiça educacional deve ir além de uma igualdade formal de oportunidades e abraçar uma equidade efetiva, capaz de enfrentar as raízes históricas das desigualdades (Ribeiro; Bonamino; Carvalho, 2019).

Nesse contexto, o conceito de trajetória escolar emerge como uma importante ferramenta analítica para a compreensão das desigualdades educacionais sob uma perspectiva longitudinal e integrada. Ao acompanhar o percurso do estudante na educação formal, é possível identificar padrões e rupturas que os indicadores convencionais não capturam, como a distorção idade-série, a reprovação e a evasão silenciosa.

No contexto brasileiro atual, o aumento dos fluxos migratórios internacionais, especialmente na região Norte do país, adiciona um componente crítico ao debate sobre desigualdades educacionais. O êxodo venezuelano (Jarochinski-Silva; Baeninger,

2022) e a presença crescente de migrantes de outras origens impõem desafios que se expressam diretamente nas trajetórias escolares desses jovens (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021).

Fatores como barreiras linguísticas, insegurança documental e condições socioeconômicas desfavoráveis dificultam a adaptação e contribuem para o atraso e a evasão escolar (Hachem, 2023). Apesar da existência de marcos legais que garantem o direito à educação para todos, como a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017), as políticas públicas ainda são insuficientes, fragmentadas e, em muitos casos, incapazes de garantir a equidade necessária para a inclusão efetiva desses estudantes (Lages; Bulla, 2021).

Considerando a importância estratégica do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e mediadora da inserção social, compreender os determinantes das trajetórias regulares nessa fase é fundamental. A partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica, foram acompanhados 3.134.482 estudantes matriculados na primeira série do Ensino Médio de 2017 a 2019, quando, em teoria, concluiriam a etapa. Desses, 5.795 eram estudantes migrantes, cujas trajetórias foram analisadas com maior detalhamento. O período escolhido para acompanhamento priorizou anos recentes, evitando interferências da pandemia de covid-19.

Para analisar as trajetórias, foram desenvolvidos dois indicadores de regularidade, um qualitativo e outro quantitativo, relacionados posteriormente às características individuais e contextuais dos estudantes. Embora a regularidade da trajetória escolar tenha sido avaliada para todo o grupo, o foco principal deste capítulo foi mostrar como esses indicadores podem ser empregados para compreender como fatores individuais e demográficos influenciam o padrão de regularidade entre os estudantes migrantes, oferecendo uma visão aprofundada dos desafios para articular políticas mais inclusivas para esses jovens no sistema escolar.

Trajетória escolar e escolarização de migrantes

A trajetória escolar é um conceito-chave para analisar o percurso dos estudantes, pois vai além do desempenho acadêmico ao incluir repetência, evasão e a interface entre

origem social e sucesso, ou fracasso (Nogueira; Fortes, 2022). Essa abordagem revela como as desigualdades sociais, econômicas e culturais se reproduzem ou se atenuam no sistema educacional, ampliando a compreensão de justiça social. Longe de ser linear, a trajetória escolar é um fenômeno dinâmico, marcado por heterogeneidade e moldado por fatores como gênero, etnia, contexto sociocultural e estratégias individuais (Rodríguez-Izquierdo, 2022).

No contexto brasileiro, as pesquisas sobre trajetórias escolares ampliam o olhar para além de indicadores tradicionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), incorporando dimensões de distorção idade-série, repetência e evasão, elementos que capturam com maior precisão as desigualdades estruturais da educação (Fonseca *et al.*, 2024; Soares; Alves; Fonseca, 2021). Tais abordagens evidenciam as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de origens sociais vulneráveis e destacam a necessidade de políticas educacionais que considerem essa diversidade de trajetórias para promover a equidade.

Diante dessa complexidade, torna-se ainda mais relevante considerar as múltiplas formas de interrupção e deslocamento escolar que comprometem significativamente a continuidade dos processos de escolarização. Neste contexto, medir trajetórias demanda instrumentos que integrem múltiplas dimensões, reconhecendo a variabilidade dos percursos individuais e institucionais. Essa abordagem é crucial para estudantes migrantes, cujas trajetórias são marcadas pela mobilidade geográfica e pela transição entre sistemas educacionais, o que frequentemente resulta em distorção idade-série, evasão e interrupções (Malaguth; Rigotti; Hadad, 2024).

Além das barreiras institucionais, estudantes migrantes enfrentam exclusão social e discriminação que limitam seu potencial acadêmico, mesmo em contextos educativos com recursos adequados (Weber; Kronberger; Appel, 2018). A segregação escolar e a ausência de práticas pedagógicas inclusivas aprofundam essas desigualdades, ressaltando a importância de políticas que valorizem a diversidade cultural e social (Potochnik; Mooney, 2015). Assim, a análise das trajetórias desses estudantes deve contemplar não apenas obstáculos individuais, mas também as condições sociais, econômicas e familiares que moldam suas experiências (Suárez-Orozco *et al.*, 2010).

Nesse sentido, a teoria comparativa do contexto de integração proposta por Crul e Schneider (2010) fornece um arcabouço ao articular capital individual (cultural, social, econômico, identidade) e arranjos institucionais (políticas de acolhimento, sistemas legais, práticas escolares). Esse modelo explica por que jovens de perfis semelhantes obtêm resultados escolares distintos em contextos diferentes, destacando o papel decisivo das configurações institucionais na reprodução ou no enfrentamento das desigualdades.

No Brasil, o fenômeno migratório traz desafios complexos ligados a barreiras legais, linguísticas e institucionais, que agravam as desigualdades educacionais dos migrantes. Desde a década de 2010, o país recebe fluxos migratórios diversificados, como bolivianos, haitianos e venezuelanos, que aumentaram a presença de estudantes migrantes na Educação Básica, especialmente em regiões fronteiriças e grandes centros urbanos, onde compõem parcelas significativas das matrículas (Cavalcanti; Oliveira; Silva, 2021). Contudo, enfrentam subnotificação, instabilidade nas matrículas e barreiras linguísticas, socioeconômicas e culturais que dificultam sua inclusão, permanência e sucesso escolar (Hachem, 2023).

Essas vulnerabilidades são agravadas pela precarização documental, desconhecimento dos direitos educacionais, preconceito linguístico e racismo institucional, que afetam negativamente a motivação e o sentimento de pertencimento escolar (Barros, 2024). Enquanto algumas regiões desenvolvem práticas consolidadas de acolhimento e inclusão, outras, especialmente no interior, carecem de políticas específicas para formação docente e atendimento à diversidade cultural (Lages; Bulla, 2021).

Tratamento dos dados e recortes empíricos

Este estudo utilizou a base de dados longitudinal “base de fluxo”¹ derivada do Censo Escolar da Educação Básica. Essa base permite o acompanhamento individual dos estudantes ao longo dos anos, possibilitando desenvolver análises longitudinais ainda

1 A base de dados utilizada não é pública e seu acesso requer solicitação formal ao Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) do Inep. Informações adicionais estão disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/gestao-do-conhecimento-e-estudos-educacionais/cgdi/servico-de-acesso-a-dados-protegidos-sedap>. Acesso em: 11 nov. 2025.

pouco exploradas no Brasil. Os estudantes matriculados na 1ª série do Ensino Médio regular em 2017 tiveram seus registros acompanhados até 2019, ano previsto para conclusão do Médio em situação de trajetória regular. O recorte focou nessa etapa por sua relevância na transição para o Ensino Superior ou mercado de trabalho, e pela viabilidade de mapear trajetórias devido à duração relativamente curta. Após limpeza de inconsistências,² o estudo considerou 3.134.482 estudantes na coorte.

Durante o acompanhamento, a distribuição por sexo e raça dos estudantes permaneceu estável, enquanto variáveis como unidade escolar, nacionalidade e país de origem sofreram alterações, especialmente entre naturalizados e migrantes venezuelanos. Para garantir a consistência dos dados, qualquer registro da condição de migrante foi mantido, utilizando-se o último registro em casos de mudanças múltiplas. Com a diversidade de nacionalidades identificadas (122 países), foi criada a variável “Origem”, que agrupa esses países em 13 categorias geográfico-culturais, com destaque para as nacionalidades boliviana e venezuelana, preservando a heterogeneidade das origens na análise.

Quanto à mobilidade escolar, elaborou-se uma variável categórica para quantificar as mudanças de escola ao longo do período: “Sem mudança” e “Com mudança”. Essa variável reflete o impacto das adaptações necessárias em diferentes contextos escolares, reconhecendo que mudanças podem influenciar o fluxo e a regularidade escolar, mesmo quando ocorrem em contextos favoráveis.

² Foram identificados estudantes com idades incompatíveis para o Ensino Médio, inclusive menores de 1 ano, e casos de estudantes que migraram da 1ª série do Ensino Médio para a Educação Infantil no ano seguinte. Para corrigir essas inconsistências, removemos registros de estudantes com menos de 13 anos (dois anos abaixo da idade recomendada) e aqueles com transições escolares incoerentes entre etapas da Educação Básica. Após essas intervenções, foram excluídos 5.737 registros: 1.902 por falecimento, 254 por idade incompatível e 3.581 por transição de etapa improvável. Embora haja casos de estudantes abaixo da idade recomendada no Ensino Médio, devido à impossibilidade de identificá-los e ao seu pequeno número, optou-se por excluí-los.

Descrição das categorias de origens estabelecidas

Código	Nome da categoria	Descrição	N
BRA	Brasileiros	Brasileiros natos	3.125.945
NAT	Naturalizados	Brasileiros naturalizados	2.742
CNS	América do Sul (Cone Sul)	Lista dos 5 países/territórios do Cone Sul (Argentina, Chile, Ilhas Falkland, Paraguai, Uruguai)	920
BOL	Bolívia	Origem boliviana	809
ASL	Leste Asiático	Lista dos sete países/territórios no Leste da Ásia (China, Hong Kong, Japão, Coreias, Macau, Mongólia)	670
ADN	América do Norte	Lista dos cinco países/territórios da América do Norte (Bermudas, Canadá, Groenlândia, Anguilla, EUA)	620
VEN	Venezuela	Origem venezuelana	560
ACC	América Central e Caribe	Lista de 36 países da América Central e ilhas do Caribe (ex.: Haiti, Costa Rica e México)	533
EUL	Europa Latina	Lista dos 6 países europeus de origem latina (França, Itália, Portugal, Romênia, Espanha, Moldávia)	483
EUR	Europa (outros)	Lista dos 46 países europeus não latinos (ex.: Alemanha, Reino Unido, Ucrânia)	386
ADS	América do Sul (Andina e Guianas)	Lista de 6 países da América do Andina e Guianas (Equador, Peru, Colômbia, Guiana, Suriname, Guiana Francesa)	335
AFC	África	Lista de 58 países africanos (ex.: Argélia, África do Sul)	208

ASA	Ásia (outros)	Lista de 42 países asiáticos fora do Leste (ex.: Índia, Cazaquistão, Turquia)	183
OUT	Não classificados	Registros que não atenderam a nenhum dos critérios anteriores (ex.: apátridas)	88

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Censo Escolar.

Para os fins da análise, foi atribuída uma única escola ao estudante, conforme sua situação de mobilidade. A escola constante para quem não mudou, a escola com maior permanência para quem mudou uma vez, e a última escola frequentada para casos com múltiplas mudanças. Com isso, foram incorporadas informações institucionais da escola, como Unidade Federativa e região do Brasil.

Perfil dos estudantes acompanhados na coorte do Ensino Médio

O perfil dos 3.134.482 estudantes da coorte de 2017 mostra que 99,7% são brasileiros natos, 0,1% naturalizados e 0,2% migrantes. Apesar das diferenças gerais, os migrantes apresentam grande heterogeneidade, exigindo uma análise detalhada por origem, conforme categorizada no quadro exposto anteriormente, para identificar perfis específicos.

As variáveis contextuais indicam que a origem organiza perfis escolares distintos. Quanto ao sexo, há relativa paridade, com leve predominância masculina em quase todos os grupos, sendo um pouco mais expressiva entre estudantes oriundos da Ásia (ASA). Em contrapartida, os europeus não latinos (EUR) e venezuelanos (VEN) apresentam maior presença feminina entre os estudantes do Ensino Médio.

Distribuição dos estudantes por origem e variáveis de contexto

Variável	Categorias	Origem (%)													
		BRA	NAT	CNS	BOL	ASL	ADN	VEN	ACC	EUL	EUR	ADS	AFC	ASA	OUT
Sexo	Masculino	50,3	51,1	52,6	51,2	51,6	50,2	46,6	50,8	50,1	46,4	50,7	51,4	56,3	51,6
	Feminino	49,7	48,9	47,4	48,8	48,4	49,8	53,4	49,2	49,9	53,6	49,3	48,6	43,7	48,4
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
	ND*	26,1	21,7	29,7	30,5	24,0	25,0	26,2	17,1	20,9	29,8	30,1	30,3	25,7	38,6
Cor/Raça	Branca	31,5	48,4	53,6	26,9	34,6	57,4	21,4	17,1	20,9	29,8	30,1	30,3	25,7	38,6
	Preta	4,2	1,3	0,7	0,9	0,7	1,1	2,5	59,1	2,1	0,5	0,9	54,8	1,6	10,2
	Parda	37,4	18,2	15,1	31,3	4,3	14,8	48,6	6,6	20,7	11,9	33,1	7,2	14,2	14,8
	Amarela	0,4	10,0	0,4	2,5	36,1	1,3	0,4	0,0	0,2	0,5	1,8	0,5	2,2	1,1
	Indígena	0,5	0,3	0,5	7,9	0,1	0,3	0,9	0,2	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Mobilidade Escolar	Sem	57,7	56,0	47,7	59,1	56,9	50,3	56,8	56,5	57,3	51,8	48,7	51,0	49,7	53,7
	Com	42,3	44,0	52,3	48,9	43,1	49,7	43,2	43,5	42,7	48,2	51,3	49,9	50,3	46,3
	Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

(*) ND = Não declarada; SI = Sem informação.

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Censo Escolar.



A distribuição por cor/raça destaca contrastes marcantes: brancos predominam entre norte-americanos (ADN), europeus (EUR, EUL), asiáticos (ASA) e sul-americanos (CNS), enquanto pretos e pardos concentram-se nas origens da América Central e Caribe (ACC) e África (AFC). A população amarela está quase restrita ao Leste Asiático (ASL). Migrantes bolivianos (BOL), venezuelanos (VEN) e da América do Sul Andina (ADS) apresentam elevada heterogeneidade racial, com destaque para os pardos e maior representatividade dos indígenas dentre as origens.

A mobilidade escolar revela diferenças importantes nas experiências de assentamento no Brasil. Bolivianos têm a maior proporção de estudantes que permaneceram na mesma escola durante todo o Ensino Médio, sugerindo maior estabilidade. Em contrapartida, estudantes do Cone Sul (CNS), América Andina e Guianas (ADS) e Ásia (ASA) apresentam maiores frequências de mudança de escola, indicando maior instabilidade na fixação escolar no país.

Essas evidências mostram que a população migrante é heterogênea, com variações em sexo, cor/raça e mobilidade escolar, conforme a origem, demandando análises detalhadas para entender as desigualdades educacionais. Contudo, essa diversidade traz desafios metodológicos, pois os migrantes estão concentrados em poucos municípios, limitando a robustez estatística em áreas com poucos casos e exigindo cautela e estratégias específicas para interpretar dados dispersos e assimétricos.

Indicador de trajetória escolar

A partir da base de dados em formato amplo, em que cada linha corresponde a um estudante e as colunas representam variáveis em cada ano escolar, realizamos a análise dos diversos percursos seguidos ao longo do Ensino Médio. Cada perfil de trajetória foi classificado em categorias que sintetizam o percurso escolar do estudante.

A variável qualitativa classifica as trajetórias em cinco categorias: (i) “Regular”, para estudantes que concluíram o Ensino Médio na idade adequada, sem irregularidades; (ii) “Pouco irregular”, para aqueles com pelo menos uma irregularidade, porém sem

fluxos alternativos;³ (iii) “Irregular”, com múltiplas irregularidades, ainda sem fluxos alternativos; (iv) “Com ajuste”, para trajetórias que envolveram percursos alternativos; e (v) “Descontínua”, quando houveram evasões e/ou não foram encontrados no sistema escolar, nos anos acompanhados.

Para complementar a análise, construímos uma variável quantitativa, o Índice de Trajetórias Regulares (ITR), que combina a informação das categorias qualitativas e resume a situação de trajetórias irregulares de determinado grupo estudado. O ITR é calculado pela fórmula abaixo, em que I_{tr} é o índice de trajetórias regulares, N_{reg} é a quantidade de estudantes com trajetória regular, N_{irr} é a quantidade de estudantes com trajetória irregular, N_{aj} é a quantidade de estudantes com ajuste na trajetória, N_{des} é a quantidade de estudantes com trajetória descontínua, N é o total de estudantes do grupo.

$$I_{tr} = \frac{\left(\frac{N_{reg} - (N_{irr} + N_{aj} + N_{des})}{N} \right) + 1}{2}$$

O índice varia entre 0 e 1, sendo que os valores próximos a 1 indicam maior proporção de trajetórias regulares; próximos a 0, predominância de trajetórias irregulares; e em torno de 0,5, equilíbrio entre ambas. Assim, o indicador reflete tanto estabilidade quanto dificuldades dos estudantes, oferecendo uma medida mais sensível e abrangente do que a simples proporção de estudantes com trajetória regular, permitindo identificar padrões que vão de percursos estáveis às situações de grande vulnerabilidade educacional.

Desigualdades nas trajetórias escolares dos estudantes

Os dados revelam que estudantes do sexo feminino apresentam trajetórias escolares ligeiramente mais favoráveis que a dos meninos, com 54,3% das meninas e 42,0%

³ As situações em que o estudante teve registro de matrícula em cursos como Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio Concomitante, Ensino Médio Subsequente e/ou Multisseriado são consideradas como fluxos alternativos.

dos meninos seguindo trajetórias regulares. Quanto à cor/raça, estudantes brancos destacam-se com maior presença nas trajetórias regulares (58,4%), enquanto pretos (35,9%) e indígenas (28,0%) apresentam menores proporções nessa categoria e maiores taxas de trajetórias descontínuas, evidenciando vulnerabilidades raciais na continuidade escolar. A mobilidade escolar também se mostra determinante. Estudantes com trajetória regular tendem a permanecer na mesma escola (67,2%), ao passo que aqueles com trajetórias descontínuas enfrentam múltiplas mudanças (48,2%), indicando que frequentes transições escolares impactam negativamente a continuidade dos estudos. A tabela a seguir apresenta esta distribuição:

Distribuição dos estudantes por tipo de trajetória e variáveis de contexto

Variáveis	Categorias	Trajetória escolar no Ensino Médio (%)					Total	I _{tr} [*]
		Regular	Pouco irregular	Irregular	Com ajuste	Descontínua		
Sexo	Masculino	42,0	15,0	9,9	9,8	32,2	100	0,50
	Feminino	54,3	13,7	6,8	7,5	17,6	100	0,61
Cor/Raça	ND*	44,6	14,9	8,6	9,2	22,7	100	0,52
	Branco	58,4	11,6	6,4	6,7	16,9	100	0,64
	Preto	35,9	16,7	11,8	12,2	23,4	100	0,44
	Pardo	43,4	16,0	9,5	9,6	21,5	100	0,51
	Amarelo	55,2	13,0	6,9	7,6	17,4	100	0,61
	Indígena	28,0	23,2	15,7	8,9	24,2	100	0,40
Mobilidade escolar	Sem	67,2	18,2	8,8	5,8	0,0	100	0,76
	Com	22,2	9,1	7,9	12,5	48,3	100	0,27

Origem	BRA	48,1	14,4	8,4	8,7	20,4	100	0,55
	NAT	57,6	11,2	4,3	4,9	21,9	100	0,63
	CNS	36,5	15,1	8,8	6,5	33,0	100	0,44
	BOL	57,0	15,3	5,2	5,4	17,1	100	0,65
	ASL	58,1	16,6	3,6	3,9	17,9	100	0,66
	ADN	54,8	10,2	2,6	9,4	23,1	100	0,60
	VEN	45,7	19,6	14,5	7,7	12,5	100	0,55
	ACC	30,8	25,5	17,3	9,2	17,3	100	0,43
	EUL	56,3	10,6	4,6	7,2	21,3	100	0,62
	EUR	46,9	9,8	3,6	11,7	28,0	100	0,52
	ADS	46,9	14,3	5,7	5,1	28,1	100	0,54
	AFC	45,2	17,3	6,2	6,7	24,5	100	0,54
	ASA	50,3	12,0	3,8	9,8	24,0	100	0,56
	OUT	46,6	8,0	5,7	18,2	21,6	100	0,51

*LEGENDA: I_{tr} = Índice de Trajetória Regular; ND = Não declarada; SI - Sem informação

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Censo Escolar.

A análise por origem identifica quatro perfis escolares. O primeiro, com Leste Asiático, brasileiros naturalizados, Bolívia, Europa Latina e América do Norte, apresenta maior proporção de trajetórias regulares (54,8% a 58,1%). O segundo, com outros países asiáticos e brasileiros natos, tem regularidade intermediária (48,1% a 50,3%). O terceiro, incluindo europeus “outros”, andinos, venezuelanos, africanos e outros países, mostra menores trajetórias regulares (45,2% a 46,9%), indicando maior fragilidade. E, o quarto, formado por Cone Sul e América Central e Caribe, registra menos de 37% de trajetórias regulares, evidenciando barreiras significativas à inclusão escolar.

O Índice de Trajetória Regular sintetiza esses contrastes, destacando melhores resultados entre meninas, estudantes brancos ou amarelos, sem mudanças de escola e oriundos de grupos mais estáveis como naturalizados, bolivianos, migrantes do Leste Asiático e do Norte Global. Já valores mais baixos ocorrem entre meninos,

indígenas, pretos e pardos, com alta mobilidade escolar, especialmente migrantes da América Central, Caribe e Cone Sul. Brasileiros natos, venezuelanos e outros grupos apresentam índices intermediários, refletindo equilíbrio entre trajetórias regulares e irregulares.

Modelagem da trajetória escolar de estudantes migrantes

Para analisar a relação entre variáveis individuais, contextuais e a regularidade das trajetórias escolares de alunos migrantes no Brasil, utilizou-se a beta regressão ponderada. Este método é adequado para variáveis contínuas no intervalo (0,1) como o Índice de Trajetória Regular, pois trata a heterocedasticidade e assimetria naturais dos dados proporcionais (Ferrari; Cribari-Neto, 2004), e a ponderação pelo tamanho da população migrante nos municípios reforça a representatividade regional. O modelo adotou a função *logit* para relacionar a média condicional do ITR aos preditores, permitindo interpretar os coeficientes em termos de suas razões de chances, facilitando a compreensão dos efeitos das variáveis explicativas na regularidade escolar.

$$\text{logit}(\mu_i) = \beta_0 + \sum \beta_j X_{ij}$$

Nesse sentido: i indica o município; μ_i é o valor esperado do ITR no município i ; e X_{ij} são as variáveis explicativas. A estimação foi feita incorporando pesos $W_i = N_i$ (número de migrantes por município), na função de verossimilhança. Os dados foram organizados por município, considerando apenas aqueles com 10 ou mais estudantes migrantes, a fim de garantir maior robustez estatística do ITR.⁴ Essa restrição se justifica pela

⁴ A base de dados utilizada neste estudo, bem como o script de análise estatística em R, estão disponíveis para consulta e reprodução dos resultados no repositório on-line, disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1_7S6lfbZ2K9htRZZvrt_MWeqswC89-_c?usp=sharing. Acesso em: 11 nov. 2025.

distribuição desigual desses estudantes no Brasil, já que a maioria dos municípios possui poucos ou nenhum migrante matriculado no Ensino Médio. No total, apenas 84 municípios apresentaram contingentes iguais ou superiores a 10 alunos migrantes. Além disso, foram consideradas como variáveis explicativas o sexo, a composição racial (brancos, negros e outros), os principais grupos migrantes (venezuelanos, bolivianos, norte-global e sul-global), a mobilidade escolar, o porte do município (total de matrículas no Ensino Médio) e as regiões do Brasil. Com exceção à de matrículas, todas as demais categorias de variáveis foram agregadas por município, em formato de proporções.

Dinâmicas educacionais em contextos migratórios: o potencial do ITR para subsidiar as políticas do Ensino Médio

Nesta subseção, apresentamos a relação entre o Índice de Trajetória Regular dos estudantes migrantes e suas características pessoais, bem como o contexto educacional dos municípios onde estão inseridos. A modelagem foi conduzida de forma gradativa, iniciando-se pela avaliação dos fatores individuais, sexo, cor/raça e origem migrante e, posteriormente, incorporando variáveis contextuais relacionadas à mobilidade escolar, porte do município e região geográfica, conforme apresenta a tabela mais adiante, intitulada “Coeficientes dos modelos β -regressão ponderada (link logit)”. Essa abordagem evidenciou que, embora as variáveis individuais contribuam para explicar a regularidade das trajetórias escolares de estudantes migrantes, a região do Brasil onde estudam possui um peso explicativo quase duas vezes maior. Além disso, a interação entre a região de destino e a origem dos migrantes acrescenta novas camadas de compreensão, revelando nuances importantes das desigualdades educacionais enfrentadas por esses estudantes.

No modelo final, com interações, observou-se que estudantes migrantes do sexo feminino apresentam, em média, trajetórias escolares menos regulares do que os do sexo masculino, mesmo após o controle das variáveis contextuais e de origem — o que vai de encontro ao observado na análise descritiva. Da mesma forma, migrantes autodeclarados como negros ou de outras categorias raciais, também tendem a apresentar maior irregularidade em suas trajetórias, em comparação com estudantes brancos. Além disso, a variável de mobilidade escolar apresenta um dos efeitos mais

intensos do modelo: estudantes que mudaram de escola ao longo do Ensino Médio têm ITR significativamente menor do que aqueles que permaneceram na mesma instituição, o que indica forte associação entre descontinuidade escolar e aumento da irregularidade nas trajetórias.

Em comparação com a região Sudeste, estudantes migrantes matriculados nas regiões Norte e Centro-Oeste apresentam trajetórias escolares significativamente mais regulares, enquanto os do Nordeste demonstram maior irregularidade. No que se refere à origem, tomando como referência os estudantes oriundos do Norte Global, observa-se que migrantes vindos da Bolívia tendem a apresentar maior regularidade, ao passo que aqueles provenientes da Venezuela enfrentam maior irregularidade escolar. No entanto, a interação entre região e origem mostra que esses efeitos não são homogêneos: por exemplo, bolivianos no Sul apresentam padrões mais regulares, mas a mesma origem, quando associada ao Centro-Oeste ou Norte, está relacionada à maior irregularidade. O mesmo ocorre com migrantes venezuelanos e do Sul Global, cujos efeitos sobre a regularidade escolar variam expressivamente conforme a região em que estão inseridos: venezuelanos no Centro-Oeste e no Nordeste possuem trajetórias mais regulares do que no Norte e Sul, comparadas com migrantes do Norte Global no Sudeste; migrantes do Sul Global, por outro lado, só possuem trajetórias mais regulares no Nordeste. Esses resultados evidenciam que as desigualdades nas trajetórias escolares dos migrantes são moldadas por uma combinação de fatores individuais, de origem e, principalmente, pelas condições regionais de acolhimento, reforçando a importância de políticas educacionais sensíveis ao território.

Por fim, o porte do município, representada pelo número de matrículas no Ensino Médio, apresentou uma associação negativa⁵ e estatisticamente significativa com o ITR. Isso indica que, à medida que se aumenta o tamanho da rede de Ensino Médio no município, diminui-se a regularidade das trajetórias escolares dos estudantes

⁵ Embora o coeficiente da variável “porte do município” seja numericamente pequeno, refletindo um efeito marginal reduzido por unidade de matrícula, o impacto acumulado entre municípios de pequeno e grande porte pode ser relevante. Assim, a interpretação não deve se limitar ao valor do coeficiente isoladamente, mas considerar a amplitude da variável e seu efeito total sobre a regularidade das trajetórias escolares.

migrantes. Em outras palavras, municípios com maior volume de matrículas tendem a apresentar níveis mais elevados de irregularidade, mesmo quando controladas as características individuais dos estudantes e os contextos regionais.

O diagnóstico dos pressupostos estatísticos, incluindo análises dos resíduos quantílicos, testes de heterocedasticidade e avaliação de multicolinearidade, assegurou a adequação dos modelos, garantindo a confiabilidade das inferências. Essa robustez metodológica fortalece a interpretação de que a regularidade das trajetórias escolares dos migrantes não é produto isolado de características individuais, mas resultado da complexa interação entre fatores pessoais e condições institucionais e regionais.

Coefficientes dos modelos β -regressão ponderada (link logit)

Variável	Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	β	(s.e.)	p	β	(s.e.)	p	β	(s.e.)	p
Intercepto	1,261	-0,055	***	2,899	0,060	***	2,607	0,054	***
Sexo									
Feminino	-0,707	-0,082	***	-0,884	0,069	***	-1,306	0,066	***
Cor/Raça									
Negro	-0,515	-0,056	***	-1,117	0,054	***	-0,871	0,048	***
Outros	-0,585	-0,057	***	-0,736	0,055	***	-0,627	0,051	***
Origem									
Bolívia	0,235	-0,035	***	0,366	0,043	***	1,190	0,045	***
Venezuela	-0,052	-0,038	***	-0,636	0,059	***	-0,205	0,245	ns
Sul Global	-0,747	-	**	-0,846	0,039	***	0,051	0,053	ns
Mobilidade Escolar									
Com mudança	-	-	-	-2,785	0,066	***	-2,590	0,059	***
Porte Municipal									
Matrículas de E.M.	-	-	-	-0,000	0,000	***	-0,000	0,000	***

Região									
Sul	–	–	–	0,050	0,022	*	0,763	0,062	***
Centro-Oeste	–	–	–	0,145	0,023	***	1,084	0,048	***
Nordeste	–	–	–	0,305	0,029	***	-0,323	0,126	**
Norte	–	–	–	0,451	0,046	***	1,551	0,116	***
Interação Região x Origem									
Sul:Bolívia	–	–	–	–	–	–	3,128	0,647	***
Centro-Oeste:Bolívia	–	–	–	–	–	–	-3,246	0,115	***
Nordeste:Bolívia	–	–	–	–	–	–	-2,274	0,625	***
Norte:Bolívia	–	–	–	–	–	–	-2,961	0,139	***
Sul:Venezuela	–	–	–	–	–	–	-0,820	0,398	**
Centro-Oeste:Venezuela	–	–	–	–	–	–	4,033	0,524	***
Nordeste:Venezuela	–	–	–	–	–	–	3,461	0,656	***
Norte:Venezuela	–	–	–	–	–	–	-1,425	0,272	***
Sul:Sul Global	–	–	–	–	–	–	-1,499	0,091	***
Centro-Oeste:Sul Global	–	–	–	–	–	–	-2,512	0,106	***
Nordeste:Sul Global	–	–	–	–	–	–	1,291	0,271	***
Norte:Sul Global	–	–	–	–	–	–	-1,102	0,176	***
Phi (dispersion)	25.823	0,575	***	39.719	0,89	***	59,166	1,331	***
Log-likelihood	3643	–	–	4478	–	–	5252	–	–
Pseudo-R²	0,2526	–	–	0,5043	–	–	0,6629	–	–
AIC	-7.270	–	–	-8.928	–	–	-10.451	–	–

NDA: Código de significância: *** p<0.001; ** p<0.01; * p<0.05; ns: não significativo; Modelo 1: Variáveis individuais (sexo, cor/raça e origem); Modelo 2: Variáveis individuais + contextuais (mobilidade escolar, porte da escola e região); Modelo 3: Variáveis individuais + contextuais + interação (região*origem)

Fonte: Elaborada pelos autores a partir do Censo Escolar.

Considerações finais

Neste capítulo, operacionalizamos o conceito de trajetória escolar por meio de indicadores para mapear desigualdades educacionais em contextos de migração no Ensino Médio. Confirmamos que características individuais, como gênero, raça e origem, explicam cerca de 25% da variação do Índice de Trajetória Regular, e que fatores contextuais, mobilidade escolar, porte municipal e região, mais que dobram essa capacidade explicativa, evidenciando a importância da análise multivariada.

Do ponto de vista teórico, estes resultados endossam os achados de que barreiras de gênero e raça interagem com trajetórias escolares em contextos migratórios para produzir (des)vantagens educacionais, mas apenas assumem pleno relevo quando se considera o ambiente escolar e comunitário. A beta-regressão ponderada, aqui empregada, mostrou-se sensível às proporções de cada subgrupo dentro do município e adequada para dados do ITR, fornecendo inferências estáveis mesmo na presença de heterogeneidade de tamanho amostral e variância variável.

Já do ponto de vista das políticas públicas, o ITR se revela como ferramenta prática para identificar municípios e grupos que necessitam de intervenções específicas, como programas de acolhimento para migrantes com alta mobilidade escolar, e para replicar práticas que promovem resiliência educacional em regiões com índices elevados.

Por fim, reconhecendo que o caráter agregado, em nível municipal, não capta variações intraescolares nem mensura qualidade de oferta, pesquisas futuras poderiam explorar modelos multiníveis, incorporar dados de infraestrutura escolar e de políticas de acolhimento específicas, e testar o efeito de intervenções em séries temporais para fortalecer o arcabouço de evidências pautadas pelo ITR.

Referências

BARROS, João dos Santos. *Imigrantes venezuelanos na condição de sujeitos escolares em Boa Vista: a narrativa de ser estrangeiro*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; SILVA, Bianca. *Relatório Anual 2021 – 2011-2020: Uma década de desafios para a imigração e o refúgio no Brasil: Série Migrações*. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral, 2021.

CRUL, Maurice; SCHNEIDER, Jens. Comparative integration context theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies*, v. 33, n. 7, p. 1249–1268, 2010.

FERRARI, Silvia; CRIBARI-NETO, Francisco. Beta Regression for Modelling Rates and Proportions. *Journal of Applied Statistics*, v. 31, n. 7, p. 799–815, 2004.

FONSECA, Izabel Costa *et al.* Monitoramento das trajetórias educacionais nos municípios. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 35, p. 1–25, 2024.

HACHEM, Zakia Ismail. *Fronteiras na Educação: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série*. 2023. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

JAROCHINSKI-SILVA, João Carlos; BAENINGER, Rosana. O êxodo venezuelano como fenômeno da migração Sul-Sul. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, v. 29, n. 63, p. 123–139, 2022.

LAGES, Rodrigo; BULLA, Gabriela. Migration and schooling in Brazil: an exploratory study on the governmental response to the educational inclusion of contemporary migrants. *Culture and Education*, v. 33, n. 4, p. 729–757, 2021.

MALAGUTH, Thiago Zordan; RIGOTTI, José Irineu Rangel; HADAD, Renato Moreira. Migrações e fluxo escolar da coorte de estudantes de 2008 a 2019, em Minas Gerais. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 41, p. 1–25, 2024.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; FORTES, Maria de Fátima Ansaloni. A importância dos estudos sobre trajetórias escolares na Sociologia da Educação contemporânea. *Paidéia*, v. 17, n. 28, p. 61-78, 2022.

POTOCHNICK, Stephanie; MOONEY, Margarita. The Decade of Immigrant Dispersion and Growth: A Cohort Analysis of Children of Immigrants' Educational Experiences 1990-2002. *International Migration Review*, v. 49, n. 4, p. 1001-1041, 2015.

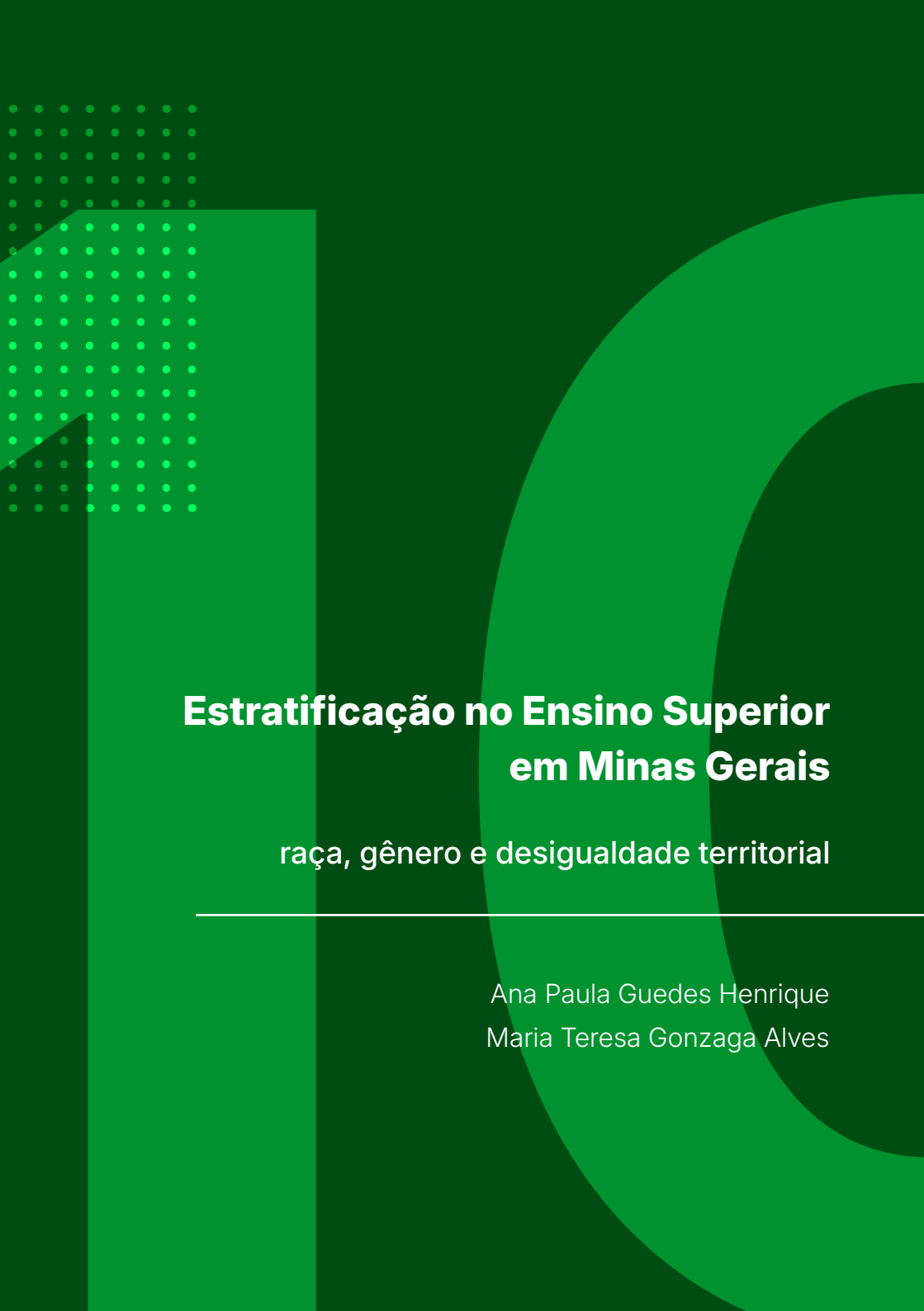
RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; CARVALHO, Cynthia Paes. Equity and School Inequality in a Sample of Academic Production of Sociology of Education on Educational Policies in Brazil (2006-2017). *Jornal de Política Educacionais*, v. 13, p. 1-21, 2019.

RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Rosa M. Diversity in School Trajectories of Immigrant Students. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, v. 67, n. 246, p. 321-345, 2022.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 38, p. 1-21, 2021.

SUÁREZ-OROZCO, Carola *et al.* Academic trajectories of newcomer immigrant youth. *Developmental Psychology*, v. 46, n. 3, p. 602-618, 2010.

WEBER, Silvana; KRONBERGER, Nicole; APPEL, Markus. Immigrant students' educational trajectories: The influence of cultural identity and stereotype threat. *Self and Identity*, v. 17, n. 2, p. 211-235, 2018.



Estratificação no Ensino Superior em Minas Gerais

raça, gênero e desigualdade territorial

Ana Paula Guedes Henrique
Maria Teresa Gonzaga Alves

Como citar este capítulo

Henrique, Ana Paula Guedes; Alves, Maria Teresa Gonzaga. Estratificação no Ensino Superior em Minas Gerais: raça, gênero e desigualdade territorial. In: Xavier, Flavia Pereira; Oliveira, Valéria Cristina de; Bento Júnior, Genival Souza (org.). *Notas de pesquisa sobre desigualdades educacionais*: entre práticas escolares, políticas públicas e justiça na Educação. Belo Horizonte: Editora Selo FaE, 2026. p. 198–216.

10

Minas Gerais é um estado diverso e internamente desigual, nesse aspecto os padrões dessas diferenças são semelhantes aos do Brasil. As regiões ao sul, Triângulo Mineiro e Sul de Minas, próximas geograficamente de São Paulo, apresentam bons indicadores econômicos e sociais e a população é, em sua maioria, branca. Campo das Vertentes e Oeste de Minas são regiões também mais ao sul de Minas Gerais e, apesar de menos desenvolvidas economicamente em comparação às regiões do Sul, com as quais fazem fronteira, apresentam bons indicadores sociais. Já as regiões localizadas ao norte do estado — Vale do Jequitinhonha, Vale do Mucuri e Norte de Minas — apresentam indicadores econômicos e sociais mais baixos, população majoritariamente negra e, além disso, estiveram isoladas durante muito tempo das políticas públicas voltadas para desenvolvimento do estado e do país (Santos; Silva, 2011; Mata-Machado, 1991; Henrique; Alves, 2024).

Por volta do século XIX, a Zona da Mata, que faz divisa com o Rio de Janeiro, mantinha altos indicadores econômicos, mas, conforme os centros econômicos industriais se descentralizaram, ela deixou de ser um dos principais polos econômicos do estado. Os melhores indicadores econômicos do estado contemplam as regiões localizadas no Sul de Minas Gerais e a Região Metropolitana de Belo Horizonte, centro dinâmico do estado (Cirino; Gonzalez, 2011). Como consequência, as tendências presentes na

distribuição das matrículas no Ensino Superior refletem as desigualdades econômicas e sociais das regiões onde estão as instituições localizadas, sendo influenciado por fatores como cor/raça, gênero, tipo de instituição e localização regional.

A heterogeneidade econômica, social e racial do território mineiro, portanto, impacta a composição do corpo discente das instituições de Ensino Superior. As regiões mais desenvolvidas – como o Sul de Minas, o Triângulo Mineiro e a Região Metropolitana de Belo Horizonte – concentram a maior parte das universidades públicas tradicionais e das instituições de ensino (IES) privadas com maior prestígio. Já as regiões do Norte de Minas, Vale do Mucuri e Vale do Jequitinhonha, historicamente marginalizadas, contam com menor cobertura institucional, ainda que apresentem avanços importantes a partir da interiorização de universidades públicas na última década.

O conceito de interseccionalidade, formulado por Kimberlé Crenshaw (1991), nos ajuda a compreender as múltiplas dimensões da desigualdade em um contexto de estratificação social, tal como a Educação Superior. Segundo Crenshaw, interseccionalidade é a forma como diferentes categorias de opressão – como cor/raça, gênero, classe social e território – interagem para produzir experiências únicas de exclusão e privilégio. No campo da Educação Superior, a interseccionalidade revela como estudantes negros e negras, especialmente aqueles provenientes de regiões periféricas e de escolas públicas, enfrentam barreiras distintas e acumuladas no acesso e na permanência. A literatura brasileira sobre desigualdades educacionais tem evidenciado como o Ensino Superior permanece como um espaço elitizado, apesar das políticas recentes de democratização, como a Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012). Assim, a análise interseccional torna-se uma lente útil para desvendar as camadas de exclusão que moldam o perfil discente nas universidades públicas e privadas do país, e, neste caso específico, do estado de Minas Gerais.

A presente pesquisa foi realizada a partir da análise dos microdados do Censo da Educação Superior de 2018, disponibilizados pelo Inep. Foram considerados os estudantes matriculados em cursos de graduação presenciais, em instituições públicas e privadas, nas 12 mesorregiões de Minas Gerais. As variáveis analisadas incluem: gênero, cor/raça, tipo de instituição (pública ou privada), grau acadêmico

(bacharelado, licenciatura ou tecnólogo), área do conhecimento e mesorregião. Os dados foram desagregados por sexo e raça para melhor identificação dos padrões interseccionais. Além disso, foram examinados os percentuais de egressos de escolas públicas e a idade média de ingresso no Ensino Superior. O agrupamento racial considerou a categoria “negros e indígenas”, englobando pretos, pardos e indígenas, conforme autodeclaração, e os estudantes “brancos e amarelos” na categoria brancos. Os dados foram analisados com estatística descritiva, permitindo a identificação de padrões de concentração e exclusão em diferentes áreas e regiões do estado.

Distribuição interseccional por setor: raça e gênero no público e no privado

A análise da distribuição das matrículas presenciais no Ensino Superior mineiro em 2018, sob a perspectiva interseccional de gênero e raça, revela padrões distintos entre os setores público e privado. Ao agrupar os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas na categoria “negros e indígenas”, observa-se que esses grupos, mesmo sendo beneficiários de políticas afirmativas, ainda enfrentam barreiras estruturais no acesso a cursos e instituições de maior prestígio. Conforme demonstrado na tabela a seguir, do total das matrículas presenciais, as mulheres brancas aparecem em maioria, seguidas pelas mulheres negras e indígenas, pelos homens brancos e, por fim, pelos homens negros e indígenas.

Percentual de matrículas no Ensino Superior de Minas Gerais, segundo gênero e cor/raça por setor público e privado — modalidade presencial — 2018

	Privado	Público	Total
Homens brancos e amarelos	23,1%	25,8%	23,9%
Homens negros e indígenas	21,9%	23,8%	22,5%
Mulheres brancas e amarelas	28,3%	25,2%	27,4%
Mulheres negras e indígenas	26,6%	25,1%	26,2%

Fonte: Censo Educação Superior de 2018. Elaboração própria.

Apesar da vantagem numérica das mulheres, sobretudo no setor privado, observa-se no setor público a predominância dos homens brancos, especialmente nas mesorregiões mais desenvolvidas economicamente, como Campo das Vertentes, Sul de Minas e Triângulo Mineiro, conforme apresenta a tabela mais adiante. Essas mesorregiões, com estudantes em sua maioria brancos, concentram também as IES públicas mais tradicionais. Em contrapartida, nas mesorregiões de perfil demográfico mais negro — como o Norte de Minas, Vale do Mucuri e Vale do Jequitinhonha — há maior presença de mulheres negras e indígenas nas IES públicas, embora essas regiões contem com cobertura institucional limitada, sendo responsáveis por apenas 12,5% das matrículas no setor público.

Percentual de matrículas no Ensino Superior de Minas Gerais, segundo gênero e cor/raça no setor público por mesorregião

	Homens brancos e amarelos	Homens negros e indígenas	Mulheres brancas e amarelas	Mulheres negras e indígenas	Total
Campo das Vertentes	29,0%	22,8%	26,9%	21,3%	18.593
Central Mineira	15,8%	31,8%	14,0%	38,5%	494
Vale do Jequitinhonha	11,4%	30,9%	13,6%	44,2%	7.370
Metropolitana de BH	24,3%	26,2%	23,9%	25,6%	63.518
Noroeste de MG	12,8%	35,6%	14,0%	37,6%	2.431
Norte de MG	10,4%	32,1%	12,1%	45,4%	14.363
Oeste de MG	25,5%	21,3%	28,0%	25,1%	5.809
Sul/Sudoeste de MG	34,9%	17,8%	30,8%	16,5%	23.388
Triângulo Mineiro	30,5%	20,3%	29,2%	20,0%	37.916
Vale do Mucuri	13,4%	33,5%	11,9%	41,2%	2.565
Vale do Rio Doce	17,8%	27,3%	22,3%	32,6%	4.366
Zona da Mata	28,2%	21,4%	28,4%	22,0%	35.238
Minas Gerais	25,8%	23,8%	25,2%	25,1%	216.051
Total	55.826	51.464	54.513	54.248	216.051

Fonte: Censo Educação Superior de 2018. Elaboração própria.

No setor privado, os dados sugerem uma distribuição mais equilibrada entre os grupos, com destaque para a significativa presença de mulheres negras e indígenas. Essa predominância é especialmente visível na Região Metropolitana de Belo Horizonte, que concentra quase metade das matrículas do estado. Em mesorregiões, como o Vale do Mucuri e o Vale do Jequitinhonha, as mulheres negras superam os demais grupos, atingindo percentuais próximos a 50% das matrículas privadas. Conforme aponta a tabela abaixo:

Percentual de matrículas no Ensino Superior de Minas Gerais, segundo gênero e cor/raça no setor privado por mesorregião

	Homens brancos e amarelos	Homens negros e indígenas	Mulheres brancas e amarelas	Mulheres negras e indígenas	Total
Campo das Vertentes	25,8%	14,5%	39,4%	20,3%	10.102
Central Mineira	20,7%	21,7%	27,6%	30,0%	7.651
Vale do Jequitinhonha	9,1%	38,2%	10,8%	41,9%	186
Metropolitana de BH	20,3%	25,0%	23,8%	30,9%	222.152
Noroeste de MG	13,0%	29,5%	16,9%	40,6%	8.279
Norte de MG	12,5%	31,3%	18,8%	37,4%	21.607
Oeste de MG	28,8%	15,9%	35,3%	19,9%	20.536
Sul/Sudoeste de MG	34,2%	12,0%	40,9%	12,9%	49.622
Triângulo Mineiro	27,6%	18,1%	34,5%	19,9%	75.943
Vale do Mucuri	5,2%	37,9%	7,0%	49,9%	7.708
Vale do Rio Doce	19,6%	25,8%	23,8%	30,8%	35.917
Zona da Mata	27,7%	16,6%	35,3%	20,5%	41.319
Minas Gerais	23,1%	21,9%	28,3%	26,6%	501.022
Total	115.679	109.965	141.885	133.493	501.022

Fonte: Censo Educação Superior de 2018. Elaboração própria.

A intersecção de raça, gênero e localização geográfica revela que, embora haja avanços na participação de grupos historicamente excluídos – como mulheres negras

e indígenas —, as barreiras ao ingresso em instituições públicas mais prestigiadas e localizadas nas regiões ao sul do estado, permanecem significativas. A presença majoritária de homens brancos nas regiões economicamente mais desenvolvidas e nos cursos públicos reforça a seletividade do sistema, enquanto a forte concentração de mulheres negras nas IES privadas, notadamente em regiões periféricas, aponta para um padrão de inclusão desigual e segmentado.

Distribuição interseccional por graus acadêmicos: raça e gênero nas licenciaturas, bacharelados e tecnólogos

Quando observada a distribuição de matrículas por gênero e raça segundo o grau acadêmico, fica evidente o predomínio dos homens brancos nos cursos públicos de bacharelado, nos quais se concentram 28% do total de matrículas. Em seguida, estão as mulheres brancas, os homens negros e, por último, as mulheres negras.

A despeito da sub-representação dos estudantes negros no total geral de matriculados no setor público do estado, no Norte de Minas, no Vale do Mucuri e no Vale do Jequitinhonha, os percentuais de homens e mulheres negras somados ficam em torno de 75%. Contudo, a cobertura das IES públicas nessas regiões ainda é baixa e elas são responsáveis por apenas 12,5% (n = 30.241) das matrículas presenciais do setor público de Minas Gerais. Vale atentar para o fato de que, das 30.241 matrículas no Norte de Minas, 65% estão concentradas em IES federais,¹ que, além de ofertarem menos vagas, são bem mais recentes. Em 2003, antes das políticas de interiorização das instituições federais adotadas pelos governos dos presidentes Luís Inácio Lula da Silva² e Dilma Rousseff,³ no Vale do Mucuri, no Norte de Minas e no Vale do Rio Doce, não existiam instituições federais. Havia apenas no Vale do Jequitinhonha, mas representava 1,1% (n = 785) do total de matrículas das instituições federais no estado de Minas Gerais no período (Inep, 2003).

1 No total geral de matrículas presenciais no setor público em Minas Gerais em 2018, 84,7% estavam concentradas nas universidades federais.

2 Presidente do Brasil entre os anos 2003 e 2010.

3 Presidenta do Brasil entre 2011 e 2016.

No setor privado, as mulheres brancas são maioria nos cursos de bacharelado, seguidas pelas mulheres negras, os homens brancos e os homens negros. Nas licenciaturas, as mulheres negras estão em maior proporção tanto nas IES públicas quanto nas privadas, seguidas com alguma distância pelas mulheres brancas, pelos homens negros e, por fim, pelos homens brancos. Nos tecnólogos, os homens negros aparecem com maior percentual no setor público, seguidos de perto pelas mulheres negras. Nas IES privadas, mulheres e homens negros apresentaram percentuais próximos. Observam-se os percentuais supracitados na tabela a seguir:

**Percentual de matriculados no Ensino Superior de Minas Gerais por gênero e raça
segundo o setor e o grau acadêmico**

	Público			Privado			Total		
	Bachar.	Licenc.	Tecnól.	Bachar.	Licenc.	Tecnól.	Bachar.	Licenc.	Tecnól.
Homens brancos	27,9%	17,1%	23,2%	23,6%	12,3%	22,9%	24,7%	15,4%	22,9%
Homens negros	24,0%	21,7%	31,1%	22,0%	14,8%	26,6%	22,5%	19,3%	27,4%
Mulheres brancas	25,1%	26,1%	21,0%	28,4%	33,1%	23,4%	27,5%	28,6%	23,0%
Mulheres negras	23,0%	35,0%	24,6%	26,0%	39,9%	27,1%	25,2%	36,8%	26,7%

Fonte: Censo Educação Superior de 2018. Elaboração própria.

Entre os cursos de bacharelado do setor privado no Oeste de Minas, em Campo das Vertentes, no Sul de Minas, no Triângulo Mineiro e na Zona da Mata, as mulheres brancas apareceram com os maiores percentuais de matrículas, seguidas pelos homens brancos, depois, com maior distância, pelas mulheres negras e, por último, pelos homens negros. Nos cursos de licenciatura nessas mesmas regiões, as mulheres negras formam o segundo grupo com maior proporção de matrículas, atrás das mulheres brancas; e com menores percentuais, estão os homens brancos e homens negros. Nas mesorregiões Norte de Minas, Noroeste de Minas e Vale do Mucuri, as mulheres negras apareceram em vantagem tanto nos cursos de bacharelado

quando nas licenciaturas do setor privado, seguidas dos homens negros e, com maior distância, aparecem as mulheres brancas e os homens brancos. Na Região Metropolitana de BH, as mulheres negras também formam o grupo com maior proporção, tanto nos bacharelados quanto nas licenciaturas.

Nos cursos de licenciatura, tanto do setor público quanto privado, observamos que, mesmo em regiões cuja população é, em sua maioria, branca, as mulheres negras e indígenas são o segundo grupo com maior proporção de matrículas, atrás apenas das mulheres brancas. Diferentemente dos bacharelados, a formação docente é mais acessível para as mulheres negras e indígenas nessas regiões. Por outro lado, na grande maioria das mesorregiões, onde a população é predominantemente preta e parda, o segundo grupo com maior percentual de estudantes nas carreiras docentes são os homens negros, atrás apenas das mulheres negras. Isto é, nas mesorregiões com população de maioria negra, as licenciaturas são mais masculinas, pois são uma opção vislumbrada pelos homens negros e indígenas, diferentemente do que ocorre entre os homens brancos estudantes nas regiões onde a população branca é maioria.

Adriano Senkevics e Úrsula Mello (2019) analisaram os ganhos em inclusão social da Lei nº 12.711 nas IES públicas (a Lei de Cotas), especialmente entre as universidades mais seletivas, que incluíram no setor público federal grupos sociais e étnicos historicamente alijados da Educação Superior. Essa lei transformou a representatividade de pretos, pardos e indígenas, como também de estudantes egressos de escolas públicas nas universidades federais. No entanto, a ação afirmativa aparenta ter maior impacto nas universidades mais reputadas, que apresentam elevado desempenho no Índice Geral de Cursos (IGC)⁴ (Senkevics; Mello, 2019). Observando o caso de Minas Gerais, parece razoável afirmar que nas mesorregiões com instituições federais menos tradicionais, concentradas mais ao norte do estado, o efeito da Lei de Cotas pode também ser menos evidente. Afinal de contas, a intervenção pública decisiva para a democratização do Ensino Superior nessas

⁴ Indicador derivado do Enade que expressa numericamente a qualidade das instituições de Ensino Superior (Bittencourt; Casartelli; Rodrigues; 2009).

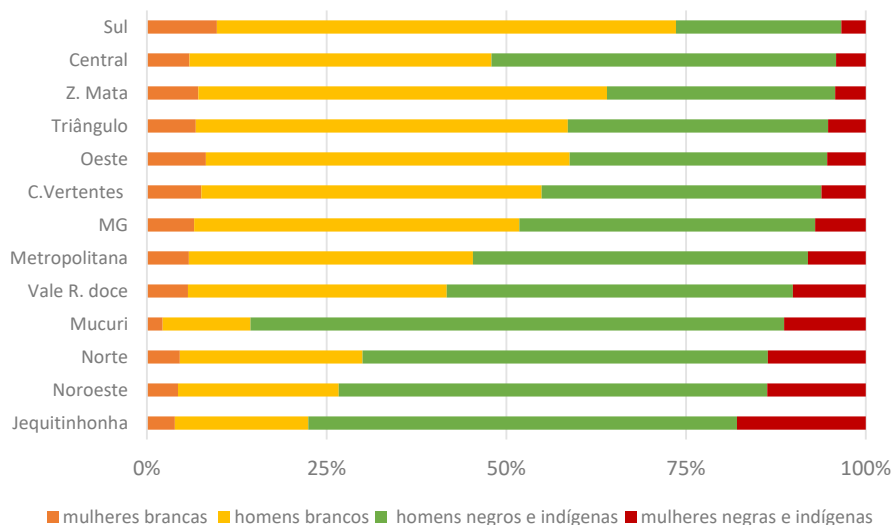
regiões, constituídas por uma população em sua maior parte preta e parda, foi a criação de campi e instituições federais, o que ocorreu antes da Lei nº 12.711.

Desigualdade interseccional nas áreas do conhecimento: desigualdades por carreiras

O retorno econômico e o prestígio social das carreiras universitárias são fortemente desiguais no Brasil, e a ocupação das vagas nos diferentes cursos tende a seguir um padrão correspondente à divisão sexual, étnico-racial, econômica e cultural presente na sociedade. As carreiras voltadas para o cuidado, ensino e bem-estar são mais ocupadas por mulheres (Barone, 2011; Honorato; Zuccarelli; Vieira, 2018). Os homens, por sua vez, estão em maior proporção nas carreiras tecnológicas, técnicas e ligadas às engenharias (Charles; Bradley, 2002; Barone, 2011). As desigualdades étnico-raciais somam-se às de gênero, e parte dos cursos mais ocupados por mulheres também o são por pessoas pretas e pardas (Ribeiro; Schlegel, 2015). Não obstante, as graduações que preparam para as ocupações mais valorizadas no mercado de trabalho são mais seletivas nas IES públicas e mais caras nas privadas, o que restringe o acesso do estudante de capital cultural e econômico baixo, e garante vantagens quantitativas no mercado de trabalho aos detentores desses títulos.

Em Minas Gerais, os homens predominaram somente nas áreas de Computação e Tecnologia da Informação (TI), Engenharias e Agricultura e Veterinária. Nessas três áreas, os estudantes brancos estão sobrerrepresentados e os homens brancos aparecem como grupo com maior percentual de matrículas. Cabe salientar que as carreiras ligadas à área de Computação e TI – cuja proporção de estudantes do sexo masculino em Minas Gerais é superior a 85% – são, na era da “sociedade informacional” (Castells, 1999), consideradas mais prósperas, com maior retorno econômico e com demanda superior no mercado de trabalho. Portanto, apesar de as mulheres estarem, em média, sobrerrepresentadas na Educação Superior, elas estão pouco presentes nas áreas tecnológicas, e o resultado disso pode incidir na segregação ocupacional por gênero e nas desigualdades salariais entre homens e mulheres. O gráfico a seguir explicita essa proporção:

Percentual de matrículas no Ensino Superior por grupos de sexo e raça/cor na área Computação e Tecnologias da Informação segundo mesorregião



Fonte: Censo Educação Superior de 2018. Elaboração própria.

Os estudantes negros estão sub-representados nas três “profissões imperiais” — Medicina, Direito e Engenharia —, mas o perfil do estudante de Medicina se revelou o mais distinto. Na maior parte das mesorregiões do estado, o percentual de estudantes negros e indígenas em Medicina ficou em torno de 35%, e o de estudantes vindos do Ensino Médio público não ultrapassou 30%. Já no Direito e nas Engenharias, aproximadamente 70% dos estudantes vieram de escolas públicas e quase metade das matrículas são de pessoas negras, confira na tabela:

**Percentual de matrículas no Ensino Superior de estudantes negros e indígenas em
Medicina, Direito e Engenharias por mesorregião de Minas Gerais, 2018**

Mesorregião	Medicina	Engenharias	Direito
MG	33,3%	47,9%	48,2%
Norte	66,8%	71,3%	69,8%
Jequitinhonha	56,8%	71,0%	70,8%
Mucuri	57,5%	83,1%	87,1%
Noroeste	48,4%	73,7%	72,5%
Vale do Rio Doce	43,8%	59,1%	48,1%
Central	–	52,7%	51,1%
Metropolitana	32,9%	53,9%	54,6%
Zona da Mata	29,0%	37,7%	38,7%
Oeste	34,6%	37,6%	36,1%
Triângulo	23,8%	38,3%	37,9%
Sul	18,0%	25,7%	26,4%
Campo das Vertentes	25,4%	40,9%	36,1%

Fonte: Elaboração própria.

Por outro lado, áreas como Educação,⁵ Serviços⁶ e Saúde e Bem-estar⁷ apresentam forte presença de mulheres, principalmente mulheres negras, e estudantes vindos de escolas públicas. Na área da Educação, como estabelece o gráfico abaixo, por exemplo, 35% das matrículas são de mulheres negras e indígenas, grupo que lidera

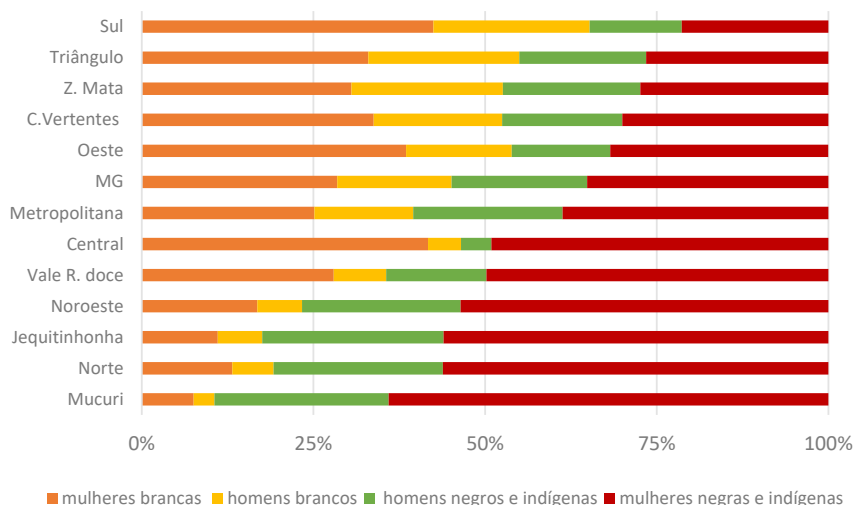
⁵ Área composta pelas licenciaturas.

⁶ Os principais cursos da área denominada Serviços são Estética, Gastronomia, Turismo, Ciências Aeronáuticas, Gestão de Segurança Privada, Segurança Pública e Gestão de Turismo.

⁷ Compõem a área Saúde e Bem-estar os cursos de Nutrição, Fisioterapia, Enfermagem, Bacharelado em Educação Física, Biomedicina, Farmácia, Fonoaudiologia, Serviço Social, Radiologia, Gestão de Serviços em Saúde e Terapia Ocupacional. Foram excluídos os matriculados em Medicina e Odontologia por apresentarem um perfil significativamente distinto dos demais cursos da área.

também os percentuais em regiões majoritariamente brancas, como Sul de Minas e Zona da Mata. Na área de Saúde e Bem-estar, as mulheres negras somam 38,7% das matrículas, demonstrando seu papel central nas profissões do cuidado, mas também indicando a segregação ocupacional baseada em estereótipos de gênero e raça.

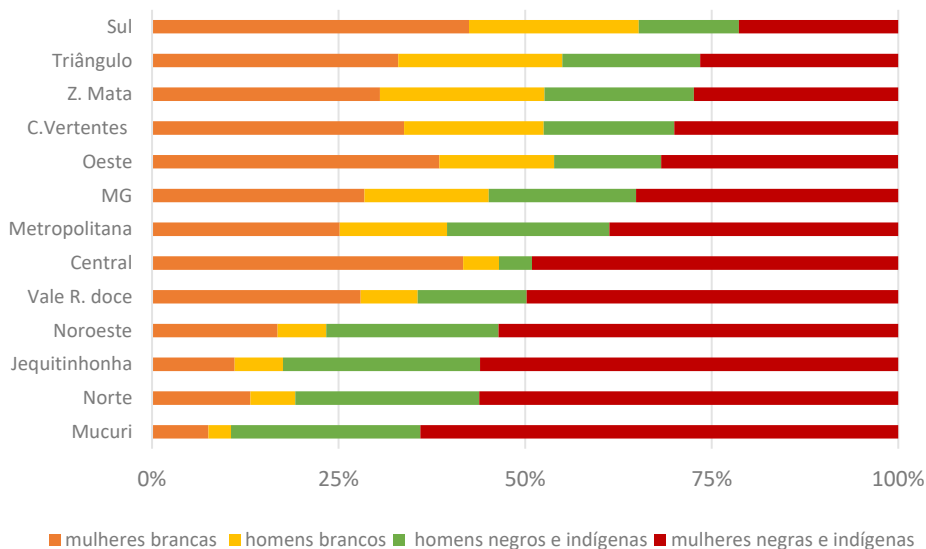
Percentual de matrículas no Ensino Superior por grupos de sexo e raça/cor na área Educação segundo mesorregião



Fonte: Censo Educação Superior de 2018. Elaboração própria.

Diferentemente dos bacharelados, as licenciaturas se confirmaram predominantemente femininas e negras, resultados já apontados em pesquisas anteriores (Honorato; Zuccarelli; Vieira, 2019; Ribeiro; Schlegel, 2015). Nas mesorregiões com altos percentuais de estudantes negros, os homens negros são o segundo maior grupo na ocupação das vagas das licenciaturas e de cursos da área de Saúde e Bem-estar. Reafirmando o que já enunciamos: carreiras tidas como mais femininas e de menor prestígio são mais vislumbradas pelos homens negros nas regiões ao norte de Minas Gerais, e as mulheres negras encontram maiores oportunidades de ingresso na Educação Superior por meio desses cursos nas mesorregiões ao sul de Minas Gerais, conforme expõe o gráfico abaixo:

Percentual de matrículas no Ensino Superior por grupos de sexo e raça/cor na área Saúde e Bem-estar segundo mesorregião



Fonte: Censo Educação Superior de 2018. Elaboração própria.

Considerações finais

Analisando os dados gerais do Ensino Superior privado no estado, os homens negros compõem o grupo com menor representatividade, o que também se observa no setor público. As mulheres brancas e negras são os grupos com maiores percentuais de matrículas nas IES particulares. A desvantagem dos homens negros é puxada pelos cursos de bacharelado, que têm as maiores taxas de matrículas. Nos cursos tecnólogos, os homens negros têm maior percentual e, nas licenciaturas, estão na frente dos homens brancos. Em relação aos cursos tecnólogos, vale registrar que são, usualmente, de curta duração, têm menor prestígio no país e somente a partir de 1996 eles conquistaram as prerrogativas para acesso a todos os níveis de pós-graduação (Segenreich; Castanheira, 2009).

A desvantagem dos homens negros no acesso à Educação Superior brasileira, observada nesta obra para o caso de Minas Gerais, foi investigada por Artes e

Unbehaum (2021). Segundo a autora, “são os homens negros que necessitam de uma atenção diferenciada se o objetivo é diminuir as desigualdades escolares existentes” (Artes; Unbehaum, 2021, p. 19). Nas últimas décadas, vemos um importante aumento na participação de mulheres e de estudantes negros na Educação Superior, no entanto, os homens negros compõem o grupo menos presente nos espaços acadêmicos (Artes; Unbehaum, 2021). Essa realidade é enunciada já na Educação Básica, nível de ensino em que os meninos pretos estão em desvantagem tanto nos indicadores educacionais como nos processos escolares cotidianos (Carvalho, 2009; Toledo; Carvalho, 2018; Soares; Alves; Fonseca, 2021).

O setor público, embora apresente maior percentual de homens brancos nos cursos de bacharelado, tem menor discrepância, comparado ao privado, entre estudantes brancos e negros nas mesorregiões cuja população é majoritariamente branca, possivelmente um efeito da Lei nº 12.711, que estabeleceu as cotas sociais e raciais nessas instituições. Vale ressaltar que, nas regiões com mais estudantes negros matriculados nas universidades públicas, as mulheres negras apareceram em vantagem, inclusive nos cursos de bacharelado.

No setor privado, foi observada a maior proporção de mulheres brancas e negras, incluindo a maior presença das mulheres negras nos cursos de bacharelado. É razoável considerar duas interpretações para isso. A primeira seria assumir que o Ensino Superior privado, no geral, é menos estratificado se comparado com o setor público. A segunda seria considerar que, pelo fato de o sistema de Ensino Superior ser muito estratificado, e o setor público ser mais seletivo, oferecer pouca cobertura e ser reconhecido como de melhor qualidade, as oportunidades para esses grupos em cursos mais valorizados acontecem na iniciativa privada. Estudos anteriores (Carvalhoes; Ribeiro, 2019; Mont’Alvão, 2013) apontaram a capacidade do setor privado de absorver grupos sociais desprivilegiados, e nossos achados para Minas Gerais também vão nesse sentido.

Em linhas gerais, os padrões de desigualdade na Educação Superior do estado são distintos e variam conforme o perfil étnico-racial e socioeconômico do território. As regiões mais pobres e com menores taxas de matriculados em Minas Gerais tiveram

maior proporção de homens e mulheres negros nos cursos de bacharelado público, inclusive em carreiras mais valorizadas no mercado de trabalho, como Engenharias, Direito e Medicina (Ribeiro; Schlegel, 2015). Já nas regiões ao sul do estado, com população em sua maioria branca, os cursos de bacharelado são ocupados principalmente por estudantes brancos, e os cursos de bacharelado das IES públicas, predominantemente, por homens brancos.

Portanto, a análise da distribuição das matrículas no Ensino Superior presencial em Minas Gerais, no ano de 2018, revelou a persistência de desigualdades estruturais marcadas por raça, gênero, território e origem escolar. Apesar dos avanços promovidos por políticas como a Lei de Cotas e a interiorização das instituições públicas, os dados mostram que os estudantes negros — especialmente os homens — continuam sendo o grupo menos representado nas áreas mais prestigiadas, com destaque para o curso de Medicina, enquanto mulheres negras se concentram em cursos com menor prestígio social e retorno econômico. As instituições públicas, embora mais seletivas, apresentam sinais de democratização, principalmente nas regiões de maioria negra, ao passo que o setor privado, embora mais acessível, mantém padrões de segmentação acadêmica mesmo nessas regiões. As desigualdades observadas não são apenas o reflexo da seletividade institucional, mas da intersecção de múltiplas formas de exclusão historicamente construídas. Portanto, políticas de inclusão precisam ser territorializadas e integradas a mecanismos de permanência, para garantir a inclusão de estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flavia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 4, n. 7, p. 49–82, 2016.

ARTES, Amélia; UNBEHAUM, Sandra. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, p. 1–23, 2021.

BARONE, Carlo. Some Things Never Change: Gender Segregation in Higher Education across Eight Nations and Three Decades. *Sociology of Education*, v. 84, n. 2, 157–176, 2011.

BITTENCOURT, Hélio Radke; CASARTELLI, Alam de Oliveira; RODRIGUES, Alziro César de Moraes. Sobre o índice geral de cursos (IGC). *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 14, p. 667–682, 2009.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero, raça e avaliação escolar: um estudo com alfabetizadoras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 837–866, 2009.

CARVALHAES, Flavio; RIBEIRO, Carlos Antônio Costa. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. *Tempo social*, v. 31, n. 1, p. 195–233, 2019.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em rede*. 6. ed. Tradução de Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. v. 1.

CIRINO, Jader Fernandes; GONZÁLEZ, Alba Maria Guadalupe Orellana. A heterogeneidade do desenvolvimento econômico do estado de Minas Gerais. *Revista de Ciências Humanas*, v. 11, n. 1, p. 9–11, 2011.

CHARLES, Maria; BRADLEY, Karen. Equal but separate? A Cross-National Study of Sex Segregation in Higher Education. *American Sociological Review*, v. 67, n. 4, p. 573–599, 2002.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review*, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241–1299, jul. 1991.

HENRIQUE, Ana Paula Guedes; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A distribuição de matrículas no ensino superior presencial em Minas Gerais: formação socioeconômica das mesorregiões e perfil dos estudantes. *Pesquisa e Debate em Educação*, Juiz de Fora, v. 14, p. 1–21, 2024.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; VIEIRA, André. Estratificação horizontal nas licenciaturas das instituições federais brasileiras. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 14, n. 29, p. 28–53, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Microdados do Censo da Educação Superior 2018*. Brasília, DF: Inep, 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse estatística da educação superior*. Brasília: Inep, 2003.

MATA-MACHADO, Bernardo Novais da. *Historia do sertão noroeste de minas gerais 1690-1930*. Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1991.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. *Estratificação do acesso ao ensino superior no Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Geras, Belo Horizonte, 2013.

RIBEIRO, Carlos Antônio Costa; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal na Educação Superior (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta. *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-162.

SANTOS, Gilmar Ribeiro dos; SILVA, Ricardo dos Santos. Desenvolvimento regional no Norte de Minas Gerais. 35º *Encontro Anual da ANPOCS, GT05-Desenvolvimento em perspectiva: teorias, experiências e projetos políticos*. Montes Claros: Universidade Estadual de Montes Claros, 2011.

SOARES, José Francisco; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FONSECA, José Aguinaldo. Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 38, p. 1-21, 2021.

SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte; CASTANHEIRA, Antonio Mauricio. Expansão, privatização e diferenciação da educação superior no Brasil pós - LDBEN/96: evidências e tendências. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 17, n. 62, p. 55-86, 2009.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

TOLEDO, Cinthia Torres; CARVALHO, Marília Pinto de. Masculinidades e desempenho escolar: a construção de hierarquias entre pares¹. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 1002-1023, 2018.



Sobre os autores

Ana Paula Guedes Henrique

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Cientista Social e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Analista Educacional na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais.

Cecilia Coutinho de Miranda

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com graduação em Pedagogia e Mestrado na mesma instituição. Seus interesses incluem avaliação de sistemas de ensino, efeitos das escolas, desigualdades escolares e indicadores educacionais. É pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede).

Diego Araújo de Almeida

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede). Como professor da rede estadual de Roraima, atua na Educação Básica, conciliando assessoria pedagógica e investigação acadêmica em temas de desigualdades escolares, especialmente entre estudantes migrantes.

Flavia Pereira Xavier

Doutora em Sociologia, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e vice-líder do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede). Pesquisa sobre Avaliação Educacional, Sociologia da Educação, com foco em desigualdades escolares, efeito-escola e justiça educacional.

Genival Souza Bento Júnior

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com mestrado em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Na UFMG, compõe o Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede), o GEES e o GIZ. Pesquisa o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), evasão e escolha do curso superior, o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e a política de cotas para ingresso em universidades públicas.

Isis Arantes Maciel de Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), professora do Departamento de Ciências Humanas e Fundamentos da Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e pesquisadora no Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede). Seus interesses de pesquisa se voltam para trajetórias escolares na Educação Básica e desigualdades escolares.

Joyce Soares Rodrigues Petrus

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede). Mestra em Educação e Bacharel em Estatística. Seus interesses incluem avaliação educacional, impacto da pandemia na aprendizagem, indicadores, equidade educacional e gestão escolar.

Juliana Bárbara Sotero Silva

Mestranda em Sociologia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e graduada em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede), dedica-se ao tema da convivência escolar sob a ótica das desigualdades étnico-raciais e nas áreas de Sociologia e História da Educação.

Maria Teresa Gonzaga Alves

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora associada do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da UFMG. É líder do Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (Nupede). Pesquisa políticas educacionais, desigualdades socioeconômicas e suas relações com resultados escolares.

Rafaela Silveira Neves

Graduada e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com especializações em Psicopedagogia e Metodologias Ativas. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (Nupede), tem interesse em avaliação de sistemas de ensino, efeito-escola, desigualdades e indicadores educacionais, atuando também como professora na rede municipal.

Rosângela Torres de Sá

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. Atua como consultora de gestão educacional para a Fundação de Desenvolvimento Gerencial e participa do Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (Nupede).

Tatiana Maria da Cruz

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e graduada em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede), seus interesses são desigualdades escolares na Educação Básica, organização de turmas e clima escolar. Atua como professora na rede municipal de Belo Horizonte.

Túlio Silva de Paula

Doutor em Educação, Mestre em Sociologia e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como analista educacional no Senac Minas Gerais e pesquisador no Núcleo de Pesquisas em Desigualdades Escolares (Nupede), focando em eficácia escolar, avaliações em larga escala e educação profissional.

Valéria Cristina de Oliveira

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professora adjunta do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. É pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede) e do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública (Crisp). Pesquisa violência nas escolas e suas relações com desigualdades escolares, relações étnico-raciais, políticas educacionais e efeitos de vizinhança.

Viviane Adriana Xavier

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) e graduada em Pedagogia. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares (Nupede), com foco em estratificação educacional, gênero, desempenho em Matemática e expectativas docentes. Atua como professora e coordenadora pedagógica na rede pública.

A Editora Selo FaE acolhe textos de professores,
estudantes, egressos e técnico-administrativos
da Faculdade de Educação, especialmente
aqueles produzidos no âmbito
das atividades acadêmicas.

Este livro foi publicado com o apoio da Fundação
de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
(FAPEMIG) – Processo APQ-04927-23.

A presente edição foi composta em caracteres
Impact, Lora e Inter.

