



NOTA TÉCNICA

DIVERSIDADE E LACUNAS DE REPRESENTAÇÃO NA FORÇA DE TRABALHO ESCOLAR DA AMÉRICA LATINA E DO CARIBE

Gregory Elacqua
Graciela Pérez-Núñez
Erika Abarca
Luciana Etcheverry



Copyright © 2024 Banco Interamericano de Desenvolvimento (“BID”). Este trabalho está sujeito a uma licença Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Os termos e condições indicados no link da URL devem ser cumpridos, e o devido reconhecimento deve ser concedido ao BID.

De acordo com a seção 8 da licença mencionada, qualquer mediação relacionada a disputas decorrentes desta licença será conduzida de acordo com as Regras de Mediação da OMPI. Qualquer disputa relacionada ao uso das obras do BID que não possa ser resolvida amigavelmente deverá ser submetida a arbitragem conforme as regras da Comissão das Nações Unidas para o Direito Comercial Internacional (UNCITRAL). O uso do nome do BID para qualquer propósito que não seja atribuição, e o uso do logotipo do BID, estará sujeito a um acordo de licença separado e por escrito entre o BID e o usuário e não é autorizado como parte desta licença.

Note que o link da URL inclui termos condições que são parte integrante desta licença.

As opiniões expressas neste trabalho são dos autores e não refletem necessariamente os pontos de vista do Banco Interamericano de Desenvolvimento, de seu conselho de Diretores ou dos países que representam.



RESUMO

Este estudo investiga a composição demográfica do corpo docente e diretores na América Latina e no Caribe, bem como sua representatividade em relação à população estudantil e em geral. Utilizando dados de mais de cinco milhões de professores e diretores de escolas, analisa-se a composição de gênero em 21 países e a composição étnico-racial em cinco países, considerando variáveis como o tipo de escola, o nível de ensino ou a disciplina ministrada. Considerando que ter representação igualitária em termos de gênero, raça e etnia, no corpo docente e diretores, melhora os resultados acadêmicos dos alunos, a identificação de lacunas nesta composição, feita por esta análise, é crucial para desenvolver políticas de contratação e promover uma maior representatividade e diversidade na força de trabalho do ambiente escolar.



RESUMO EXECUTIVO



Contar com uma mão de obra escolar diversificada e representativa da população estudantil tem demonstrado ter múltiplos efeitos positivos nos resultados escolares. Por exemplo, as evidências indicam que este fator pode influenciar os processos de aprendizagem e as decisões tomadas ao longo da vida escolar, incluindo a conclusão do ensino médio, a candidatura a universidades, a escolha de carreiras específicas - como ciências, tecnologia, computação e matemática (STEM) - ou decisões relacionadas ao âmbito de trabalho. Infelizmente, na América Latina e no Caribe (ALC), os dados e evidências disponíveis sobre esta correlação são limitados. O esforço deste trabalho é pioneiro na coleta de informações em nível regional e em documentar o grau de congruência demográfica entre diretores, professores e alunos.

A enorme diversidade que caracteriza a população da ALC afeta as oportunidades educacionais na região de diferentes maneiras. O maior ou menor acesso aos recursos e à riqueza está condicionado ao gênero, à etnia ou à raça que determinam consideravelmente as oportunidades educativas da população. Da mesma forma, segundo evidências e literatura especializada, a falta de representatividade dos professores em relação à população estudantil pode gerar e agravar desigualdades nos resultados escolares. Assim, uma maior diversidade melhora o clima escolar e aumenta as expectativas acadêmicas dos alunos.

Quando se trata de liderança escolar, a literatura destaca uma relação positiva entre diretores pertencentes a grupos sub-representados, tanto em termos étnico-raciais como em termos de gênero, e efeitos positivos nos alunos e nas suas famílias.

Considerando o impacto positivo que a diversidade presente no corpo docente tem nos resultados educativos dos alunos, é fundamental identificar lacunas de representação neste grupo, a partir desta informação, para a criação de políticas de contratação e de instituições que promovam uma maior diversidade e representatividade na força de trabalho escolar.

O processo de coleta de informações revelou a escassez e, em muitos casos, a inexistência de dados sobre gênero, raça, etnia e pertencimento à comunidade LGBTQI+ na região, revelando um dos principais desafios na caracterização do grupo que compõe a mão de obra escolar.

É essencial que os países reconheçam a importância da coleta de dados sobre raça, etnia e gênero para identificar e quantificar as lacunas de representação e, também, o seu impacto nos resultados escolares.

Os resultados do estudo revelam que as mulheres constituem a maioria da força de trabalho docente (73%). Esta sobrerrepresentação feminina diminui à medida que o nível de educação oferecido aumenta, passando de 97% de mulheres na fase pré-primária (educação infantil) para 76% na primária (ensino fundamental), para apenas 59% na secundária (ensino médio). A sub-representação dos homens nos níveis iniciais, devido a estereótipos, vieses de gênero e expectativas sociais, tem consequências nos resultados de aprendizagem dos estudantes do sexo masculino. Por outro lado, o déficit de professoras em algumas disciplinas científicas nos anos avançados do ensino médio afeta o desempenho acadêmico e a escolha profissional no ensino superior das estudantes do sexo feminino.

Nos cargos de liderança escolar, embora as mulheres continuem a ser o grupo majoritário, na maioria dos países analisados há uma preponderância de homens em cargos de direção (38%) em comparação com cargos docentes (27%). Isto levanta questões sobre as barreiras que as mulheres enfrentam no acesso a estes cargos, fundamentalmente relacionadas com vieses nos mecanismos de seleção ou incompatibilidade com tarefas domésticas que recaem principalmente sobre elas. Além disso, as professoras e diretoras estão concentradas nas escolas das zonas urbanas devido às piores condições de vida e à maior incidência de violência de gênero nas zonas rurais.

Quanto à composição racial dos professores, há menor representação de professores brancos e maior representação de pardos, afrodescendentes e indígenas. Entre estes últimos, também se observa grande precariedade laboral em comparação com os seus homólogos brancos, pardos e afrodescendentes. Entre as medidas propostas para alcançar uma força de trabalho diversificada, equitativa e inclusiva estão a implementação de programas de recrutamento específicos para grupos sub-representados, o estabelecimento de políticas de contratação inclusivas e transparentes e sistemas de avaliação e monitoramento que permitam identificar fraquezas e lacunas na representatividade da força de trabalho escolar.

PRINCIPAIS RESULTADOS

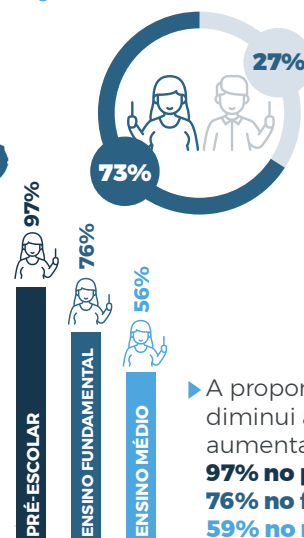
DOCENTES

O estudo abrange uma amostra de quase **cinco milhões de docentes em 21 países** da América Latina e do Caribe.

INCIDÊNCIA EM MODELOS A SEGUIR E APRENDIZADO:

- ▶ A baixa representação de docentes homens nos níveis iniciais (pré-escolar e fundamental) limita a exposição a modelos masculinos durante etapas-chave do aprendizado de habilidades fundamentais como a leitura.
- ▶ A menor representação de docentes mulheres em disciplinas STEM no nível médio, particularmente em Física e Matemática, afeta negativamente o desempenho acadêmico e a escolha de carreiras afins pelas alunas, agravando assim as lacunas salariais ao descartar carreiras com alto retorno laboral.

COMPOSIÇÃO DE GÊNERO:



▶ Em média, **73% dos docentes são mulheres** e **27% são homens**.

▶ A proporção de mulheres diminui à medida que aumenta o nível educacional: **97% no pré-escolar, 76% no fundamental** e **59% no médio**.

COMPOSIÇÃO ÉTNICA E RACIAL DOS DOCENTES:

- ▶ Comparado com dados censitários, há uma menor representação de brancos e uma maior presença de afrodescendentes, indígenas e mestiços entre os docentes.
- ▶ Entre as docentes mulheres predominam as de ascendência branca e mestiça, enquanto os docentes homens têm uma maior presença de afrodescendentes e indígenas. Historicamente, a docência tem sido uma via de acesso ao mercado de trabalho para as mulheres, o que se reflete na maior representação de grupos raciais mais privilegiados em comparação com seus colegas masculinos, que tiveram mais opções de emprego.

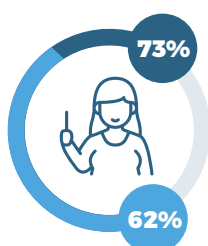
DESIGUALDADES DE GÊNERO E RURALIDADE:

- ▶ As mulheres em áreas rurais enfrentam condições de vida mais hostis do que os homens, o que se reflete em uma maior proporção de docentes mulheres em áreas urbanas em comparação com as áreas rurais, em todos os países analisados.

DIRETORES

O estudo inclui quase **300.000 diretores escolares** em oito países da América Latina e do Caribe.

COMPOSIÇÃO DE GÊNERO:



▶ Embora **73% dos docentes sejam mulheres**, apenas **62% dos cargos de direção escolar são ocupados por mulheres**.

▶ As lacunas de representação variam entre os países, sendo menores em alguns deles: **Brasil, Argentina y Peru**.

COMPOSIÇÃO ÉTNICA E RACIAL DOS DIRETORES NO BRASIL:

- ▶ A participação de pessoas brancas aumenta à medida que se sobe na hierarquia escolar: **41% entre os estudantes, 45% entre os docentes** e **55% entre os diretores**.
- ▶ A maior representação de pessoas brancas entre os diretores, em comparação com os docentes, é mais pronunciada entre as mulheres (12 pontos percentuais) do que entre os homens (4 pontos percentuais).

CABA, Argentina; Bolívia; Brasil; Pimentão; Colômbia; Jamaica; Peru; e República Dominicana.



1 A DIVERSIDADE DE DOCENTES E DIRETORES ESCOLARES: ● UMA ANÁLISE NECESSÁRIA

Contar com uma força de trabalho escolar diversa e representativa da população estudantil tem demonstrado ter múltiplos efeitos positivos nos resultados escolares. Por exemplo, as evidências indicam que este fator pode influenciar os processos de aprendizagem e as decisões tomadas ao longo da vida escolar, incluindo a conclusão do ensino médio, a candidatura a universidades, a escolha de carreiras específicas - como ciências, tecnologia, computação e matemática (STEM) - ou decisões relacionadas com mercado de trabalho. Infelizmente, na América Latina e no Caribe (ALC), os dados e evidências disponíveis sobre esta correlação são limitados¹. O esforço deste trabalho é pioneiro na coleta de informações em nível regional e na documentação do grau de congruência demográfica entre diretores, professores e alunos.

A enorme diversidade que caracteriza a população da ALC afeta as oportunidades educacionais na região de diferentes maneiras. Por exemplo, em termos de acesso aos recursos e à riqueza, em média, os 20% mais ricos da região têm cinco vezes mais probabilidades de concluir o ensino médio superior do que os 20% mais pobres (Hussar et al., 2020). Em relação à raça e à etnia², os jovens indígenas e os jovens de ascendência africana têm uma taxa de conclusão do ensino médio inferior à dos seus pares. Por exemplo, na Guatemala, apenas 18% das mulheres indígenas concluem o ensino médio, em comparação com 47% das mulheres não indígenas e 28% dos homens indígenas. No Equador, a taxa é de 53% para as mulheres indígenas, em comparação com 77% para as mulheres não indígenas e 60% para os homens indígenas. No Brasil, na Colômbia, no Equador e no Uruguai, 61% dos estudantes afrodescendentes concluem o ensino médio, em comparação com 73,5% dos seus pares não afrodescendentes ou indígenas (Indicadores BID).

1. Por exemplo, o estudo revelou que 25 países não contam com dados sobre a orientação sexual e identidade de gênero (OSIG) de sua força de trabalho docente e diretiva, o que tornou impossível analisar a representação de pessoas LGBTQ+ no sistema educacional. Outra restrição deste estudo: não são analisadas pessoas com deficiência na força de trabalho docente e diretiva, onde também há dados muito limitados.

2. Um a cada quatro latino-americanos se identifica como afrodescendente e 1 a cada 10 como indígena (Banco Mundial, 2023; UNESCO, 2023).

Em termos de gênero, as mulheres na região têm 30% menos probabilidades do que os homens de ter um emprego, mesmo com níveis educacionais semelhantes. Além disso, ganham em média 23% menos do que os homens (OIT, 2020) e enfrentam uma maior probabilidade de serem pobres (Bando et al., 2019). Estas desigualdades são ainda maiores quando se trata de identidades interseccionais, ou seja, quando pertencem a outro grupo populacional diverso. Por exemplo, as mulheres indígenas têm três vezes mais probabilidade de viver na pobreza extrema em comparação com as mulheres não indígenas (ONU Mulheres, 2020). As mulheres de ascendência africana também estão em desvantagem em comparação com aquelas que não o são. Assim, no Brasil, Equador e Peru, as taxas de pobreza em lares monoparentais chefiados por uma mulher afrodescendente são quase o dobro daquelas em lares chefiados por uma mulher não afrodescendente, e o triplo daquela no Uruguai (CEPAL, 2021). Além disso, as mulheres afrodescendentes recebem um salário inferior ao dos homens e mulheres não afrodescendentes, independentemente do seu nível de escolaridade (CEPAL, 2021).

No que diz respeito ao desempenho acadêmico, as disparidades de gênero na região são persistentes nas áreas STEM (CEPAL, 2019). A baixa presença de professoras e de outros grupos minoritários no ensino médio, especialmente em disciplinas STEM, contribui para a falta de referência, modelos e exemplos a seguir, o que tem um impacto significativo nas decisões de carreira de estudantes do sexo feminino e de estudantes pertencentes a grupos minoritários no ensino pós-médio. Da mesma forma, a baixa representação de professores do sexo masculino e de grupos minoritários nos níveis pré-primário e primário, isto é, na educação infantil e no ensino fundamental, fases cruciais para o desenvolvimento de competências fundamentais como a alfabetização, pode afetar os resultados acadêmicos iniciais e a permanência escolar dos alunos do sexo masculino.

As lacunas no acesso às oportunidades educacionais são agravadas quando estudantes indígenas ou afrodescendentes em contextos vulneráveis recebem professores com pouca experiência, que não necessariamente compartilham um contexto sociocultural semelhante.³ A falta de representatividade de professores e diretores em relação à população estudantil pode gerar e agravar desigualdades nos resultados escolares (Grissom, Kern, & Rodríguez, 2015), o que impacta nas lacunas de conhecimento e oportunidades educacionais. Estas lacunas persistem apesar da implementação de políticas destinadas a melhorar a qualidade da educação.

3. Por exemplo, na África subsaariana, foi documentado que as diretoras de escola aplicam abordagens de liderança e gestão associadas a melhores resultados, tanto acadêmicos quanto não acadêmicos (Alban Conto, Guilbert & Devignes, 2023).

A literatura internacional respalda e defende a importância da diversidade e da representatividade do corpo docente em relação ao corpo discente. Uma maior diversidade de professores contribui para melhorias nos resultados escolares e no ambiente escolar. Um corpo docente diversificado pode:

- ▶ Liderar com enfoque na justiça social (Gay & Howard, 2000; Oakes et al., 2002; Villegas & Lucas, 2002).
- ▶ Desenvolver uma cultura escolar inclusiva que encoraje a diversidade cultural, linguística e de experiências, promovendo o contato intercultural (Pettigrew & Tropp, 2006).
- ▶ Implementar uma pedagogia culturalmente relevante que considere as necessidades e realidades sociais, políticas, históricas e econômicas dos estudantes (Gay & Howard, 2000; Irvine, 1992; Ladson-Billings, 2014; Murrell, 2002).
- ▶ Desempenhar papéis de tradutores e transformadores culturais, orientando professores majoritários e participando ativamente com alunos, pais e comunidades diversas (Eubanks & Weaver, 1999; Villegas & Clewell, 1998).
- ▶ Tornar-se modelos para diversos grupos (Hamann & Walker, 1993; Hernández Sheets, 2001; Villegas & Lucas, 2002; Beaman et al., 2012; Card et al., 2022).
- ▶ Beneficiar também os estudantes majoritários, servindo como representantes de culturas minoritárias em posições respeitáveis, contribuindo para desmistificar estereótipos e promover o respeito entre diferentes culturas (Cherng & Halpin, 2016; Stuart Wells et al., 2016).

Existem vários estudos quantitativos e de inferência causal que mostram os efeitos positivos da raça, etnia e/ou congruência de gênero entre professores e alunos no desempenho acadêmico (Dee, 2001, 2005, 2007; Dee & Penner, 2017; Eble & Hu, 2017; Egalite et al., 2015; Ehrenberg et al., 1995; Goldhaber et al., 2019; Paredes, 2014; Yarnell & Bohrnstedt, 2018; Card et al., 2022). Esta congruência também está associada a uma melhoria na relação entre professores e alunos, o que favorece o ambiente escolar (Le & Nguyen, 2019) e eleva as expectativas acadêmicas dos alunos de minorias (Ferguson, 2003). Por fim, uma maior diversidade e representatividade do corpo docente está associada a uma redução na aplicação de práticas disciplinares punitivas e excludentes (Bates & Glick, 2013; Lindsay & Hart, 2017; Wright et al., 2017).

No que diz respeito à direção escolar, as evidências indicam uma correlação positiva entre os papéis de liderança educativa e o desempenho acadêmico dos alunos, embora esta relação não seja direta (UNESCO, 2018). De acordo com Leithwood et al. (2004), as pessoas em posições de liderança escolar podem influenciar o desempenho dos alunos através de ações que tenham um impacto positivo nos professores, no pessoal escolar e nas condições escolares. Portanto, um dos principais desafios na avaliação do impacto dos líderes escolares é discernir as suas contribuições entre os numerosos fatores que podem influenciar o desempenho acadêmico.

A literatura sobre liderança escolar destaca uma relação positiva entre diretores pertencentes a grupos sub-representados, tanto em termos étnico-raciais como de gênero, e efeitos positivos nos alunos e nas suas famílias. Os benefícios incluem uma diminuição na lacuna de aspirações profissionais entre estudantes do sexo feminino e masculino (Beaman et al., 2012), um aumento na probabilidade de frequência escolar (Beaman et al., 2012) e resultados positivos no desempenho acadêmico (Bartanen & Grisson, 2021). Além disso, os diretores escolares de diversos grupos são mais propensos a contratar professores também de diversos grupos, melhorando assim a representação da força de trabalho na escola (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2013; Bartanen & Grissom, 2019). Experiências partilhadas, estilos de comunicação e valores relacionados com experiências de gênero, raça e etnia podem permitir que professores e diretores com características minoritárias colaborem de forma mais produtiva, o que pode resultar numa maior retenção e envolvimento na escola.

Considerando o impacto positivo que a diversidade no corpo docente tem nos resultados educativos dos alunos, identificar lacunas de representação a partir desta informação é fundamental para criar políticas e instituições de contratação que promovam uma maior diversidade e representatividade na mão de obra escolar. Este estudo, pioneiro na região, contribui para caracterizar a composição do corpo docente e de gestão na América Latina e no Caribe, bem como analisar sua representatividade em comparação com a população estudantil e em geral. Como se verá a seguir, a falta de acesso aos dados e a escassez de informação sobre as características étnicas, raciais e de diversidade sexual dos professores e diretores, na maioria dos países, realçam a urgência em estabelecer registros de informação que caracterizem adequadamente a força de trabalho escolar.

2. DESAFIOS METODOLÓGICOS: ENFRENTANDO A ESCASSEZ DE DADOS



A coleta de informações demográficas para caracterizar professores, diretores e estudantes, em cada país da América Latina e do Caribe, envolveu o uso de fontes acessíveis ao público e informações complementares obtidas por meio de canais oficiais nos países onde estavam disponíveis. Os países incluídos nesta exposição são:

- ▶ América Central: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Panamá, República Dominicana.
- ▶ Caribe: Belize, Guiana, Jamaica, Santa Lúcia, Suriname, Trinidad e Tobago.
- ▶ Países Andinos: Bolívia, Colômbia, Equador, Peru.
- ▶ Cone Sul: Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), Argentina; Brasil; Chile; Uruguai.

Em cada um destes países, foram recolhidas informações sobre professores, diretores e alunos no período de 2015 a 2022, utilizando fontes como ministérios da educação, institutos de estatística, censos populacionais e organizações regionais. As variáveis de interesse utilizadas para caracterizar professores e diretores escolares incluíram sexo, etnia/raça, ruralidade, nível de escolaridade superior, tipo de contrato de trabalho e gestão administrativa escolar. Além disso, no caso dos professores, foram considerados o nível de ensino e a disciplina ministrada na escola⁴.

Os dados demográficos sobre os professores, e especialmente os diretores, são escassos e de difícil acesso. Em quase metade dos países incorporados foi possível coletar pelo menos uma das variáveis de caracterização, sendo o sexo dos professores e diretores a variável essencial para a inclusão do país na amostra. Devido à escassez de microdados censitários, os dados incluídos foram extraídos principalmente de fontes secundárias, como relatórios nacionais e regionais⁵.

4. Para uma lista completa dos países e suas respectivas iniciais, por favor, veja o Anexo 1.

5. Para maiores detalhes sobre as fontes de informação e considerações técnicas aplicadas em cada país, consulte o Anexo 14.

A região quase não dispõe de dados sobre a raça e a etnia dos professores⁶. Dos 21 países incluídos, apenas cinco possuem esta informação: Brasil, Uruguai, Peru, Equador e Guatemala. A obtenção desta informação apresenta desafios, seja porque não é registrada, e obtida de forma não representativa por meio de formulários voluntários, ou simplesmente não existe uma posição clara sobre como abordar a coleta destes dados. Neste contexto, é crucial que cada país adote uma postura clara que reconheça a importância da coleta de dados sobre raça, etnia e gênero de professores e diretores, considerando-os elementos fundamentais para quantificar as lacunas de representação e compreender o seu impacto nos resultados escolares.

Quanto à variável raça/etnia, é importante considerar a distinção entre cor e raça, conforme abordada nos registros nacionais dos países da região. Os dados utilizados neste estudo correspondem a autoidentificações em categorias pré-determinadas de pertencimento étnico-racial em pesquisas. Estas categorias variam entre países e a autoidentificação nem sempre se correlaciona com a cor da pele ou com a língua que as pessoas falam, atributos que têm conotações mais óbvias de estratificação social a eles associadas. Assim, mesmo que uma pessoa se identifique de uma forma em uma pesquisa, outras características como a cor da pele ou o idioma podem ter maior influência na forma como ela é percebida socialmente e nas oportunidades que têm (Bailey et al., 2016, Telles 2004, Telles & PERLA, 2014).

6. Há também uma notável falta de dados sobre a orientação sexual ou identidade de gênero (SOGI) dos professores, o que torna impossível analisar a participação das pessoas LGBTQI+ na mão de obra docente da região. No entanto, existem alguns dados sobre estudantes em relação ao SOGI, como o relatório da UNESCO de 2020 "Diversidade sexual e educação na América Latina e no Caribe: Visão geral regional: jovens LGBT+ e inclusão escolar na América Latina e no Caribe". Este relatório analisa a inclusão escolar de jovens LGBT+ em dez países da América Central e da América Latina, por meio de coleta de dados de estudos quantitativos e qualitativos realizados em diferentes países. Por outro lado, o relatório do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE] de 2018 no Brasil categoriza o perfil dos concluintes do ensino médio, incluindo a orientação sexual dessa população. De acordo com este relatório, 78% dos diplomados identificam-se como heterossexuais, 16,4% como LGBQ e 0,3% como assexuais, enquanto os restantes preferiram não responder.



3. RESULTADOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DE DOCENTES E DIRETORES POR SEXO, ETNIA E RAÇA

Resultados principais

Feminização acentuada da força de trabalho docente.

A análise das matrículas em programas de formação de professores nos últimos cinco anos mostra uma acentuada feminização da força de trabalho docente. Assim, em média, as mulheres constituem 73% da força de trabalho docente na região. A profissão docente é vista como pouco atrativa para os homens.

Menor participação feminina em cargos de liderança escolar.

Em comparação com a força de trabalho docente, há menor participação feminina em cargos de liderança escolar: em média, há 62% de diretoras, em contraste com 73% de professoras. Isto poderia ser motivado pela discricionariedade dos processos de seleção e pela maior carga das responsabilidades domésticas.

Menor participação de professores brancos no corpo docente

Apenas seis países da região possuem informações sobre raça e etnia: Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, Peru e Uruguai. Em todos estes países, exceto no Uruguai, há uma menor representação de professores brancos e uma maior representação de mestiços e grupos racialmente desfavorecidos, como afrodescendentes e indígenas. Isto pode ocorrer porque na ALC a carreira docente tem pouco status social e é considerada uma carreira de último recurso.

Entre as professoras, há mais professoras brancas e pardas.

Ao cruzarmos as variáveis de raça e sexo, nos quatro países para os quais temos informações, constatamos que os grupos raciais historicamente mais privilegiados da região, ou seja, brancos e pardos, têm maior representação entre as professoras do que entre professores homens.

As professoras tendem a concentrar-se em escolas localizadas em áreas urbanas.

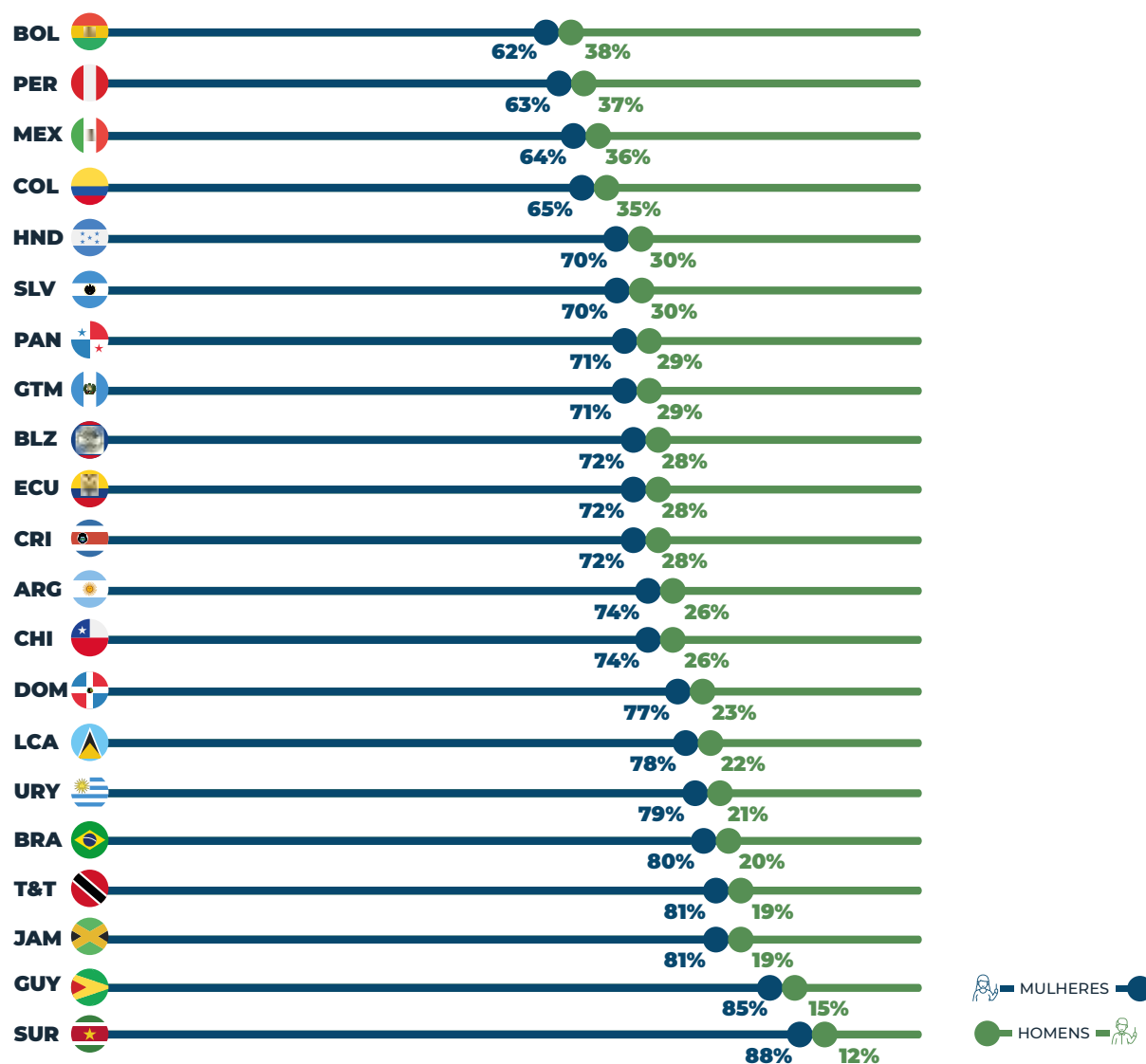
enquanto os professores, pertencentes a grupos de minorias raciais, estão mais dispostos a trabalhar em áreas remotas, onde atendem principalmente alunos desses mesmos grupos. As condições mais adversas nas zonas rurais, juntamente a uma maior prevalência da violência de gênero e a concentração das tarefas domésticas nas mulheres, fazem com que estas optem majoritariamente por trabalhar em cargos de ensino e gestão escolar nas zonas urbanas.

Feminização da docência e lacunas de gênero na liderança escolar

Uma das dimensões utilizadas para caracterizar professores e diretores é a variável sexo, que neste contexto se refere a uma categoria binária baseada principalmente em aspectos biológicos. Por outro lado, os dados sobre gênero, variável de construção social não binária, são quase inexistentes na região no que diz respeito aos professores. Os poucos relatos referentes a esse aspecto concentram-se principalmente na população estudantil.

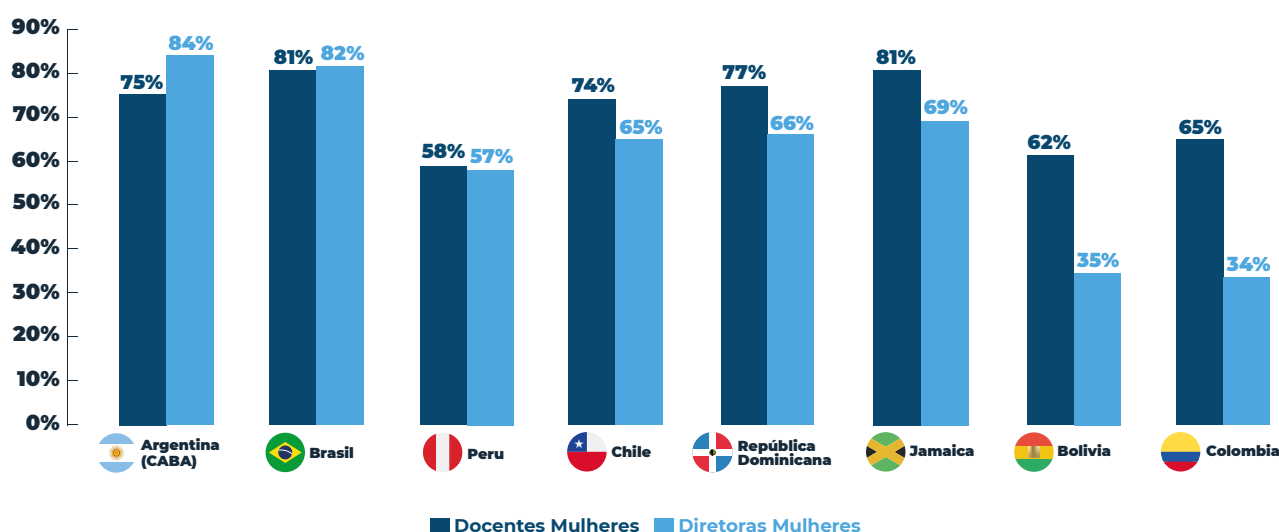
Para estudar a variável sexo dos professores foram considerados dados de 21 países da América Latina e do Caribe. A análise da composição da força de trabalho docente em exercício mostra uma acentuada feminização (Gráfico 1), consistente com os resultados apresentados por Elacqua et al. (2022), relativamente à inscrição em programas de formação inicial de professores durante os últimos 5 anos.

Gráfico 1. Proporção de docentes por sexo (cerca 2020)



Em média, as mulheres representam 73% da força de trabalho docente na região. Bolívia, Peru, México e Colômbia são os únicos países com uma proporção de professores do sexo masculino superior a 30%, sendo a Bolívia o país com a maior percentagem de homens na sua força de trabalho docente (38%). Pelo contrário, no Suriname, na Guiana, na Jamaica, em Trinidad e Tobago e no Brasil, as professoras ultrapassam 80% da força de trabalho, sendo o Suriname o país com a maior representação de mulheres (88%). A análise destes padrões ao longo do tempo confirma que estas têm sido tendências relativamente estáveis ao longo dos últimos cinco ou seis anos para cada um dos países (ver Anexo 2).

Gráfico 2. Proporção de docentes e diretores escolares mulheres (cerca 2021)



Em apenas oito países da região houve acesso à variável sexo para diretores de escolas (Gráfico 2). **Em comparação com a força de trabalho docente, há menor participação feminina em cargos de liderança escolar: em média, há 62% de diretoras, em contraste com 73% de professoras.** O Brasil, com 82%, e a cidade autônoma de Buenos Aires (CABA), na Argentina, com 84%, superam a média regional de representação de mulheres em cargos de gestão escolar. Na Colômbia e na Bolívia são registradas as maiores disparidades na participação feminina em cargos de gestão escolar em comparação com o ensino, com 31 e 28 pontos percentuais de diferença, respectivamente.

Que razões poderiam estar por trás dessa lacuna? **Ao contrário dos professores, o processo de seleção e contratação de diretores é muitas vezes mais discricionário**, guiado por considerações políticas a nível local. Com exceção da Colômbia e do Peru, que possuem sistemas de seleção de gestores centralizados e baseados no mérito, nos demais países os processos são descentralizados e com regras menos objetivas. Esta maior discricionariedade tende a afetar grupos mais sub-representados nas esferas de poder, como as mulheres, os afrodescendentes e os povos indígenas.

Por outro lado, **as mulheres tendem a exercer uma liderança mais silenciosa, que normalmente não tem reconhecimento social ou econômico, e em tarefas compatíveis com as responsabilidades domésticas e de cuidado que lhes cabem**. Tal como noutras profissões, este aspecto é especialmente evidente no caso da gravidez, que interrompe a carreira profissional de muitas professoras e limita as suas possibilidades de progressão na carreira. A maior carga horária dos cargos de gestão escolar, somada às tarefas domésticas adicionais que as mulheres assumem, leva muitas professoras a se absterem de participar dos processos seletivos para esses cargos de liderança. Por exemplo, apesar de as mulheres representarem 65% da força de trabalho docente na Colômbia, apenas 45% das pessoas que se candidatam a cargos de liderança escolar são mulheres, sugerindo a existência de barreiras estruturais subjacentes.

Apesar da elevada proporção de professoras qualificadas na região, a elevada discricionariedade dos processos de seleção para cargos de gestão e a menor participação feminina impõem barreiras que afetam a progressão de professoras para cargos altos de gestão escolar.

Por outro lado, **a baixa participação masculina no ensino reflete o fato de essa profissão ser geralmente vista como pouco atrativa para os homens** e, em vez disso, parece ser uma opção de refúgio em comparação com outras alternativas profissionais (Elacqua et al., 2018). Os preconceitos de gênero e as expectativas sociais associam as escolhas profissionais a maiores retornos econômicos e status social para os homens, enquanto o ensino é frequentemente visto como uma opção de último recurso. Além disso, a carreira docente costuma estar vinculada ao trabalho de cuidado historicamente atribuído às mulheres (López Rodríguez, 2013; García-Gomez & Muñoz-Tinoco, 2023). **A evolução dos paradigmas sociais em relação aos papéis de gênero nos últimos anos poderá levar a mudanças graduais nestas tendências.**



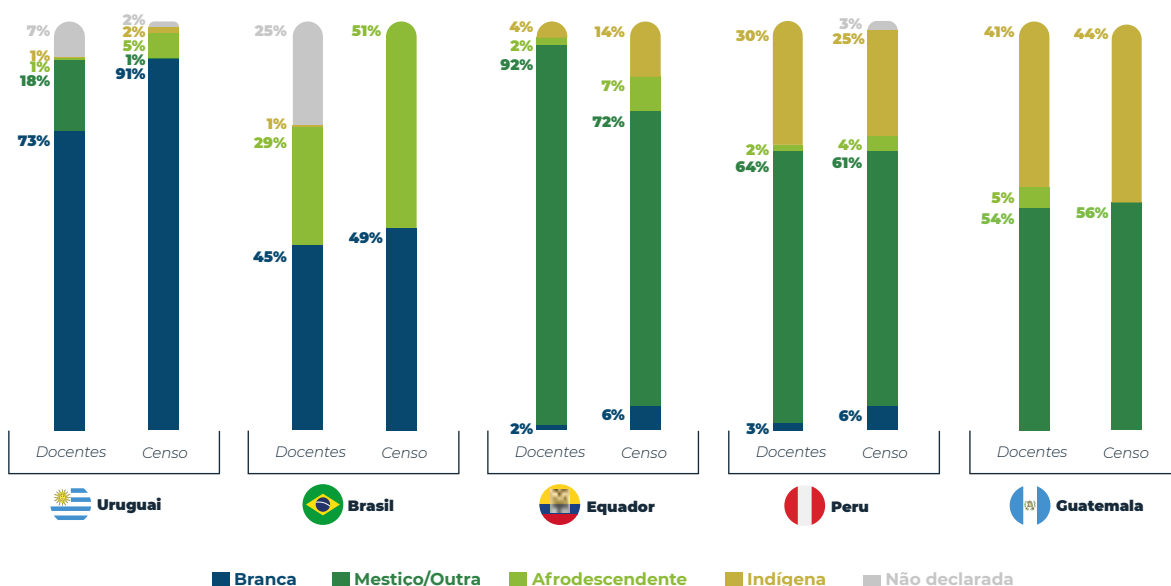
Etnia e raça: Menor participação de professores brancos no corpo docente

Existem muitas evidências que documentam o impacto da raça e da etnia no nível educacional alcançado, nas oportunidades de emprego e no padrão de qualidade de vida (CEPAL, 2022). (CEPAL, 2022). A América Latina concentra a maior população afrodescendente fora da África do mundo (Rodríguez & Mallo, 2012), e a crescente legislação que protege os direitos dos afrodescendentes resultou num aumento no número de pessoas que se identificam como tal (Banco Mundial, 2018). Em relação aos povos indígenas, estima-se que esta população esteja próxima de 50 milhões na região, 8% da população total, e são os que mais sofrem com a desigualdade no acesso às oportunidades de desenvolvimento (CEPAL, 2022). Na verdade, 42,4% da população indígena vivem em extrema pobreza (CEPAL, 2022), e os estudantes indígenas apresentam as maiores lacunas de aprendizagem em comparação com outros grupos mais favorecidos, não indígenas e não afrodescendentes (Castro Aristizabal et al., 2018; Carvalhaes et al., 2023; Madeira et al., 2014).

O panorama desanimador dos grupos étnico-raciais minoritários torna crucial uma análise detalhada da diversidade da força de trabalho escolar nesta dimensão. Infelizmente, **os dados sobre raça e etnia de professores e diretores são escassos na região, o que representa um desafio que os sistemas educacionais devem enfrentar, pois a incorporação desses dados nos registros de alunos, professores e diretores permitirá quantificar as lacunas étnico-raciais na educação**, tanto nos resultados acadêmicos como na diversidade e representação, e assim definir ações de políticas públicas apoiadas nestas evidências.

Neste caso, **apenas seis países da região possuem informações sobre raça e etnia: Brasil, Colômbia, Equador, Guatemala, Peru e Uruguai**. Para este conjunto de países, o Gráfico 3 apresenta a composição étnico-racial de professores e diretores em comparação com o censo nacional mais recente de cada país. Considerando que o conceito de raça é uma construção social, histórica, jurídica e física (Milner, 2015), os países da região possuem diferentes categorias dependendo de seus contextos socioculturais e históricos. Essas categorias foram aprovadas para serem contrastadas entre os países⁷.

Gráfico 3. Composição étnico-racial de docentes em relação ao censo nacional (cerca 2020)



7. No caso do Brasil, tanto no censo docente como no censo nacional (2011), as categorias "Preto" e "Pardo" foram adicionados sob o nome de "afrodescendentes". No Uruguai, utilizando dados do Censo Docente (2018), as categorias "Branco", "Afrodescendente" e "Indígena" incluíram apenas pessoas que se identificaram com uma única categoria étnico-racial. Aqueles que se identificaram com mais de uma categoria foram registrados como "Mestiço/Outra". No Equador, foram utilizados dados do censo nacional (2020) e do censo docente mais recente. No censo nacional (2020), aqueles que responderam "outras etnias" foram contabilizados na categoria "Mestiço", e aqueles que se identificaram com a etnia "Montubia" foram incluídos na categoria "Indígena". No Peru foram utilizados o censo docente (2018) e o censo nacional (2017). No censo nacional (2017), a categoria "Indígena" incluía os aimarás, os quíchuas, os nativos da Amazônia e outros grupos étnicos. Na categoria "Mestiço/Outra" incluiu aqueles que se identificaram como tendo "Mestiço", "Nikkei", "Tusan" e "outra" raça/etnia. Na Guatemala, aqueles que se autoidentificaram como "Maya", "Carifuna" ou "Xinka" no ensino e nos censos nacionais foram incluídos na categoria "Indígena".

As categorias raciais utilizadas no Gráfico 3 são o resultado de uma harmonização das categorias relatadas em cada país, seguindo convenções étnico-raciais implementadas por organizações internacionais para a região (UNESCO; UNICEF; CEPAL, 2022; Morrison & Robles, 2021). O Uruguai e o Brasil permitem que os professores não declarem sua etnia ou raça, sendo o Brasil o país com maior proporção de não declarados (24,7%).

No Brasil, observa-se uma concordância na proporção de brancos e indígenas entre professores e o censo, de modo que a fração de professores que não declaram sua raça poderia ser atribuída a afrodescendentes (pretos e pardos). Seguindo a literatura brasileira que destaca uma história de racismo e branqueamento desde os tempos coloniais (Cohen, 1994; Sansone, 1997; Souza, 1983, Chagas, 1996; Telles, 2004), as pessoas de ascendência africana teriam menos incentivos para se identificarem como tais. Por outro lado, as políticas de ação afirmativa no ensino superior que garantem cotas para estudantes afrodescendentes geraram incentivos para a reclassificação sistemática em categorias de não brancos nas últimas décadas (Guimarães, 2012; Francis e Tannuri-Pianto, 2013).

Em cada um dos países apresentados no Gráfico 3, **a composição étnico-racial dos professores, em comparação com os respectivos censos nacionais, mostra uma menor representação de professores brancos e uma maior representação de mestizos e de grupos racialmente mais desfavorecidos, como os afrodescendentes e indígenas.** Esta tendência difere daquela observada nos Estados Unidos, onde a força de trabalho é predominantemente branca em comparação com a população em geral. Esta discrepância poderia ser explicada pela percepção da profissão docente na América Latina e no Caribe, que tende a ser menos seletiva, tem status social mais baixo e ainda é considerada uma carreira de último recurso. Como resultado, a força de trabalho escolar da região é caracterizada por uma maior diversidade em termos étnico-raciais.

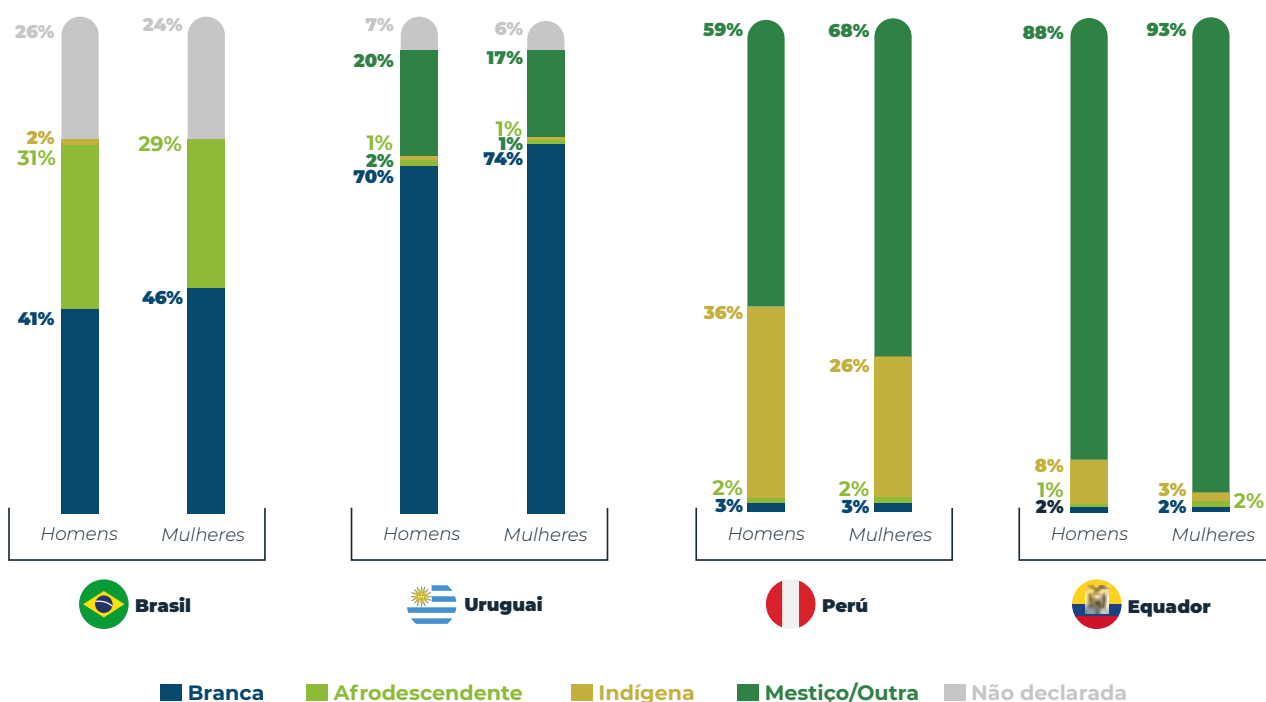




Disparidades étnico-raciais por sexo: mais docentes homens entre os grupos desfavorecidos

A seguir, examina-se a composição racial dos professores por sexo nos quatro países que dispõem de informações: Brasil, Uruguai, Peru e Equador.

Gráfico 4. Composição de docentes por sexo e etnia/raça (cerca 2020)



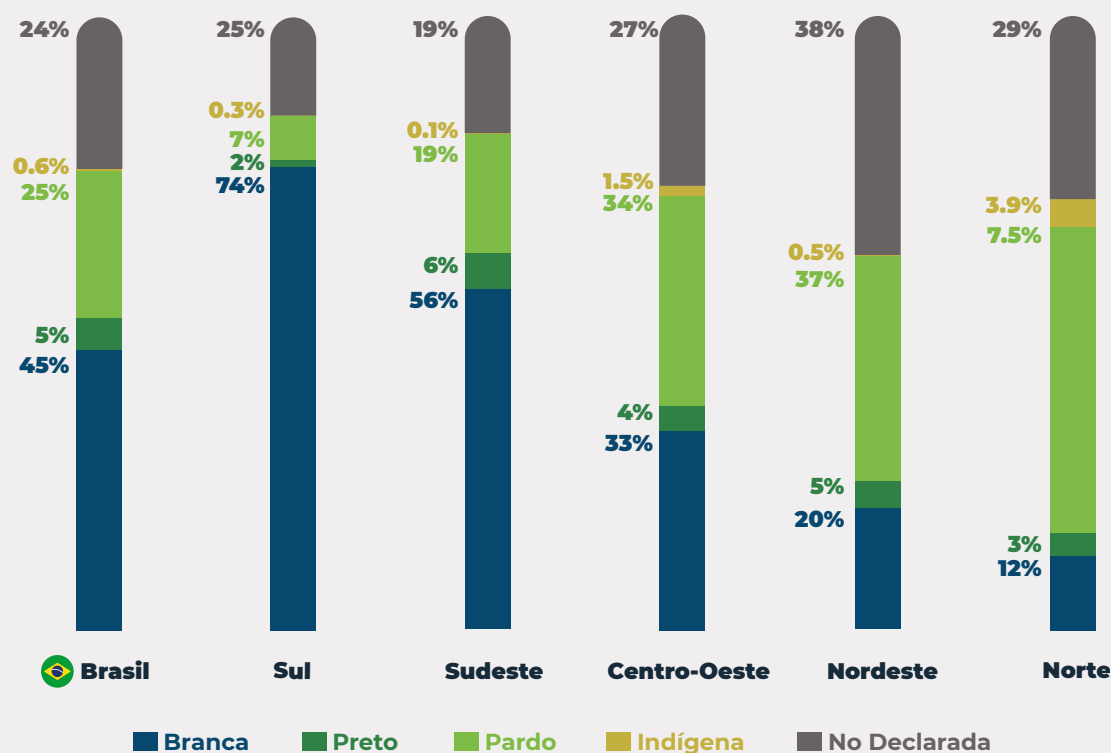
O Gráfico 4 mostra que **os grupos raciais historicamente mais privilegiados da região, ou seja, brancos e pardos, têm maior representação entre as professoras do que entre os professores.** Por exemplo, no Brasil e no Uruguai há mais professoras brancas (46% e 74%, respectivamente) do que professores brancos (41% e 70%, respectivamente). No Peru e no Equador, há mais mulheres mestiças (68% e 93%, respectivamente) do que homens mestiços (59% e 88%, respectivamente). Esses resultados indicam que os homens têm maior representação nos grupos raciais mais desfavorecidos, como os afrodescendentes e os indígenas. Por exemplo, no Brasil e no Uruguai há mais professores afrodescendentes e mestiços do que professoras nessas categorias raciais. Da mesma forma, no Peru e no Equador, há mais professores indígenas do sexo masculino (36% e 8%, respectivamente) do que professoras indígenas (26% e 3%, respectivamente). Ao analisar estes dados ao longo do tempo, podem ser observadas tendências estáveis para Equador, Brasil e Peru (Anexo 5).

Estas disparidades na representação étnico-racial baseada no sexo dos professores podem ser atribuídas a várias razões. Em primeiro lugar, o ensino pode ser percebido como uma carreira menos competitiva para os homens, o que poderia levar homens de grupos raciais minoritários, que também têm menor acesso ao ensino superior, a optarem pelo ensino quando conseguem acessar o ensino superior. Por outro lado, para as mulheres, o ensino tem sido historicamente uma forma de acesso ao mercado de trabalho, o que explica porque os grupos raciais mais privilegiados, com maior acesso ao ensino superior, estão mais representados no ensino. Além disso, as professoras tendem a concentrar-se em escolas localizadas em áreas urbanas, enquanto os professores, pertencentes a grupos raciais minoritários, estão mais dispostos a trabalhar em áreas remotas, onde atendem principalmente alunos desses mesmos grupos.

Um olhar sobre as lacunas de representação racial no Brasil

Considerando a segregação territorial acentuada no Brasil, um dos poucos países da América Latina e do Caribe com registros raciais, o Gráfico 5A examina a composição racial dos professores em nível nacional e em cada uma das cinco regiões geográficas do país.

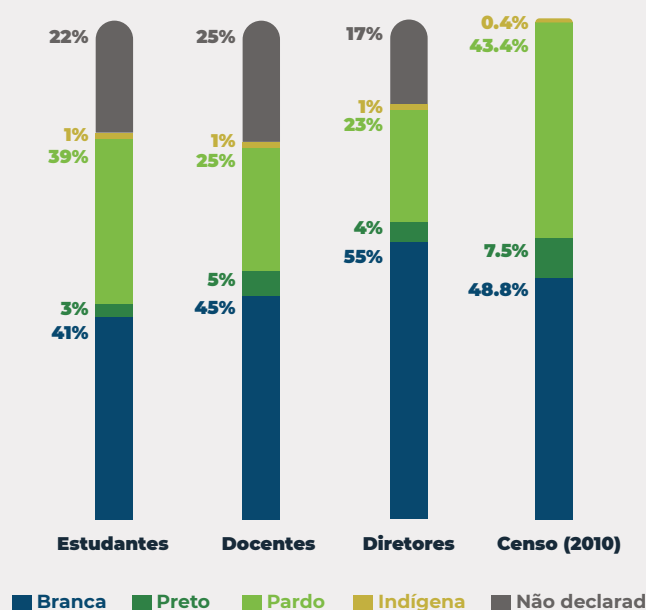
Gráfico 5A. Composição étnico-racial dos docentes no Brasil a nível territorial (2020)



Nas regiões Sul e Sudeste, que são economicamente mais desenvolvidas (Banco Mundial, 2023), há uma maior representação de professores brancos (74% e 56%, respectivamente) em comparação com 45% a nível nacional. Por outro lado, nas regiões Norte e Nordeste, caracterizadas por maiores índices de pobreza, observa-se maior participação de professores afrodescendentes (pretos e pardos) e indígenas. A região Centro-Oeste apresenta uma composição racial de professores mais próxima da média nacional.

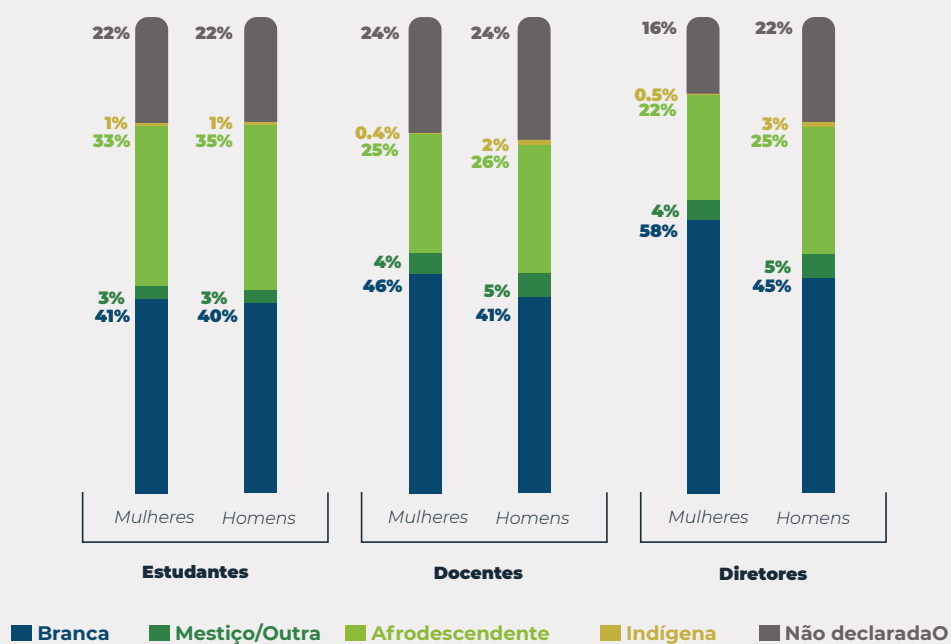
Ao comparar a composição racial de alunos, professores e diretores, o Gráfico 5B mostra que os brancos são o grupo majoritário, com participação crescente de acordo com o nível de autoridade na escola: 41% nos alunos, 45% nos professores e 55% nos diretores escolares. No caso dos diretores, a participação dos brancos supera o censo nacional em 6 pontos percentuais.

Gráfico 5B. Composição racial de estudantes, docentes e diretores brasileiros (cerca 2020)



Ao incluir a variável sexo na análise, o Gráfico 5C revela que a sobre-representação de brancos entre os diretores escolares é especialmente notável no caso das mulheres. Na verdade, a diferença é 12 pontos percentuais maior para diretoras brancas do que para professoras brancas. Já para os homens brancos, a diferença na maior participação dos diretores é de apenas 4 pontos percentuais em relação aos professores.

Gráfico 5C. Estudantes, docentes e diretores brasileiros de acordo com sexo e raça (cerca 2020)





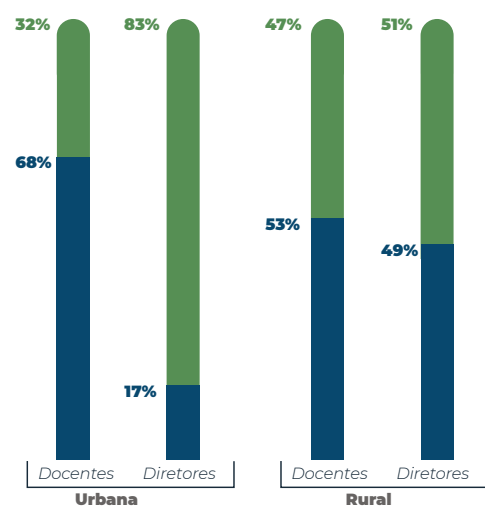
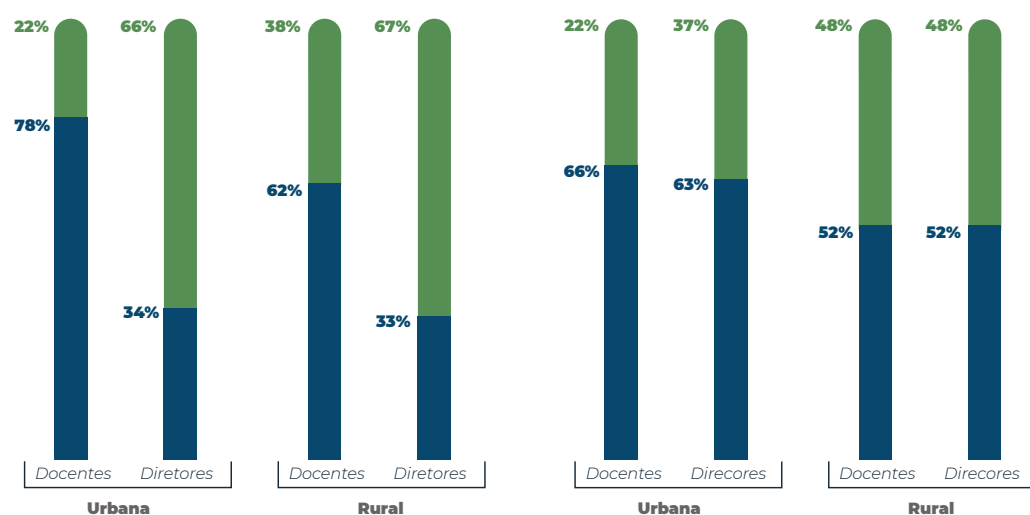
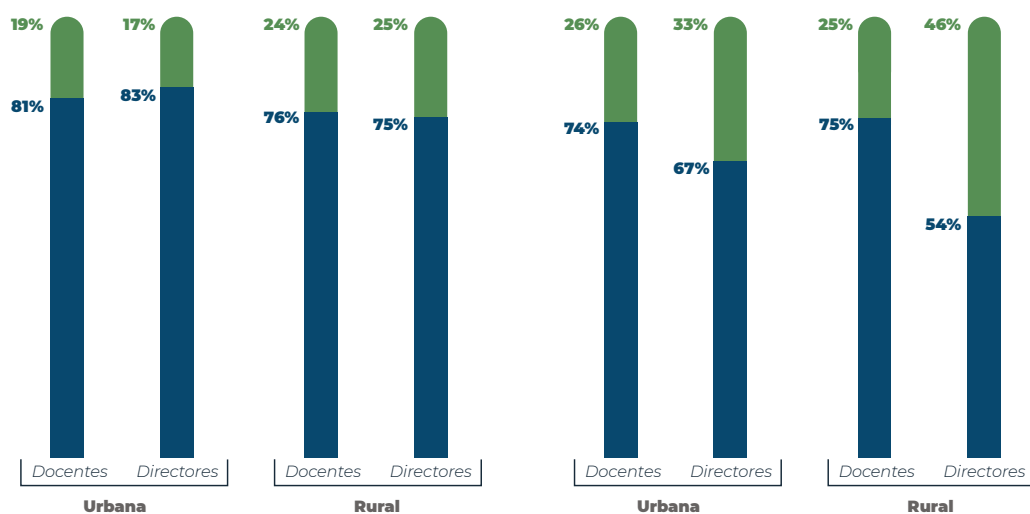
O fator rural: docentes mulheres se concentram nas cidades

As disparidades entre as escolas rurais e urbanas acrescentam outro nível de complexidade às categorias analisadas anteriormente, pois apresentam condições e desafios específicos para professores e diretores da região.

A pobreza tende a concentrar-se nas áreas rurais, onde também residem em maiores proporções as populações indígenas e afrodescendentes. Assim, embora os habitantes das zonas rurais representem apenas 18% da população da América Latina e do Caribe, constituem 41% dos que vivem em extrema pobreza (CEPAL, 2018). Geralmente, as áreas rurais carecem de serviços básicos, são de difícil acesso e suas escolas enfrentam desafios significativos em termos de recursos e infraestrutura para oferecer uma educação adequada (CEPAL, 2018).

As condições mais adversas nas zonas rurais para as mulheres (ONU Mulheres, 2018; Quesada et al., 2023), juntamente com uma maior prevalência da violência de gênero e a sobrecarga das tarefas domésticas, fazem com que optem majoritariamente por trabalhar em cargos docentes e de gestão escolar em áreas urbanas (ver, por exemplo, Bertoni et al., 2023). Isto se reflete nos dados apresentados no Gráfico 6, onde se observa como as condições desfavoráveis mencionadas desencorajam os professores a desenvolverem a sua carreira profissional nas zonas rurais, em todos e cada um dos países analisados.

Gráfico 6. Composição de docentes e diretores por sexo e área urbana/rural da escola (cerca 2020)



 Mulheres
 Homens

Ao contrário das mulheres, a participação masculina em cargos de gestão escolar nas zonas rurais é, em geral, maior do que nas zonas urbanas. Por exemplo, no Chile, a participação de diretores do sexo masculino nas zonas rurais excede a das zonas urbanas em 13 pontos percentuais. Na Colômbia, onde as zonas rurais são marcadas pela violência armada, os professores do sexo masculino têm uma participação 16 pontos percentuais superior à das zonas urbanas. Contudo, na Bolívia, embora a tendência geral seja seguida e a percentagem de professores do sexo masculino seja maior nas áreas rurais do que nas áreas urbanas (47% versus 32%), o caso dos diretores do sexo masculino é notável, com uma proporção significativamente maior trabalhando em áreas urbanas em comparação com áreas rurais (83% e 51%, respectivamente).

A menor participação feminina nas escolas rurais, devido à maior incidência de violência de gênero e à incompatibilidade com as tarefas de cuidados domésticos, faz com que uma maior proporção de homens assuma funções de ensino e gestão nas escolas rurais.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DE DOCENTES DE ACORDO COM O NÍVEL DE ENSINO

Resultados principais

Menor proporção de professores no ensino pré-primário (educação infantil).

Ao analisar a distribuição dos professores segundo os níveis de ensino ministrados, observase uma maior concentração de professores no ensino fundamental (48%), seguido do médio (39%) e do préprimário (infantil) (13%).

Muito menos professores do ensino médio nas escolas rurais.

Ao examinar a distribuição dos professores de acordo com o nível de ensino oferecido, e a localização urbana ou rural da escola, observase que no ensino médio há uma proporção significativamente menor de professores nas escolas rurais.

As docentes mulheres diminuem à medida que o nível de ensino avança.

A proporção de professoras diminui à medida que aumenta o nível de ensino ministrado. Em média, as mulheres representam 97% do corpo docente no ensino préprimário (infantil) e 76% no ensino fundamental, mas apenas 59% no ensino médio.

Precariedade de professores e diretores indígenas.

Os professores e diretores indígenas têm contratos mais precários do que os seus homólogos de outras etnias.



Poucos docentes de ensino médio em escolas rurais e menos mulheres em um maior nível de ensino

Ao analisar a distribuição dos professores de acordo com os níveis de ensino oferecidos, em uma amostra de 19 países da região que dispõem de informação (ver Anexo 6), **observa-se uma maior concentração de professores no ensino fundamental (48% em média), seguido do ensino médio (39% em média) e da educação infantil (13% em média)**. Há uma proporção menor de professores pré-escolares, representando cerca de 10% da força de trabalho docente na maioria dos países (exceto no Brasil e na Jamaica, onde ultrapassa os 20%). Embora a cobertura da educação inicial tenha aumentado na região, ainda não conseguiu satisfazer plenamente a procura (Elacqua et al., 2020).

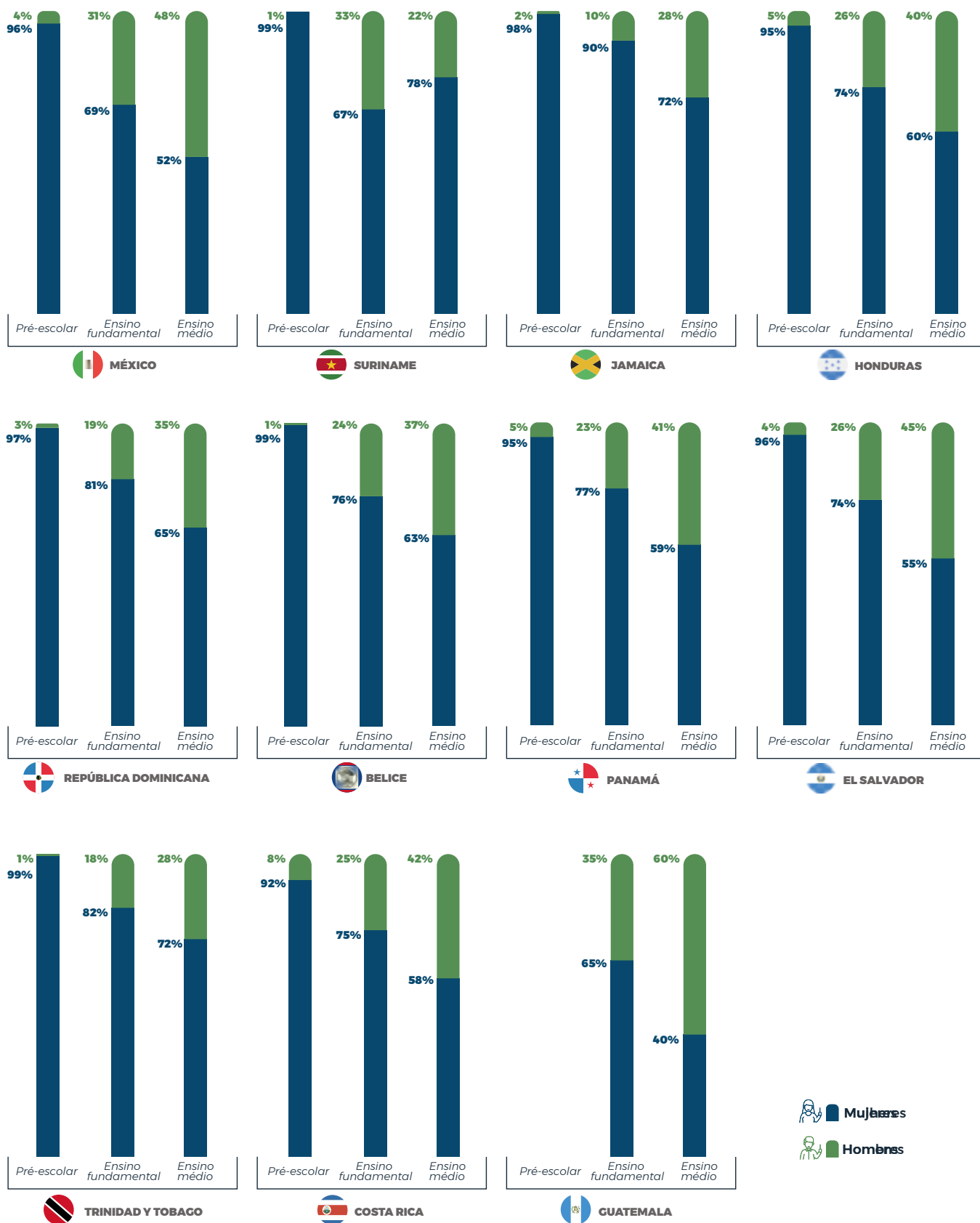
Ao examinar a distribuição dos professores de acordo com o nível de ensino ministrado e a localização urbana ou rural da escola (ver Anexo 7), **observa-se que no ensino médio há uma proporção significativamente menor de professores nas escolas rurais**. Esta escassez pode representar lacunas educativas, com menos alunos a concluir o ensino médio nas zonas rurais em comparação com as zonas urbanas.

O Gráfico 7 mostra a proporção de professores segundo sexo e nível de ensino ministrado, utilizando os dados disponíveis dos países da América do Sul e da América Central e Caribe.

Gráfico 7. Composição de docentes de acordo com sexo e nível de ensino (cerca 2019)



7b. América Central e o Caribe



Em ambos os gráficos é evidente que a proporção de professoras diminui à medida que aumenta o nível de ensino ministrado. Em média, as mulheres representam 97% do corpo docente no ensino pré-primário (educação infantil) e 76% no ensino fundamental, mas apenas 59% no ensino médio. Aumenta a presença de professores do sexo masculino nas disciplinas de especialidade lecionadas nos últimos anos do ensino médio, especialmente nas áreas das ciências e da matemática, que serão analisadas na seção seguinte.

A baixa participação de professores do sexo masculino na educação infantil e no ensino fundamental pode ser explicada pela persistência de estereótipos de gênero que desencorajam os homens de escolherem uma carreira docente nos níveis iniciais, tradicionalmente associada ao cuidado das crianças (López Rodríguez, 2013; García-Gomez & Muñoz - Tinoco, 2023). Esta desigualdade na representação dos professores durante os primeiros anos de escolaridade pode ter um impacto negativo nos alunos, uma vez que são expostos a uma gama mais limitada de modelos masculinos enquanto aprendem competências críticas como a leitura (Giese, 2018; Drudy, 2008; Cole et al. , 2019), o que pode ter implicações nas conquistas e aprendizagens futuras. Reeves (2022) propõe a incorporação de mais homens no ensino, especialmente nas fases iniciais, como medida para neutralizar a diminuição dos resultados acadêmicos das crianças, uma tendência sólida em países do hemisfério norte que também é observada em vários países da América Latina. Na verdade, em vários países da América Central e do Caribe está documentado que, em comparação com as meninas, os rapazes têm um pior desempenho acadêmico, uma maior probabilidade de abandono escolar e taxas mais baixas de continuação de estudos pós-médio (Welmond & Gregory, 2021; Thailinger et al., 2023).

Nos países com informação disponível, não se observam diferenças significativas na composição racial dos professores de acordo com o nível de ensino ministrado. No Brasil, por exemplo, a proporção de professores brancos e afrodescendentes permanece constante nos níveis de educação infantil e ensino fundamental, mas o percentual de professores brancos aumenta cerca de 7 pontos percentuais no ensino médio (ver Anexo 8).

A análise da composição sexual e racial dos professores não revela diferenças significativas nos diferentes níveis de ensino oferecidos. Destacam-se os casos do Peru e do Equador, onde há mais homens indígenas do que mulheres em todos os níveis de ensino, com uma disparidade de mais de 12 pontos percentuais na educação infantil, mais de 8 pontos percentuais no ensino fundamental e mais de 3 pontos percentuais no ensino médio (ver Anexo 9).

Qualidade dos contratos de trabalho em relação às características de diversidade dos docentes e gestores escolares

A estabilidade profissional dos professores e diretores escolares é um fator importante que influencia a qualidade educativa e a equidade dos sistemas escolares. Compreender como a qualidade dos contratos de trabalho varia em função da diversidade é essencial para abordar as desigualdades existentes.

Com o objetivo de caracterizar professores e diretores de acordo com o contexto de trabalho em que atuam, analisa-se o tipo de contrato de trabalho, classificado em “estável” e “não estável”, de acordo com o grau de precariedade, em cada um dos seis países na região que possuem informações: Chile, Brasil, Colômbia, Peru, Equador e Jamaica. O Anexo 10 detalha os critérios de classificação dos contratos de trabalho utilizados em cada país.

Em geral, os diretores tendem a ter contratos mais estáveis do que os professores e não existem diferenças significativas na estabilidade profissional entre homens e mulheres, nem entre os professores nem entre os gestores. No Brasil e na Colômbia, os dados revelam uma elevada estabilidade nos contratos de ensino para todos os níveis de ensino (acima de 70%). No Peru, a estabilidade contratual no ensino pré-primário (educação infantil) e no ensino médio é notavelmente inferior à do resto dos países, atingindo apenas 44% e 48%, respectivamente, cerca de 18 pontos percentuais abaixo da estabilidade no ensino fundamental. Por outro lado, no Equador, os professores enfrentam uma situação de emprego consideravelmente mais precária do que os seus homólogos no Brasil e na Colômbia (ver Anexo 11).

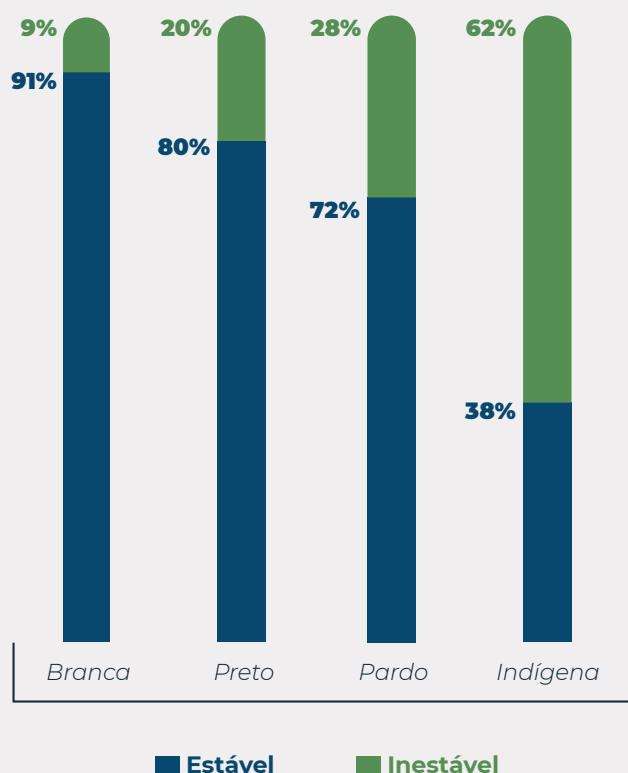
Ao analisar a interseção entre categorias étnico-raciais e tipos de contratos de trabalho, o Gráfico 8A mostra que os professores brancos e pardos, que compõem a maioria da força de trabalho docente, têm maior proporção de contratos estáveis em comparação com outros grupos raciais. No Equador e no Peru, a proporção de professores com contratos precários (“não estáveis”) é relativamente uniforme entre categorias raciais. Por outro lado, no Brasil, 77% dos professores indígenas têm contratos precários, em contraste com apenas 23% dos professores brancos, 29% dos professores pretos e 32% dos professores pardos. A precariedade das condições de trabalho, que afeta desproporcionalmente os professores indígenas que ensinam alunos de grupos minoritários, reproduz e aprofunda as desigualdades educacionais.

Gráfico 8a. Docentes de acordo com etnia/raça e tipo de contrato (cerca 2020)



No caso dos diretores escolares no Brasil, único país com dados raciais e de contrato de trabalho para diretores, o Gráfico 8B mostra um padrão semelhante ao dos professores, mas com taxas mais altas de contratos estáveis para todos os grupos raciais. 91% dos diretores brancos possuem contratos estáveis, enquanto 80% e 72% dos diretores pardos e pretos, respectivamente, também possuem contratos estáveis. Em contrapartida, apenas 38% dos diretores indígenas têm contratos estáveis.

Gráfico 8b. Diretores de acordo com etnia/raça e tipo de contrato no Brasil (2020)



A insegurança laboral generalizada de diretores e professores indígenas mostrada nos dados analisados revela condições que ameaçam a qualidade educacional e a equidade do sistema escolar.



3.3 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES DE ACORDO COM A DISCIPLINA MINISTRADA

Resultados principais

Baixa representação de docente mulheres em Matemática e Física.

As disciplinas de Letras, Biologia e Química têm uma representação de professoras que ultrapassa a média do ensino médio. Por outro lado, em Física e Matemática, menos da metade dos docentes são mulheres.

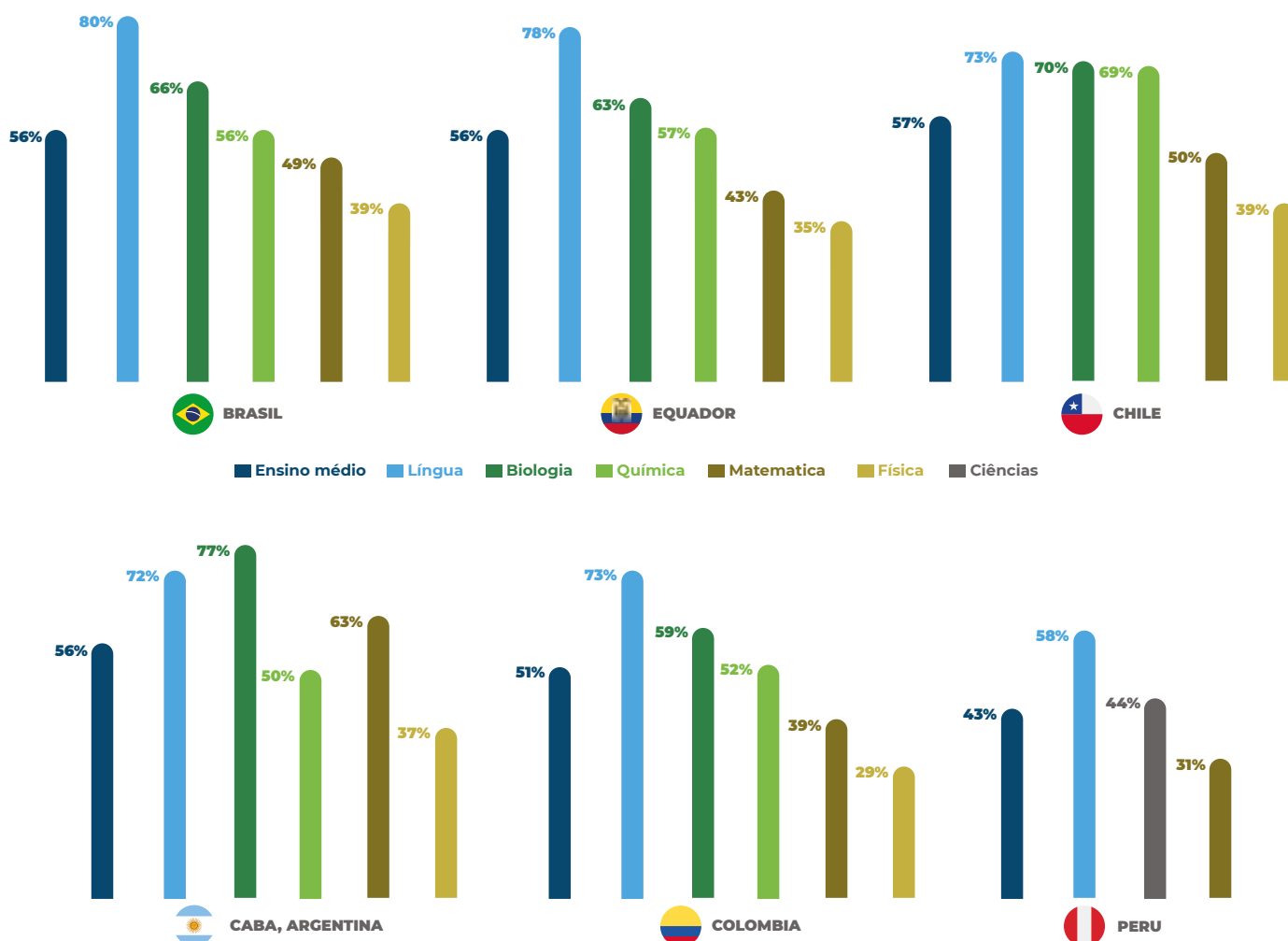


Baixa representação de docentes mulheres em Física e Matemática

Na maioria dos países da região, os professores do ensino médio especializam-se por disciplina. A diversidade e a representação dos professores do ensino médio influenciam o desempenho acadêmico, as taxas de graduação, as decisões sobre o ensino pós-médio e as escolhas profissionais. Por exemplo, a falta de representação feminina entre os professores de ciências gera disparidades de gênero que têm sido amplamente documentadas (Cantero Riveros, 2016).

As análises que se seguem centram-se na caracterização dos professores do ensino médio que lecionam disciplinas específicas como Letras, Biologia, Química, Física e Matemática, no conjunto de países que dispõem deste tipo de informação.

Gráfico 9. Proporção de docentes mulheres de acordo com a disciplina ministrada no ensino médio (cerca 2020)



O Gráfico 9 mostra que as disciplinas com maior representação de docentes mulheres, superando a média do ensino médio, são Letras, Biologia e Química. Em Física e Matemática, por sua vez, menos da metade dos docentes são mulheres na maioria dos países, exceto em CABA para matemática. Esta menor participação permaneceu baixa e estável no período 2015-2022 para Argentina, Brasil e Chile (ver Anexo 12).

A baixa representação de docentes mulheres em disciplinas STEM é consistente com os dados internacionais (OCDE, 2015). A falta de modelos femininos no ensino destas disciplinas no ensino médio afeta o desempenho e as decisões dos alunos, o que pode gerar preconceitos e estereótipos associados às profissões destas áreas (Szenkman & Lotitto, 2020; Kerkhoven et al., 2016). Isto resulta numa menor escolha de carreiras relacionadas no ensino superior (Arredondo Trapero et al., 2019; Villegas Escárate, 2020) e, conseqüentemente, em disparidades salariais ao descartar carreiras com elevados retornos laborais.

Embora as mulheres representem aproximadamente 50% dos profissionais em empregos não STEM, apenas cerca de 30% dos empregos STEM são ocupados por mulheres (Fórum Econômico Mundial, 2023). Esta falta de diversidade não é apenas uma questão de igualdade de gênero, mas também se traduz numa redução das possibilidades de inovação e de novas perspectivas para enfrentar os desafios atuais e futuros (ONU Mulheres, 2022), gerando perdas econômicas para as sociedades modernas (Soler et. al., 2020).

A análise por disciplina ministrada, considerando a variável raça/etnia, só foi possível em três países: Brasil, Peru e Equador (ver Anexo 13). No caso do Brasil, observa-se que há mais professores indígenas e pardos do que mulheres em todas as disciplinas do ensino médio. Além disso, os professores brancos têm maior participação na maioria das disciplinas de ensino médio analisadas, em comparação com as demais categorias étnico-raciais. No Equador, há uma proporção maior de professores indígenas do sexo masculino do que do sexo feminino em todas as disciplinas. Esta lacuna é particularmente notável em Letras e Biologia, onde há uma diferença de sete e cinco pontos percentuais a favor dos professores indígenas do sexo masculino, respectivamente.

4. DISCUSSÃO: LACUNAS, DESAFIOS E PROPOSTAS



Características, como etnia, raça, sexo ou nível socioeconômico ao nascer, determinam as posições sociais e influenciam as interações interpessoais, as experiências de vida e as oportunidades de desenvolvimento individual. Em sociedades mais desiguais, estes atributos tornam-se mais relevantes nas perspectivas de vida, destacando a importância das ações afirmativas e das políticas de inclusão para alcançar a igualdade de oportunidades.

Evidências internacionais destacam a importância de compreender a composição demográfica da força de trabalho docente e de realizar estudos que identifiquem lacunas de representação em termos de gênero, etnia e raça, que poderiam influenciar o desempenho escolar e o ambiente de convivência estudantil. Este trabalho constitui um primeiro esforço para caracterizar a composição demográfica de diretores e professores na América Latina e no Caribe, bem como para avaliar seu nível de representatividade em relação ao corpo discente que ensinam.

Este estudo foi realizado através da compilação de bases de dados acessíveis ao público e da solicitação de dados sociodemográficos de professores e diretores de escolas a entidades governamentais dos países da região. O processo de coleta de informações revelou a escassez e, em muitos casos, a inexistência de dados sobre gênero, raça, etnia e pertencimento à comunidade LGBTQI+ na região, revelando um dos principais desafios na caracterização da força de trabalho escolar.

Os resultados do estudo indicam que as mulheres constituem a maioria da força de trabalho docente (73%), evidenciando uma escassez de professores do sexo masculino na região. Os estereótipos, os preconceitos de gênero e as expectativas sociais influenciam a escolha de carreiras como a docência.

A sobrerrepresentação feminina é mais acentuada nos níveis iniciais de ensino e diminui à medida que aumenta o nível de ensino ministrado, passando de 97% de mulheres na educação infantil e 76% no ensino fundamental, para apenas 59% no ensino médio. A falta de professores do sexo masculino nos níveis pré-primário (infantil) e ensino fundamental tem impacto nos alunos do sexo masculino, devido à falta de modelos masculinos e ao impacto no desenvolvimento de competências fundamentais como a leitura e a escrita. Por outro lado, o déficit de docentes mulheres nos anos avançados do ensino médio, e especialmente nas disciplinas relacionadas com ciências e matemática, afeta o desempenho acadêmico e a escolha profissional no ensino superior das estudantes do sexo feminino.

Nos cargos de liderança escolar, embora as mulheres continuem a ser o grupo majoritário, na maioria dos países analisados há uma preponderância de homens em cargos de gestão (38%) em comparação com cargos docentes (27%). Esta menor representação feminina levanta questões sobre as barreiras adicionais que as mulheres enfrentam no acesso a cargos de gestão escolar, tais como incentivos mais baixos para se candidatarem (por exemplo, incompatibilidade destes cargos com o trabalho doméstico que lhes cabe) ou vieses nos mecanismos de seleção.

Ao comparar a composição racial dos professores com a população geral de cada país, observa-se uma menor representação de professores brancos e uma maior representação de professores pardos, afrodescendentes e indígenas. Dentro dos grupos raciais minoritários, como os afrodescendentes e os indígenas, há uma maior representação de homens em comparação com as mulheres. Entre os professores indígenas, a sub-representação das mulheres é particularmente acentuada.

No que diz respeito à ruralidade, a maioria das docentes mulheres e diretoras concentra-se nas áreas urbanas, o que está relacionado com os custos de transporte mais elevados e a maior incidência de violência de gênero nas áreas rurais.

Além disso, existe uma precariedade generalizada nos contratos de trabalho de diretores e professores indígenas, o que demonstra condições que entram em conflito com a obtenção de qualidade e equidade no sistema escolar.

Estas conclusões, pioneiras na América Latina e no Caribe, ressaltam a necessidade de abordar as disparidades de gênero, étnicas e raciais para promover uma força de trabalho escolar diversificada, equitativa e inclusiva, mais interligada e representativa da população estudantil que ensina.

Para concluir, apresentam-se listadas políticas e ações que podem ajudar a alcançar uma maior representação de professores e gestores escolares:

- 1.** Programas de recrutamento para grupos sub-representados. Implementar programas específicos de atração, recrutamento e financiamento destinados a grupos sub-representados para incentivar a sua participação em cargos de gestão e/ou ensino nas escolas.
- 2.** Mecanismos de formação inclusivos. Desenvolver formação inclusiva e mecanismos de formação, centrados nos grupos mais negligenciados da força de trabalho escolar.
- 3.** Políticas de contratação inclusivas e transparentes. Estabelecer políticas de contratação inclusivas, tais como sistemas centralizados para a seleção e atribuição de professores e administradores às escolas, que forneçam regras de seleção objetivas, transparentes e justas.
- 4.** Programas de mentoria e apoio profissional para mulheres e grupos minoritários. Criar programas de mentoria e apoio profissional destinados a mulheres em cargos de liderança escolar ou a professores afrodescendentes e indígenas, que lhes permitam melhorar, avançar em suas carreiras e superar as barreiras do sistema.
- 5.** Currículo escolar inclusivo e diversificado. Desenhar um currículo escolar inclusivo que reflita a diversidade cultural, étnico-racial e de gênero de gestores, professores e alunos, promovendo o respeito e a convivência cívica.
- 6.** Sistema de avaliação e monitoramento da diversidade na força de trabalho escolar. Estabelecer um sistema para avaliar e monitorar a diversidade da força de trabalho escolar, para identificar pontos fracos e continuar avançando em direção a padrões mais elevados de qualidade e equidade educacional.

Estas políticas são essenciais para promover uma educação inclusiva e igualitária, que garanta o desenvolvimento integral de todos os alunos e contribua para a construção de sociedades mais justas e coesas.

REFERÊNCIAS



- Arredondo Trapero, F., Vázquez Parra, J. C. & Velázquez Sánchez, L. M. (2019). STEM y brecha de género en Latinoamérica. *Revista de El Colegio de San Luis*, 9(18), 137-158. <https://doi.org/10.21696/rcsl9182019947>
- Alban Conto, C., Guilbert, N. & Devignes, F. (2023). The role of women school principals in improving learning in French speaking Africa.
- Banco Mundial (n.d.). Latinoamérica indígena. <https://www.bancomundial.org/es/region/lac/brief/indigenous-latin-america-in-the-twenty-first-century-brief-report-page>
- Banco Mundial. (2015). *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*. Washington, D.C.: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 3.0 IGO. <https://www.bancomundial.org/es/publication/latinoamerica-indigena-en-el-siglo-xxi-primer-decada-pdf> (worldbank.org)
- Banco Mundial. (2018). *Afrodescendientes en Latinoamérica. Hacia un marco de inclusión*. En Grupo banco mundial. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/30201/129298-7-8-2018-17-30-51-AfrodescendientesenLatinoamerica.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Banco Mundial (2023). *Afrodescendientes en Latinoamérica*. <https://www.bancomundial.org/es/region/lac/publication/afrodescendants-in-LAC>
- Banco Mundial (2023). *The World Bank in Brazil*. <https://www.worldbank.org/en/country/brazil/overview>
- Bando, R., Berlinski, S. & Martinez Carrasco, J. (2019). *Desigualdad de género en América Latina: Un largo camino por recorrer*. June 29, 2022, BID - Ideas que cuentan website: <https://blogs.iadb.org/ideas-que-cuentan/es/desigualdad-de-genero-en-america-latina-un-largo-camino-por-recorrer/>
- Bartanen, B. & Grissom, J. A. (2019) School principal race and the hiring and retention of racially diverse teachers (Working Paper). Annenberg Institute at Brown University.
- Bartanen, B. & Grissom, J. A. (2021). School Principal Race, Teacher Racial Diversity, and Student Achievement. *The Journal of Human Resources*, 1-68. Retrieved from <http://jhr.uwpress.org/>
- Branch, G. F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2013). School leaders matter. *Education Next*, 13(1), 62-69.
- Bailey, S., Fialho F. M. & Penner A.M. (2016). Interrogating race color, racial categories, and class across the Americas. *Am. Behav. Sci.* 60(4), pp.538-55
- Bates, L. A. & Glick, J. E. (2013). Does it matter if teachers and schools match the student? Racial and ethnic disparities in problem behaviors. *Social Science Research*, 42, 1180-1190. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.04.005>
- Beaman, L., Duflo, E., Pande, R. & Topalova, P. (2012). Female leadership raises aspirations and educational attainment for girls: A policy experiment in India. *Science*, 335(6068), 582-586. <https://doi.org/10.1126/science.1212382>
- Bertoni, E., Elacqua, G., Hincapié, D., Méndez, C. & Paredes, D. (2023). Teachers' preferences for proximity and the implications for staffing schools: Evidence from Peru. *Education Finance and Policy*, 18(2), 181-212.
- Cabella, W., Nathan, M., Tenenbaum, M. (2013). La población afrouguaya en el censo 2011. En *Atlas Sociodemográfico y de la Desigualdad en Uruguay*. Programa de Población. Facultad de Ciencias Sociales, p.15. Ediciones TRILCE. www.inegub.uy/biblioteca/Atlas_Sociodemografico/Atlas_fasciculo_2_Afrouguayos.pdf. Consultada el 25 de enero de 2015.
- Card, D., Domnisoru, C., Sanders, S. C., Taylor, L. & Udalova, V. (2022). The Impact of Female Teachers on Female Students' Lifetime Well-Being (No. w30430). National Bureau of Economic Research.
- Castro Aristizabal, G., Giménez, G. & Pérez Ximenes-de-Embún, D. (2018). Estimación de factores condicionantes de la adquisición de competencias académicas en América Latina en presencia de endogeneidad. *Revista de la CEPAL*, 124, pp.35-59.
- Chagas, C. (1996). *Negro: Uma Identidade em Construção* (Black: An Identity in Construction). Editora Vozes
- Cantero Riveros, B. (2016). *Inclusión del género en la enseñanza de las ciencias*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Carvalhoes, F., Senkevics, A.S. & Ribeiro, C.A.C. (2022). The intersection of family income, race, and academic performance in access to higher education in Brazil. *High Educ* 86, 591-616 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00916-7>
- Cherng, H. & Halpin, P. (2016). The Importance of Minority Teachers: Student Perceptions of Minority Versus White Teachers. *Educational Researcher*, 45(7), 407-420. <https://doi.org/10.3102/0013189X16671718>
- Cohen, A. P. (1994). *Self-Consciousness: An Alternative Anthropology of Identity*. New York: Routledge.
- Cole, K., Plaisir, J., Reich-Shapiro, M. & Freitas, A. (2019). Building a Gender-Balanced Workforce: Supporting Male Teachers. *Young Children*, 74(4). <https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/sept2019/building-gender-balanced-workforce-supporting-male-teachers>.
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*. https://oig.cepal.org/sites/default/files/c2300031_web.pdf
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2021). *Conversatorio virtual: La protección social y las mujeres afrodescendientes latinoamericanas: desafíos para una reconstrucción con igualdad*. <https://www.cepal.org/es/eventos/conversatorio-virtual-la-proteccion-social-mujeres-afrodescendientes-latinoamericanas>
- Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2018). *Panorama social de América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44395-panorama-social-america-latina-2018>
- Dee, T. S. (2001). Teachers, race and student achievement in a randomized experiment (No. 8432). Cambridge, MA.
- Dee, T. S. (2005). A teacher like me: Does race, ethnicity, or gender matter? *American Economic Review*, 95(2), 158-165.

- Dee, T. S. (2007). Teachers and the gender gaps in student achievement. *Journal of Human resources*, 42(3), 528-554.
- Dee, T. S. & Penner, E. K. (2017). The causal effects of cultural relevance: Evidence from an ethnic studies curriculum. *American Educational Research Journal*, 54(1), 127-166.
- Dixon, A. R. & Telles, E., E. (2017). Skin color and Colorism: Global research, concepts, and measurement. *Annual Review of Sociology*, 43, pp.504-424.
- Drudy, S. 2008. Gender Balance/Gender Bias: The Teaching Profession and the Impact of Feminisation. *Gender and Education*, 20 (4): 309-23.
- Eble, A. & Hu, F. (2017). Role Models, the Formation of Beliefs, and Girls' Math Ability: Evidence from Random Assignment of Students in Chinese Middle Schools. *Review of Economics and Statistics*, 83(February). http://search.proquest.com/docview/61992632?accountid=10673%5Cnhttp://openurl.ac.uk/athens_edu?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/t:kev:mtx:book&genre=unknown&sid=ProQ:ERIC&atitle=&title=Externalities+in+the+Classroom%3A+How+Children+Exposed+to+D
- Egalite, A. J., Kisida, B. & Winters, M. A. (2015). Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement. *Economics of Education Review*, 45, 44-52. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.007>
- Ehrenberg, R. G., Goldhaber, D. D. & Brewer, D. J. (1995). Do Teachers' Race, Gender, and Ethnicity Matter? Evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Industrial and Labor Relations Review*, 48(3), 547-561. <https://doi.org/10.2307/2524781>
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., Alfonso, M., Montalva, V. & Paredes, D. (2018). Profesión: Profesor en América Latina: ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?. Inter-American Development Bank.
- Elacqua, G., Soares, S., Marotta, L., Martínez, M., Montalva, V., Olsen, W., Sofie, A. & Méndez, C. (2020). El problema de la escasez de docentes en Latinoamérica y las políticas para enfrentarlo. Banco Interamericano de Desarrollo [BID]. <https://publications.iadb.org/es/el-problema-de-la-escasez-de-docentes-en-latinoamerica-y-las-politicas-para-enfrentarlo>
- Elacqua, G., Jaimovich, A., Pérez-Nuñez, G. & Hincapié, D. (2022). ¿Quiénes estudian pedagogía en América Latina y el Caribe?: tendencias y desafíos en el perfil de futuros docentes. <https://publications.iadb.org/es/quienes-estudian-pedagogia-en-america-latina-y-el-caribe-tendencias-y-desafios-en-el-perfil-de-los>
- Eubanks, S. C. & Weaver, R. (1999). Excellence through diversity: Connecting the teacher quality and teacher diversity agendas. *Journal of Negro Education*, 68(3), 451-459. <https://doi.org/10.2307/2668116>
- Ferguson, R. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap. *Urban Education*, 38(4), pp.460-507.
- Forum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis [FONAPRACE] (2019). V Pesquisa nacional de perfil socioeconômico e cultural dos (as) graduandos (as) das IDES – 2018.
- Francis, A. & Tannuri-Pianto, M. (2013). Endogenous race in Brazil: affirmative action and the construction of racial identity among young adults. *Economic Development and cultural change*, 61(4), 731-753.
- García-Cómeiz, S. y Muñoz-Tinoco, V. (2023). Sin maestros de Educación Infantil, una ausencia que permanece. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 4(1), 20-34. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v4i1.15324>
- Gay, G., & Howard, T. C. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 36(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/08878730009555246>
- Giese, R. (2018). *Boys: What It Means to Become a Man*. Toronto, ON: HarperCollins.
- Goldhaber, D., Theobald, R., & Tien, C. (2019). Why we need a diverse teacher workforce. *Phi Delta Kappan*, February, 25-30. <https://doi.org/10.1177/0031721719827540>
- Grissom, J. A., Kern, E. C., & Rodriguez, L. A. (2015). The "Representative Bureaucracy" in Education: Educator Workforce Diversity, Policy Outputs, and Outcomes for Disadvantaged Students. *Educational Researcher*, 44(3), 185-192. <https://doi.org/10.3102/0013189X15580102>
- Guimarães, A. (2012). Colour and race in Brazil: from whitening to the search for Afro-descent. En Francisco Bethencourt, and Adrian Pearce (eds). *Racism and Ethnic Relations in the Portuguese-Speaking World* (pp. 16-34).
- Hamann, D. L. & Walker, L. M. (1993). Music Teachers as Role Models for African-American Students. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 303-314. <https://doi.org/10.2307/3345506>
- Hernández Sheets, R. (2001). Trends in the scholarship on teachers of color for diverse populations: Implications for multicultural education. *Equity and Excellence in Education*, 34(1), 26-31. <https://doi.org/10.1080/1066568010340104>
- Hussar, B., Zhang, J., Wang, K., Roberts, A., Cui, J., Smith, M., Bullock Mann, F., Barmer, A. & Dilig, R. (2020). The Condition of Education 2020 (NCES 2020-144). <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2020144>
- Irvine, J. J. (1992). Making teacher education culturally responsive. In M. Dilworth (Ed.), *Diversity in Teacher Education: New Expectations*. Washington, DC: American Association of Colleges for teacher education.
- Kerkhoven A. H., Russo P. Land-Zandstra A. M., Saxena A., Rodenburg F. J. Gender Stereotypes in Science Education Resources: A Visual Content Analysis. *PLoS One*, 2016 Nov 16;11(11):e0165037. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0165037>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: a.k.a. the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Le, K. & Nguyen, M. (2019). Racial / Ethnic Match and Student-Teacher Relationships (Working paper No. 105390). https://mpira.ub.uni-muenchen.de/105390/1/MPRA_paper_105390.pdf

- Lee, S., Turner, L. J., Woo, S. & Kim, K. (2015). The impact of school and classroom gender composition on educational achievement. Unpublished manuscript. Department of Economics, University of Maryland, College Park.
- Leithwood, K. A., Louis, S. K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning: A review of research from the Learning for Leadership project. En Review of Research. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Pages/How-Leadership-Influences-Student-Learning.aspx>
- Lindsay, C. A. & Hart, C. M. D. (2017). Exposure to Same-Race Teachers and Student Disciplinary Outcomes for Black Students in North Carolina. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(3), 485-510. <https://doi.org/10.3102/0162373717693109>
- López Rodríguez, S. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. Sinéctica. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=41-identidades_docentes_del_nivel_preescolar_genero_y_formacion_docente_inicial
- Madeira, R. & Rangel, M. (2014). Racial Achievement Gaps in Another America: Discussing Schooling Outcomes and Affirmative Action in Brazil. In: Clark, J. (eds) *Closing the Achievement Gap from an International Perspective*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-4357-1_7
- McKown, C. & Weinstein, R. S. (2002). Modeling the role of child ethnicity and gender in children's differential response to teacher expectations. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(1), 159-184. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2002.tb01425.x>
- Milner, H. R. (2015). *Rac(e)ing to class: Confronting poverty and race in schools and classrooms*. Harvard Education Press.
- Morrison, J. & Robles, M. (2021). Recommendations on Diversity Data in the Social Sector. Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0003856>
- Murrell, P. (2002). *African-centered pedagogy: Developing schools of achievement for African-American children*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Oakes, J., Franke, M. L., Quartz, K. H. & Rogers, J. (2002). Research for high-quality urban teaching: Defining it, developing it, assessing it. *Journal of Teacher Education*, 53(3), 228-234. <https://doi.org/10.1177/0022487102053003006>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE] (2015). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behavior, Confidence*. PISA. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Mujeres (2018). Learn the facts: Rural women and girls. Febrero, 2018. <https://www.unwomen.org/en/digital-library/multimedia/2018/2/infographic-rural-women>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Mujeres (2020). Análisis Rápido de Género de América Latina y el Caribe. https://lac.unwomen.org/sites/default/files/Field%20Office%20Americas/Documentos/Publicaciones/2020/05/_LAC%20Report_Spanish%20Final%20Jun2-comprimido.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Mujeres (2022). Necesitamos más mujeres en carreras STEM. Febrero, 2022. <https://lac.unwomen.org/es/stories/noticia/2022/02/necesitamos-mas-mujeres-en-carreras-stem>
- Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2020). Panorama Laboral América Latina y el Caribe. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_764630.pdf
- Paredes, V. (2014). A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect. *Economics of Education Review*, 39, 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.001>
- Pettigrew, T. F. & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Quesada, A., Martín, G., Magariños, P., Ivanovic, C. & Haro, L. (2023). Las voces de las mujeres rurales en América Latina y el Caribe ante las crisis multidimensionales. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD]. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], Red Latinoamericana del Caribe de Mujeres Rurales [RED-LAC]. https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/2023-09/mujeres_rurales_final_sept.pdf
- Reeves, R. (2022). *Of Boys and Men: Why the Modern Male is Struggling, why it Matters, and what to do about it*. Brookings Institution Press.
- Rodríguez, M. & Mallo, T. (2012). Los afrodescendientes frente a la educación. *Panorama regional de América Latina*. In Serie Avances de Investigación. <http://www.fundacioncarolina.es/wp-content/uploads/2014/08/Al75.pdf>
- Sansone, L. (1997). The new politics of black culture in Bahia, Brazil, in Cora Govers and Hans Vermuellen (eds). *The Politics of Ethnic Consciousness*. New York: St. Martin's Press, pp. 277-309.
- Soler, S. C. G., Alvarado, L. K. A. & Nisperuza, G. L. B. (2020). Women in STEM: does college boost their performance? *Higher Education*, 79(5), 849-866.
- Souza, N. S. (1983). *Tornar-se Negro (Becoming Black)*. Graal.
- Stuart Wells, A., Fox, L. & Cordova-Cobo, D. (2016). How racially diverse schools and classrooms can benefit all students. The Century Foundation. <http://apps.tcf.org/how-racially-diverse-schools-and-classrooms-can-benefit-all-students>
- Szenkman, P., Lotitto, E. (2020). Mujeres en STEM: cómo romper con el círculo vicioso. Documento de Políticas Públicas CIPPEC, 224. <https://www.cippec.org/publicacion/mujeres-en-stem-como-romper-con-el-circulo-vicioso/>
- Thailinger, A., Pecha, C., Beuermann, D., Ortiz, E. A., Hobbs, C. & Piras, C. (2023). Gender Gaps in the English-speaking Caribbean: Education, Skills, and Wages. Inter-American Development Bank.
- Telles, E. (2004). *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.

Telles, E., PERLA (Proj. Ethn. Race Lat. Am.) (2014). *Pigmentocracies: Ethnicity, Race, and Color in Latin America*. Chapel Hill: Univ. N.C. Press

United Nations Education Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2018). *Activating Policy Levers for Education 2030. The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies*. <http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>

United Nations Education Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2021). *Construyendo una comunidad de especialistas en educación secundaria rural para América Latina*. Diciembre, 2021. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/portal/construyendo-una-comunidad-de-especialistas-en-educacion-secundaria-rural-para-america>

United Nations Education Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2023). *Pueblos indígenas de América Latina y el Caribe*. <https://www.unesco.org/es/node/83544>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], UNESCO Santiago Office, United Nations Children's Fund [UNICEF], and the Economic Commission for Latin America and The Caribbean [ECLAC] (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4Educación 2030*. <https://www.unicef.org/lac/media/37791/file/Education%20in%20Latin%20America%20and%20the%20Caribbean%20at%20a%20crossroads.pdf>

Villegas, A. M. & Clewell, B. C. (1998). Increasing teacher diversity by tapping the paraprofessional pool. *Theory into Practice*, 37(2), 121-130. <https://doi.org/10.1080/00405849809543795>

Villegas, A. M. & Lucas, T. F. (2005). Diversifying the Teacher Workforce: A Retrospective and Prospective Analysis. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 106(13), 70-104. <https://doi.org/10.1177/016146810410601303>

Villegas Escárte, M. (2020). *Ausencia de modelos femeninos como causal de la baja participación de mujeres en STEM y la incidencia en los comités*. Tesis de Magister. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/695a0fb9-7ec3-4283-a6c6-c944e3134e40/content>

Welmond, M. J. & Gregory, L. (2021). Educational underachievement among boys and men. *World Bank, World Economic Forum (2023). Global Gender Gap Report 2023*. June, 2023. <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/digest/>

Wright, A., Gottfried, M. A. & Le, V. N. (2017). A Kindergarten Teacher Like Me: The Role of Student-Teacher Race in Social-Emotional Development. *American Educational Research Journal*, 54(1S), 78S-101S. <https://doi.org/10.3102/0002831216635733>

Yarnell, L. M. & Bohrnstedt, G. W. (2018). Student-Teacher Racial Match and Its Association with Black Student Achievement: An Exploration Using Multilevel Structural Equation Modeling. *American Educational Research Journal*, 55(2), 287-324. <https://doi.org/10.3102/000283121773>



ANEXOS

Anexo 1. Lista dos países incluídos no estudo e suas iniciais correspondentes

 **Argentina, CABA** - ARG

 **Belize** - BLZ

 **Bolívia** - BOL

 **Brasil** - BRA

 **Chile** - CHL

 **Colômbia** - COL

 **Costa Rica** - CRI

 **Equador** - ECU

 **El Salvador** - SLV

 **Guatemala** - GTM

 **Honduras** - HND

 **Jamaica** - JAM

 **México** - MEX

 **Panamá** - PAN

 **Paraguai** - PAR

 **Peru** - PER

 **República Dominicana** - DOM

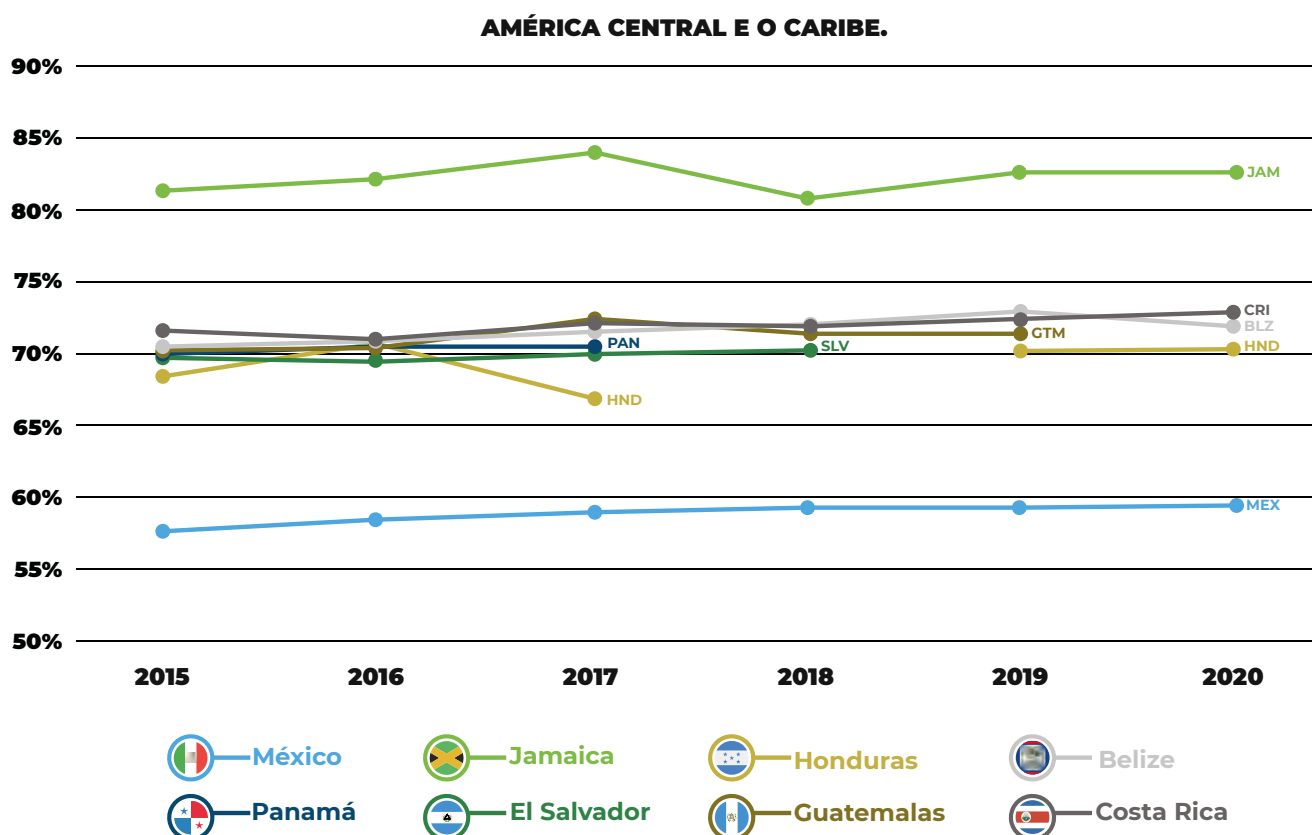
 **Santa Lúcia** - LCA

 **Suriname** - SUR

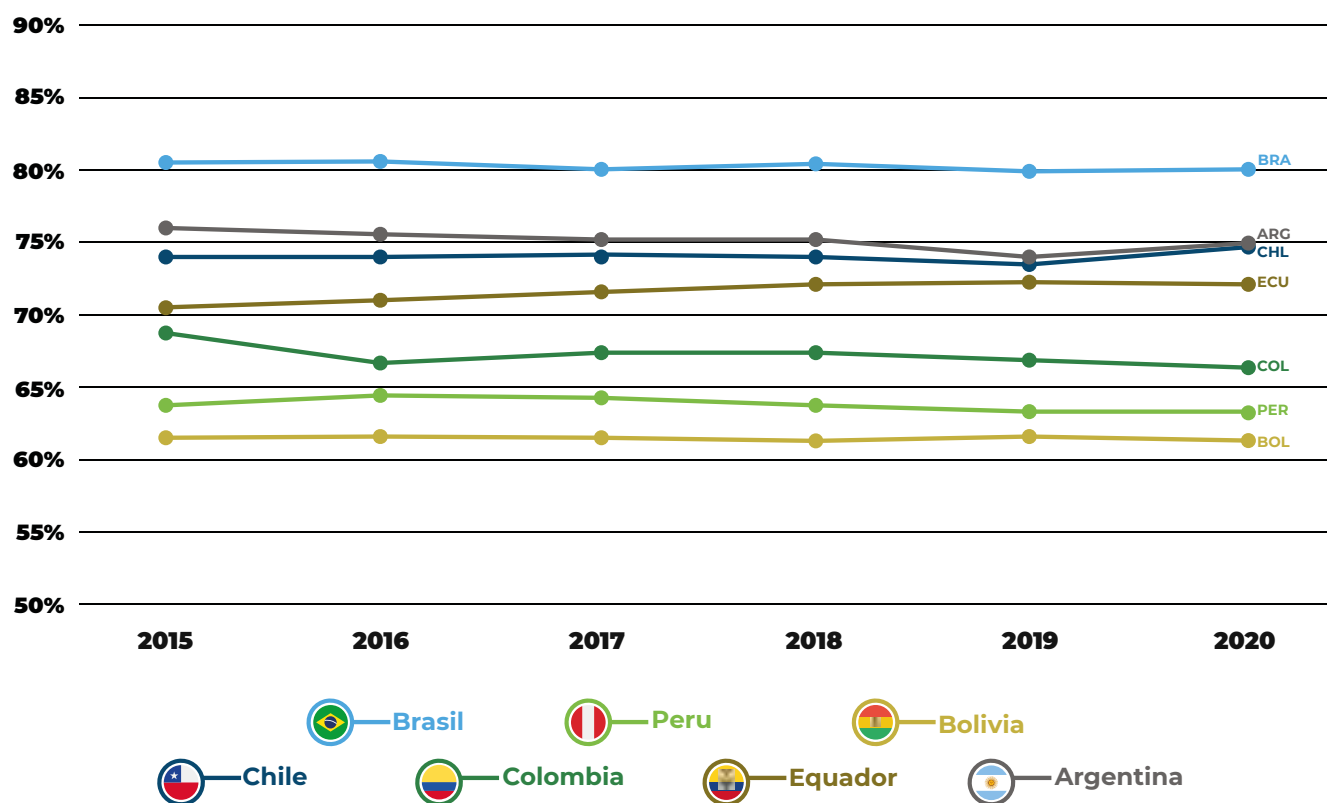
 **Trinidad e Tobago** - T&T

 **Uruguai** - URY

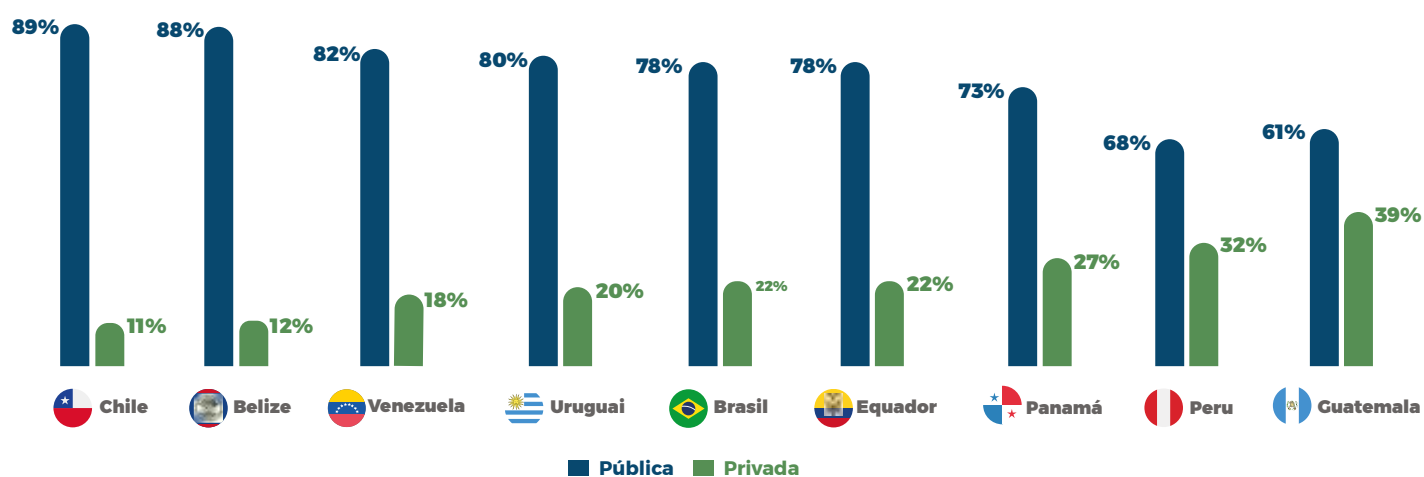
Anexo 2. Proporção de docentes mulheres por região (2015-2020)



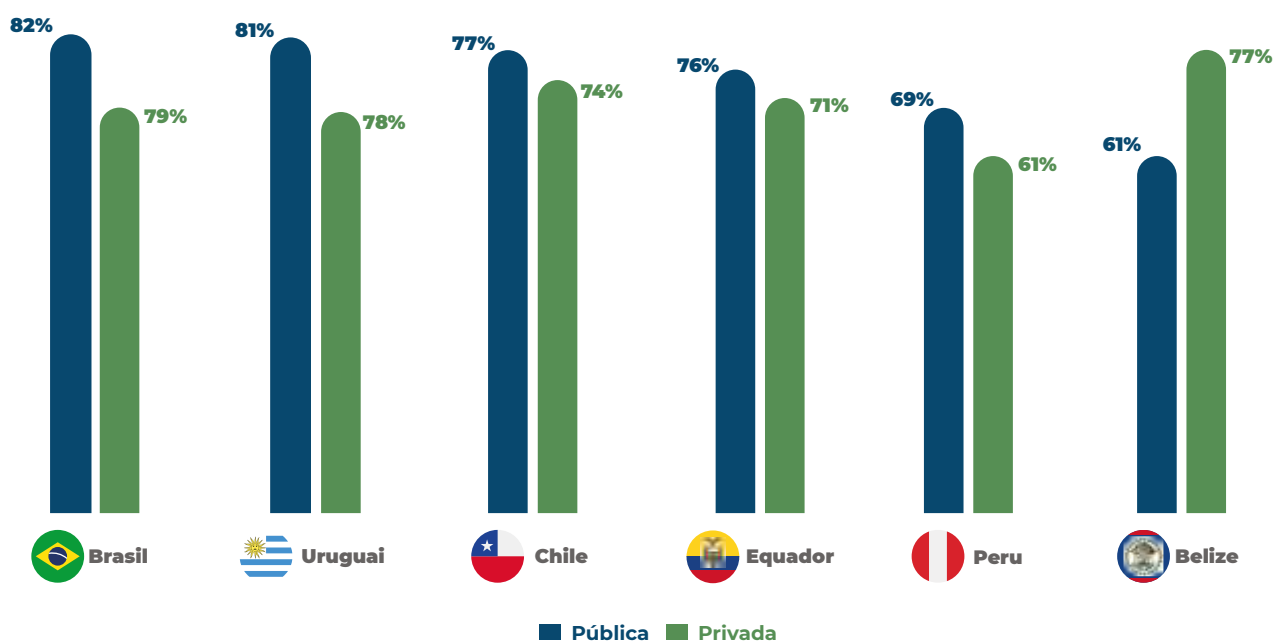
AMÉRICA DO SUL



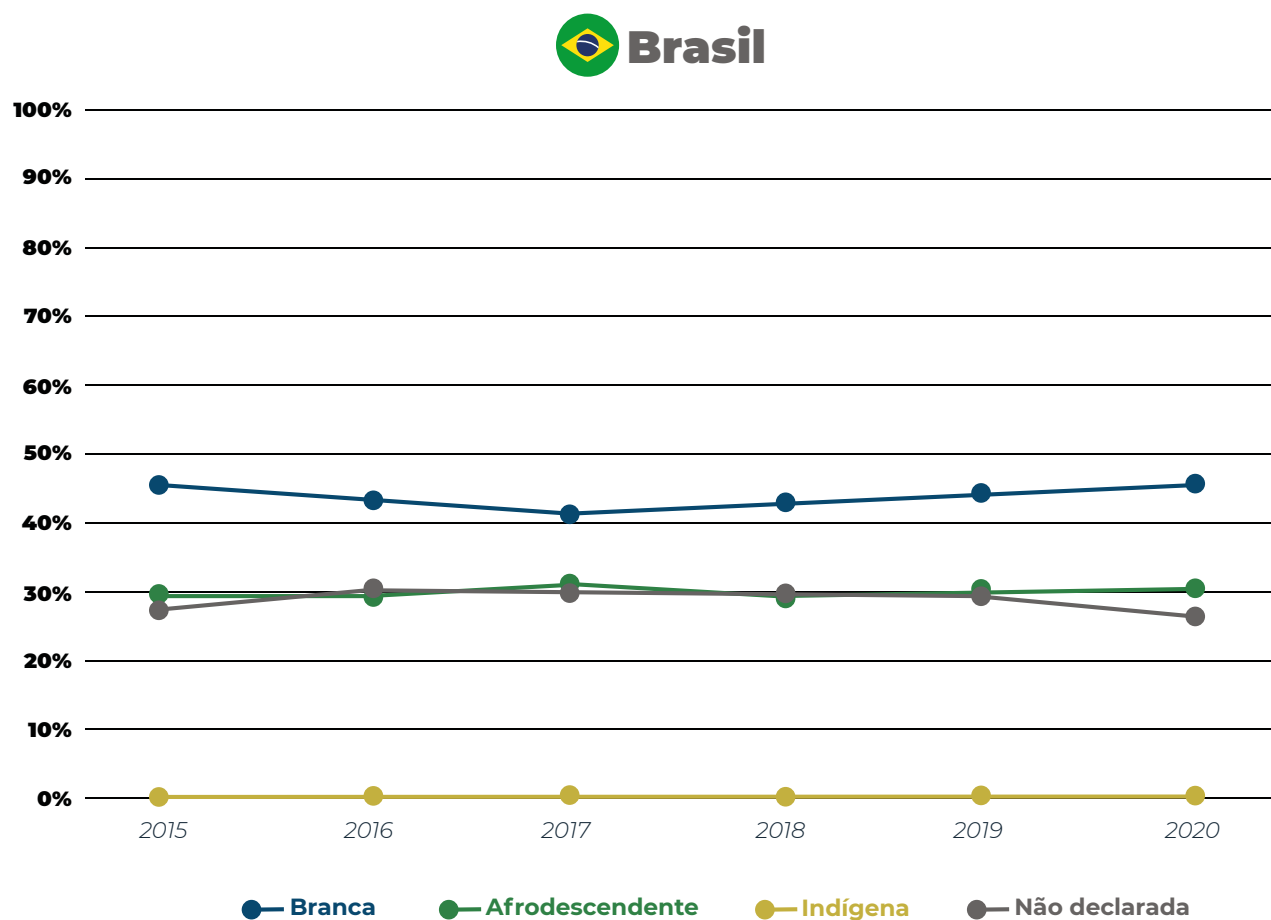
Anexo 3. Docentes por tipo de administração escolar (pública/privada) (cerca 2020)



Anexo 4. Docentes mulheres por tipo de administração escolar (pública/privada) (cerca 2020)

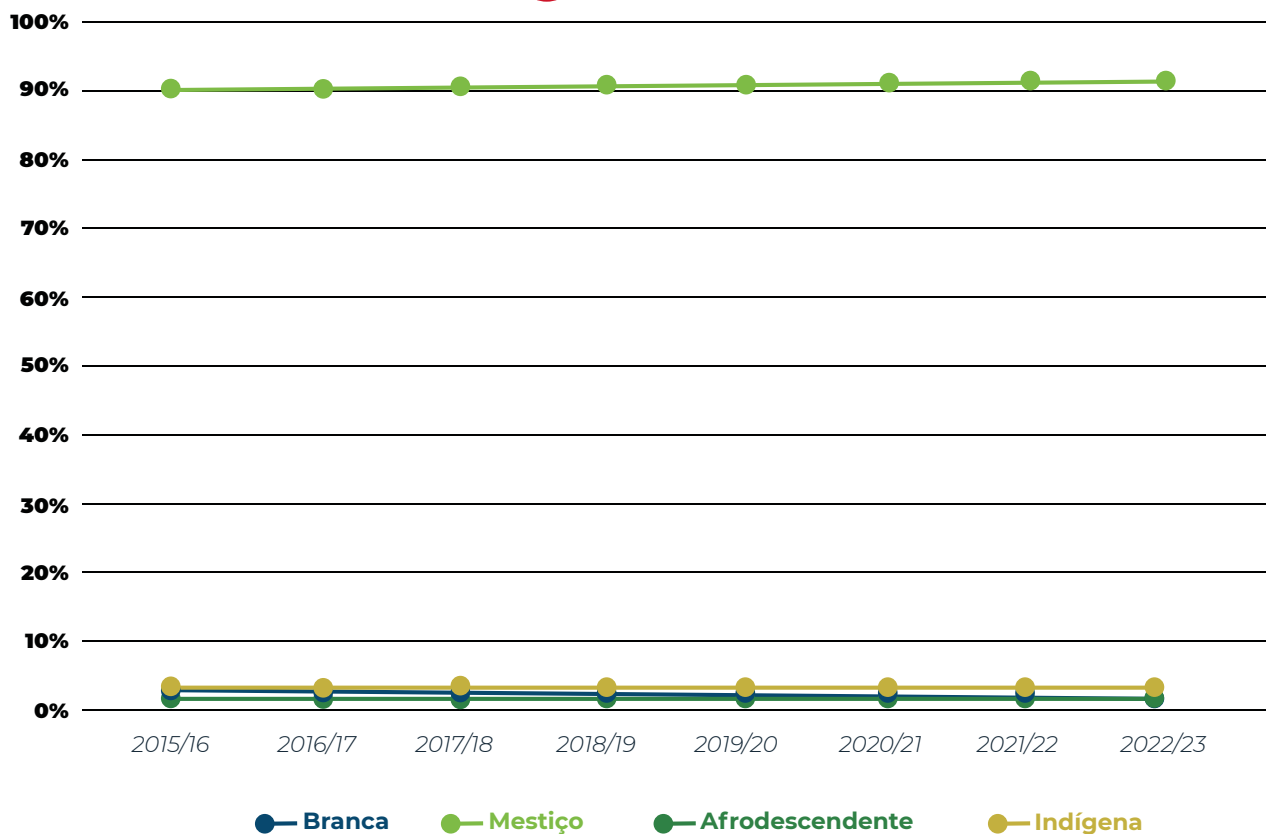


Anexo 5. Composição étnico-racial dos docentes ao longo do tempo (2015-2023)

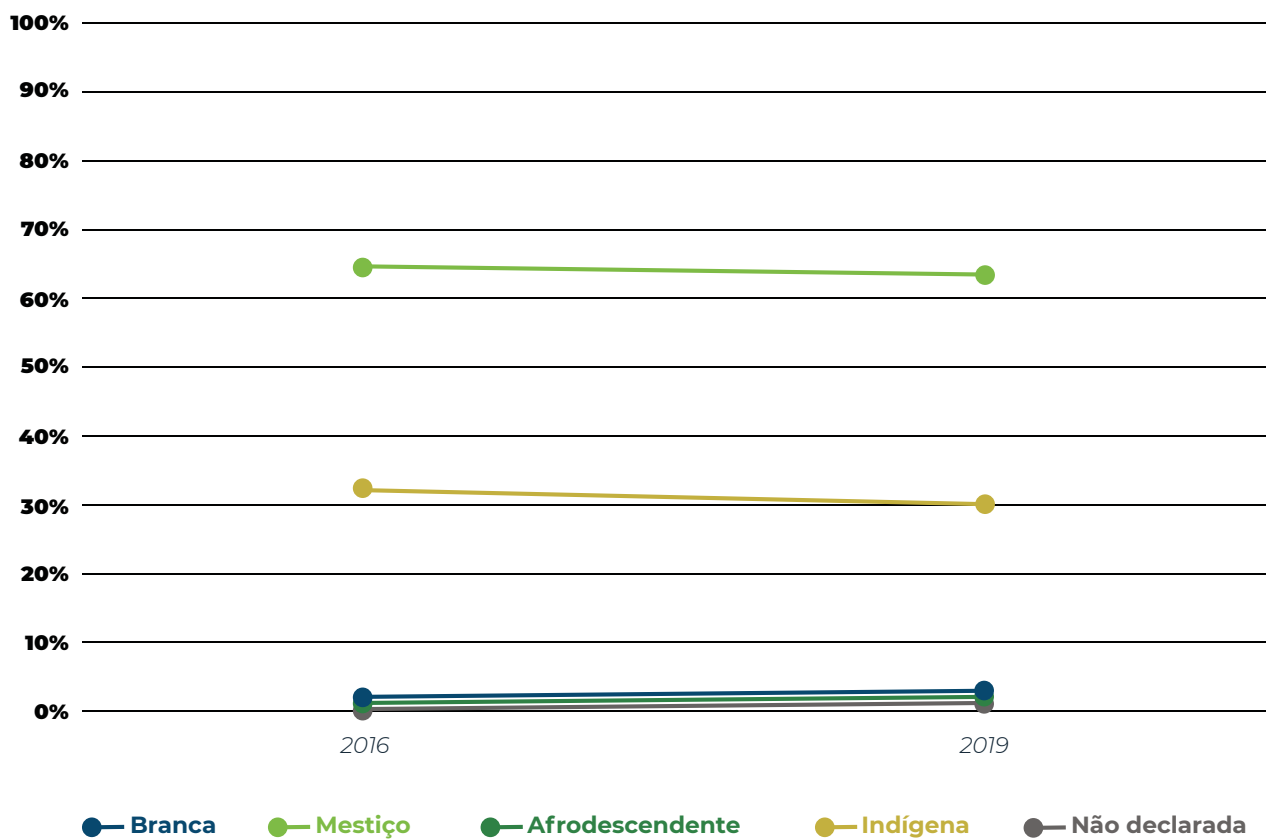




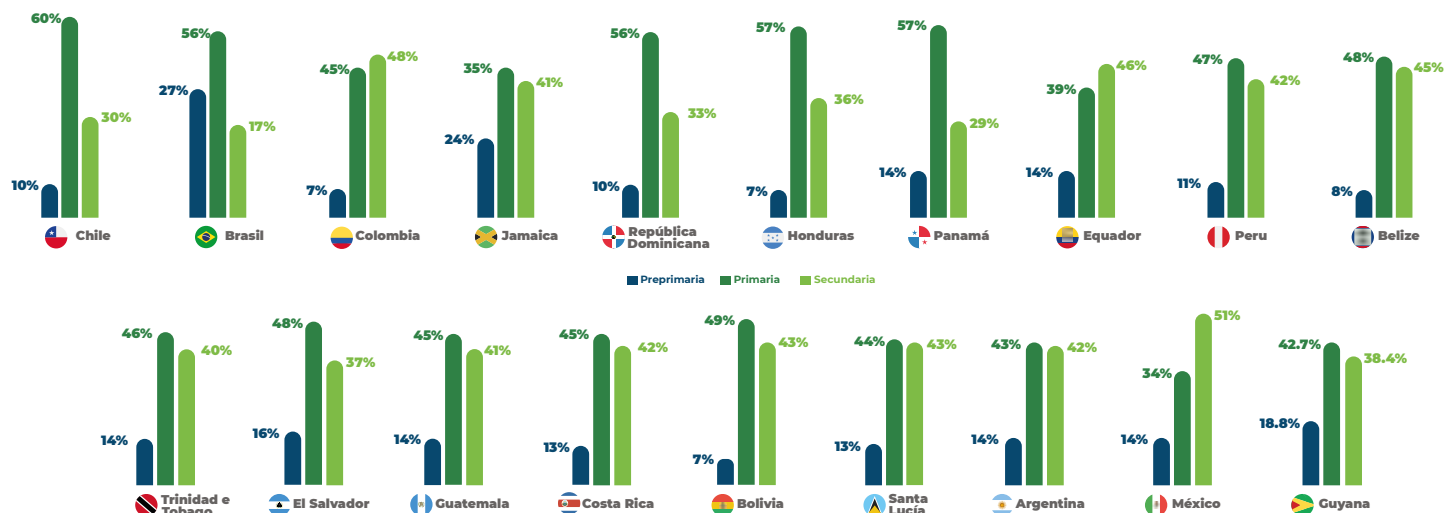
Equador



Peru

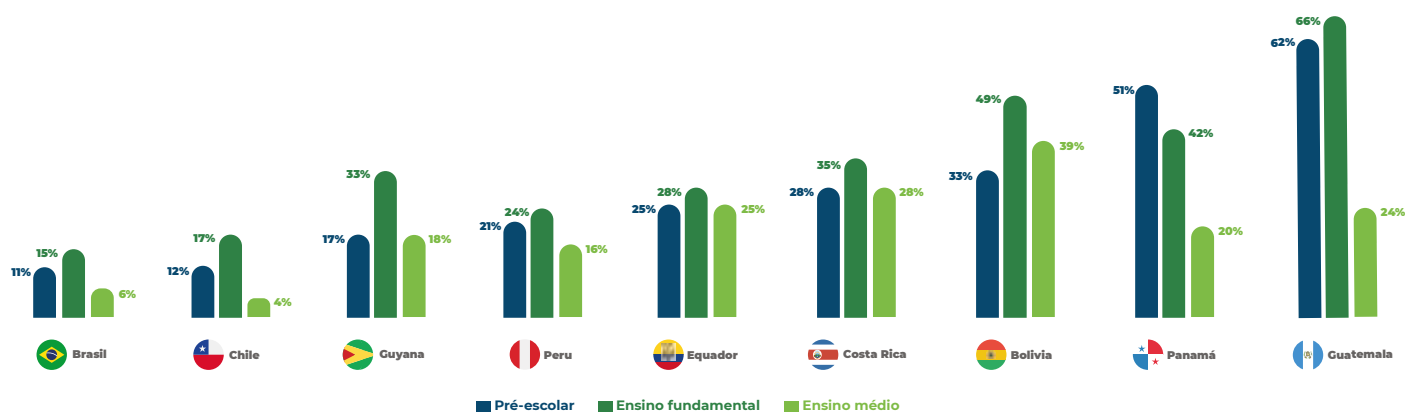


Anexo 6. Docentes de acordo com o nível de ensino (cerca 2020)

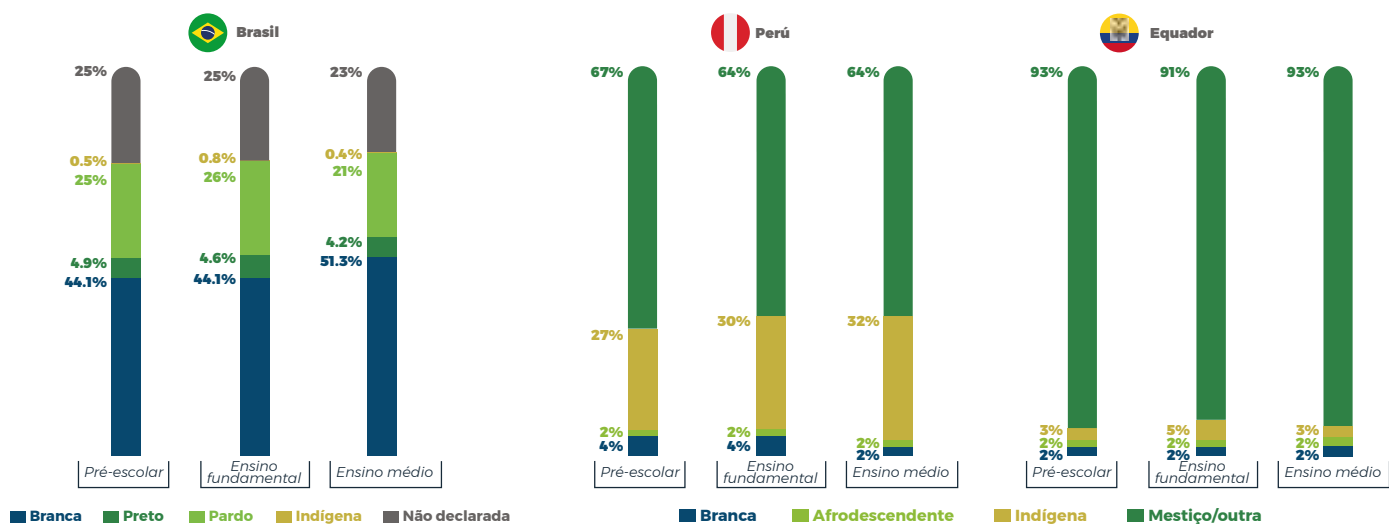


Nota: Os dados de Belize, Trinidad e Tobago, Bolívia e México vêm da UNESCO

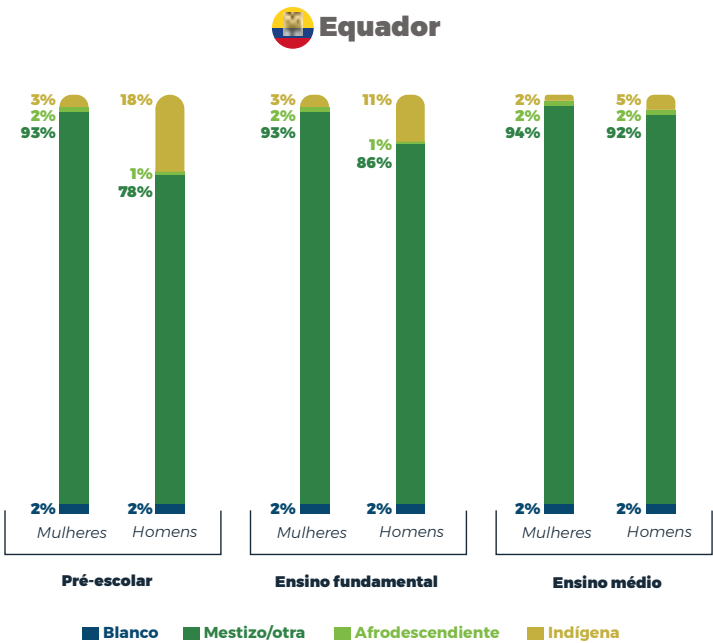
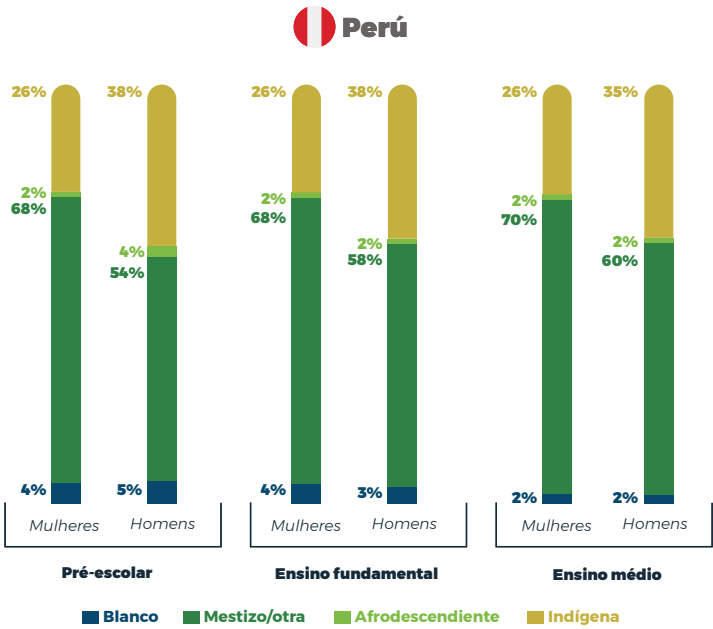
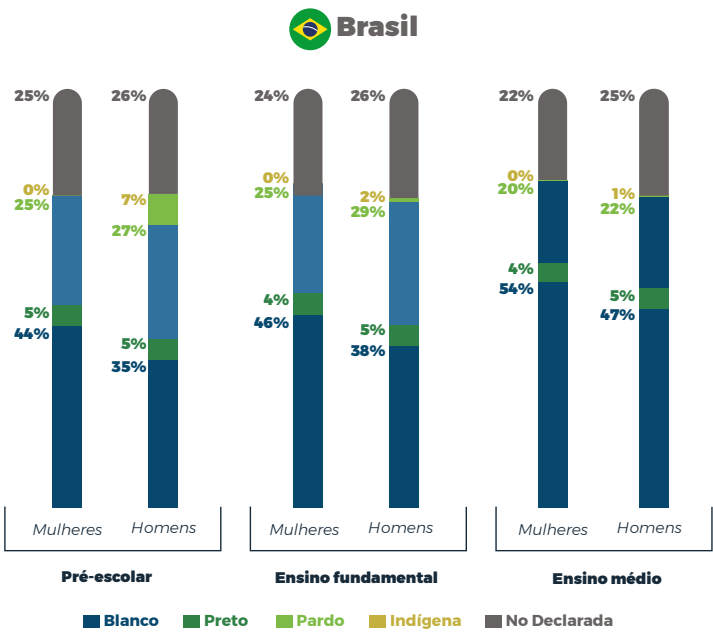
Anexo 7. Docentes em escolas rurais de acordo com o nível de ensino (cerca 2020)



Anexo 8. Docentes de acordo com raça/etnia e nível de ensino (cerca 2019)



Anexo 9. Docentes de acordo com o sexo/raça e nível de ensino



Anexo 10. Critérios para a categorização de contratos de trabalho escolares como estáveis e não estáveis

A distinção entre contratos “estáveis” e “não estáveis” foi estabelecida com base nas informações das bases de dados de cada país e no nível de estabilidade associado a cada categoria no contexto nacional. A classificação por país é detalhada abaixo.



Peru: Aqueles que não possuem contrato foram incluídos na categoria “não estável”. As outras duas categorias informadas pelas bases do ENDO 2018 foram classificadas como “estáveis”.



Brasil: O Censo Docente 2020 inclui quatro categorias para definir o tipo de contrato docente: Concursado, CLT (Consolidação da Lei do Trabalho), Temporário e Terceirizado. Na categoria “estável” foram incluídas as categorias “concursado” e “CLT”, visto que esses processos tendem a ser mais seletivos e oferecem maior estabilidade no emprego. “Temporários” e “Terceiros” foram incluídos na categoria “não estável” porque esses tipos de contratos são de curto prazo (1 ou 2 anos) e passam por processo seletivo simplificado.



Chile: Com base no Ministério da Educação do Chile, existem quatro categorias para o tipo de contrato de professor: “efetivo”, “contratado”, “substituto” e “honorário”. Para este estudo, as categorias “efetivo” e “contratado” foram consideradas contratos “estáveis”, e as categorias “substituto” e “honorário” foram consideradas “não estáveis” por se referirem a posições de curto prazo.



Colombia: Utilizando as informações do Ministério da Educação e a variável “tipo de vínculo”, as categorias “em propriedade”, “período experimental”, “período experimental pós-concurso” (estágio probatório), “propriedade pós-conflito” foram classificadas como “estáveis”. As categorias “planta temporária”, “planta temporária AR”, “planta temporária NEE”, “vaga permanente prov.” e “vaga temporária prov.” foram classificadas como “não estáveis”.

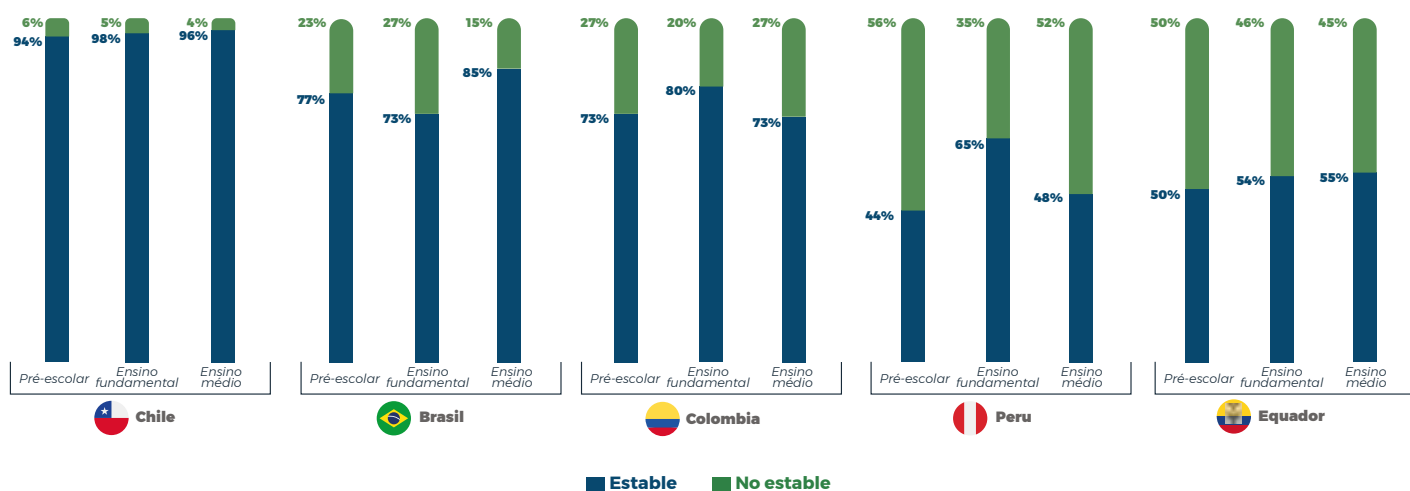


Ecuador: Nas bases do Ministério da Educação de 2013, são reportadas três categorias para contratos de ensino: “Nomeação”, “Contrato” e “outro tipo”. Após consulta a especialistas locais, estabeleceu-se que a categoria “Nomeação” era a categoria mais “estável”, uma vez que identifica cargos permanentes para professores, ao contrário das categorias “contrato” e “outro tipo” que consideram apenas contratos temporários, razão pela qual foram categorizados como “não estáveis”.

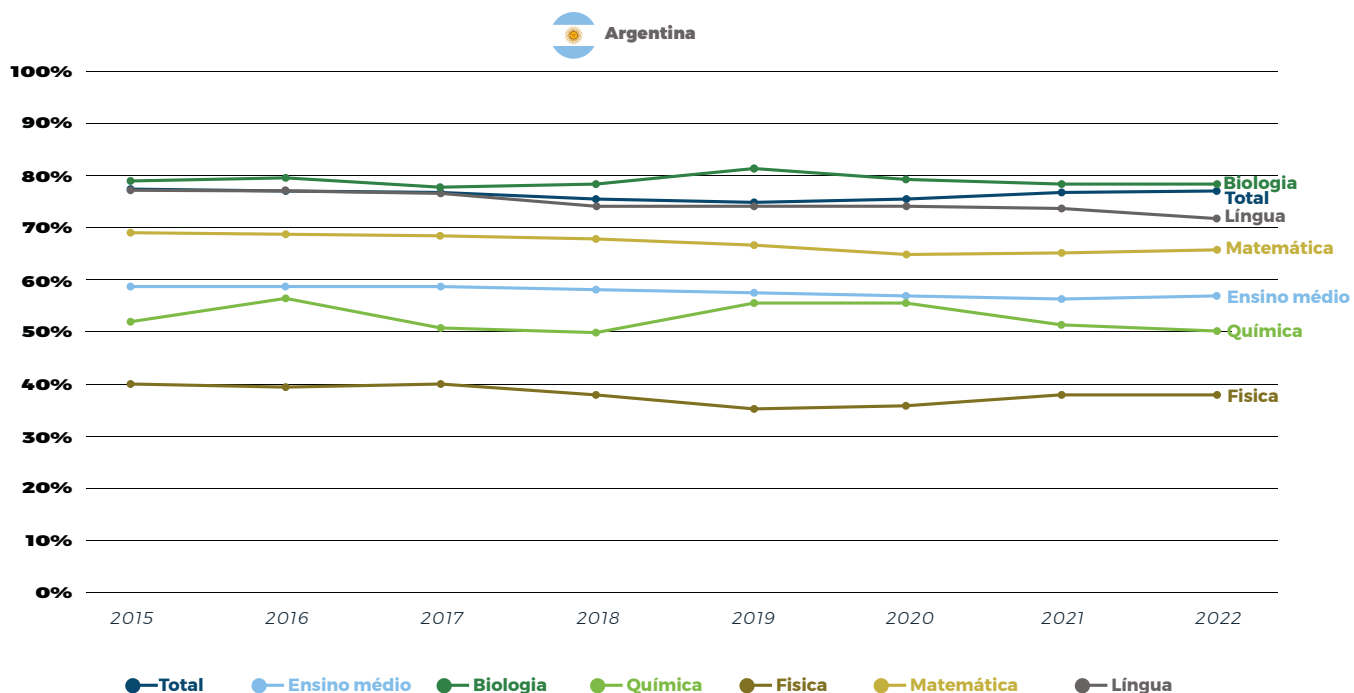


Jamaica: Utilizando as bases do Ministério da Educação e Juventude da Jamaica, foi identificada uma única categoria “estável”, denominada “permanente”. As demais categorias (“interino”, “provisório”, “temporário” e “outros”) foram classificadas como “não estáveis” por se referirem a posições de curto prazo.

Anexo 11. Docentes de acordo com o nível de ensino e o tipo de contrato de trabalho (cerca 2020)

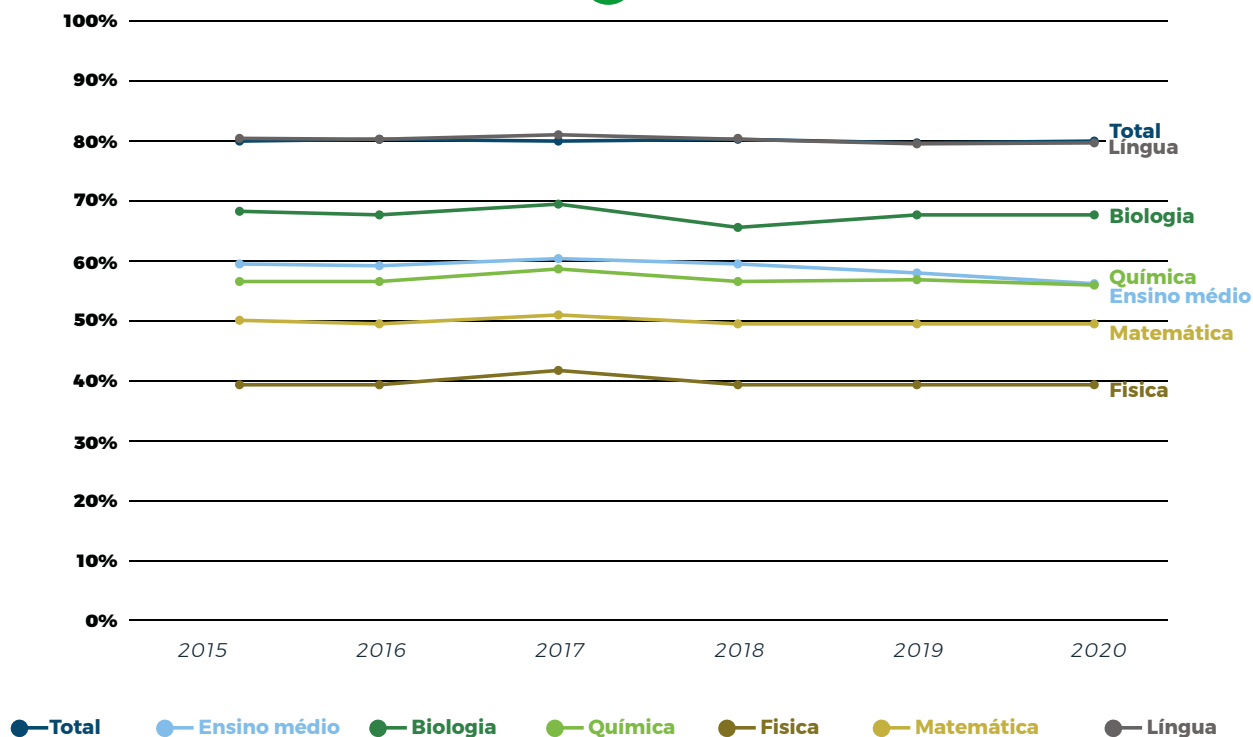


Anexo 12. Evolução temporal de docentes mulheres de acordo com a disciplina ministrada (2015-2022)

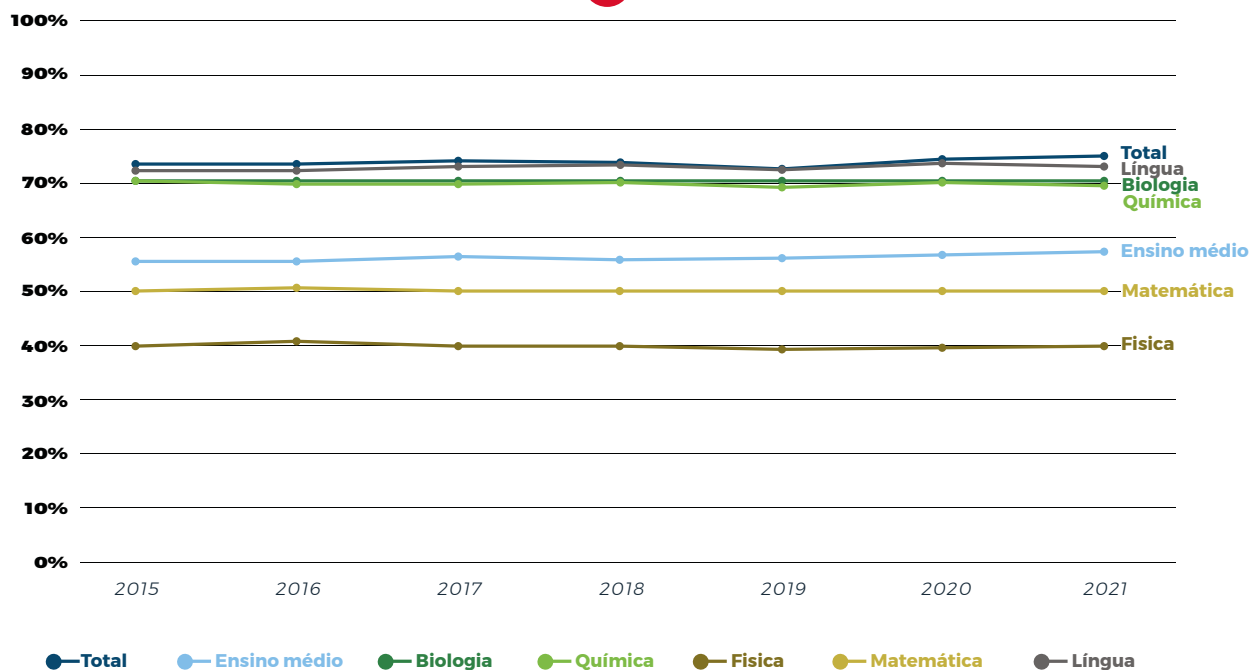




Brasil



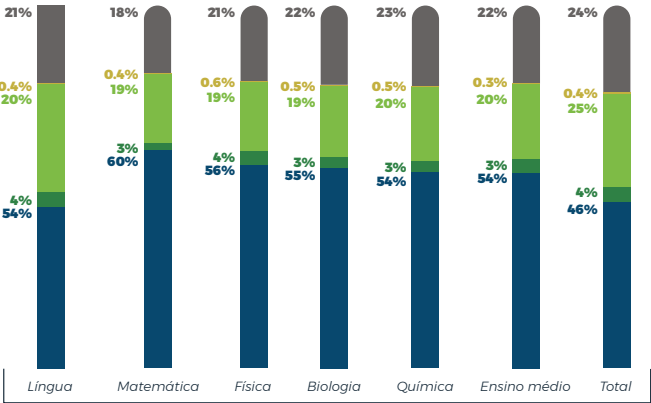
Chile



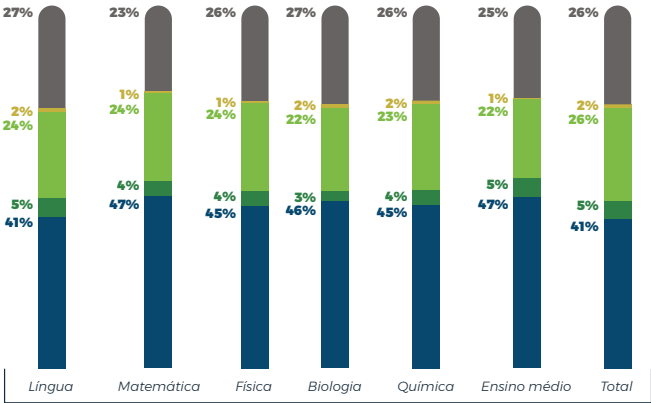
Anexo 13. Docentes de acordo com sexo, etnia/raça e disciplina ministrada (cerca 2019)



Brasil



Mulheres

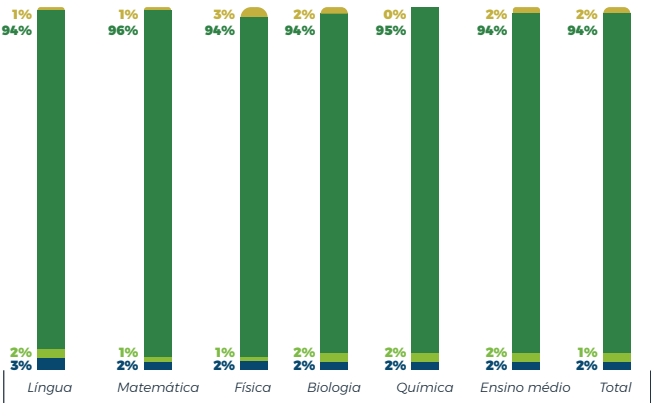


Homens

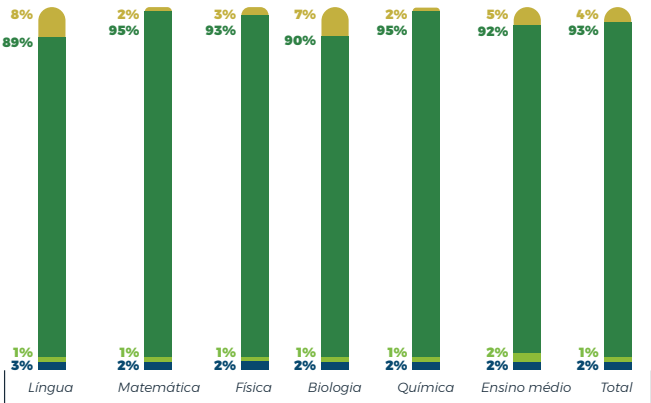
● Branco ● Preto ● Pardo ● Indígena ● Não declarada



Ecuador



Mulheres

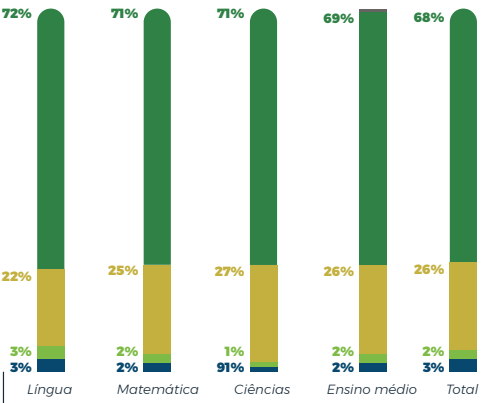


Homens

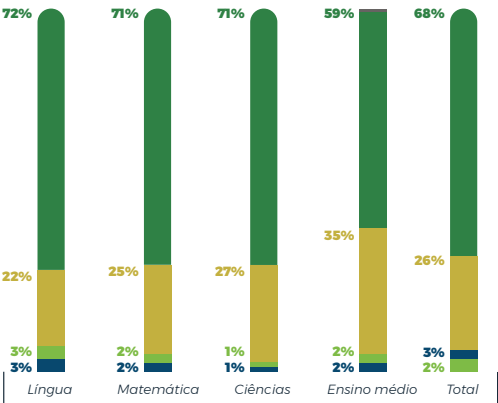
● Branco ● Afrodescendente ● Mestiço/outra ● Indígena



Peru



Mulheres



Homens

● Branco ● Preto ● Pardo ● Indígena ● Não declarada

Anexo 14. Fontes de informação de cada país da amostra do estudo



1. Argentina, Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA)

Fontes(s): Ministério da Educação de CABA, Subsecretaria da Carreira Docente, Direção Geral do Pessoal Docente e Não Docente

Nome do Banco de Dados: Informação de docentes e diretores de CABA (Sistema de Classificação Docente, Legal-Administrativo)

Período: 2015 - 2022

Observações: As bases foram solicitadas ao Ministério da Educação de CABA. Professores e diretores são contabilizados apenas uma vez por ano. Utilizando a variável Directivo, as observações foram classificadas em professores ou gestores.

Considerações técnicas:

- Para filtrar dados duplicados, foi utilizada a variável id que estava originalmente no banco de dados.
- A disciplina ministrada por cada professor foi classificada de acordo com a variável asignatura. Esta variável contém o nome da própria disciplina, com muitas variações na forma como é nomeado. A harmonização das disciplinas STEM e linguísticas no ensino médio com o resto dos países foi manual, buscando a maior precisão possível.
- A variável Título 1 foi utilizada para determinar se os professores das disciplinas STEM e de Letras possuem um título adequado para a disciplina que lecionam.



2. Belize

Fontes(s): Ministério da Educação

Nome do Banco de Dados: Belize Primary and Secondary Teachers Data

Período: 2016/17 - 2020/21

Observações: As informações não possuem dados sobre professores da educação infantil e apenas um dos períodos contém dados do ensino fundamental, o que limita o número de variáveis.

Considerações técnicas: Existem variáveis que poderiam ser atribuíveis ao tipo de administração escolar (Management e Funding) e outra ao nível educacional mais elevado alcançado (Qualification), mas as categorias destas variáveis não permitem uma atribuição precisa como a realizada em outros países. Para classificar se os professores lecionam em uma escola localizada em zona urbana ou rural, utilizou-se a variável UR.



3. Bolívia

Fontes(s): Ministério da Educação, Direção Geral do Planejamento

Nome do Banco de Dados: Oferta de Docentes y Personal Administrativo, Dependencia Fiscal

Período: 2015 - 2022

Observações: Os dados correspondem às tabelas geradas a partir de um site do Ministério da Educação.

Considerações técnicas:

Infelizmente a página não permite gerar o cruzamento de mais de duas variáveis simultaneamente.



4. Brasil

Fontes(s): INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais)

Nome do Banco de Dados: INEP - Censo Escolar - Docentes

Período: 2015-2020

Considerações técnicas: Este país possui um do-file (arquivo executor) associado à análise, a partir do qual os resultados apresentados para 2020 podem ser reproduzidos para os anos restantes.



5. Chile

Fontes(s): Centro de Estudos do Ministério da Educação

Nome do Banco de Dados: Dados abertos, Cargos Docentes

Período: 2015-2022

Consideraciones técnicas: Este país possui um do-file (arquivo executor) associado à análise, a partir do qual os resultados apresentados para 2022 podem ser reproduzidos para os anos restantes.



6. Colômbia

Fontes(s): Ministério da Educação, Departamento Administrativo Nacional de Estatística (DANE)

Nome do Banco de Dados: Anexo 3A

Período: 2015 - 2020, 2023

Observações: A informação disponibilizada pelo Ministério da Educação, correspondente ao ano de 2023, conta com observações em nível individual dos professores e diretores que permitem o cruzamento de variáveis. As informações obtidas do DANE são de nível agregado.

Considerações técnicas: Este país possui um do-file(arquivo executor) associado à análise, a partir do qual os resultados apresentados para 2023 podem ser reproduzidos para os anos restantes.



7. Costa Rica

Fontes(s): Ministério de Educação Pública

Nome do Banco de Dados: Total de funcionários que trabalham em instituições de ensino regular

Período: 2015-2021

Observações: Os dados são de uma página do Ministério da Educação Pública, com observações de 2015 a 2021.

Considerações técnicas: Variáveis como gestão ou área escolar estão disponíveis apenas para 2021. Embora estejam incluídas informações sobre corpo docente e administrativo, não foi possível identificar gestores em cargos administrativos.



8. Equador

Fontes(s): Ministério da Educação, Arquivo Mestre de Instituições de Ensino (AMIE)

Nome do Banco de Dados: Registro Administrativo, Docentes e estudantes

Período: 2015/2016 - 2022/2023

Observações: Os dados do Ministério da Educação têm observações desde a época 2015/2016 até 2020/2021. Infelizmente, estes arquivos estão agrupados ao nível da escola, o que impede o cruzamento de variáveis. Através de negociações com o Ministério, tivemos acesso às observações individuais dos períodos 2020/2021, 2021/2022 e 2022/2023.



9. El Salvador

Fontes(s): Ministério da Educação

Nome do Banco de Dados: Estatísticas e Indicadores

Período: 2015-2018

Observações: Os dados do Ministério da Educação contêm observações de 2015 a 2018. Infelizmente, os links para os relatórios a partir dos quais as informações foram registradas já não estão disponíveis.



10. Guatemala

Fontes(s): Governo da Guatemala, Anuário Estatístico

Nome do Banco de Dados: Estatísticas Educacionais

Período: 2015 -2016, 2015-2019

Observações: Os dados são provenientes de um site do Ministério da Educação, com observações de 2015 e de um relatório. Também foram obtidas bases solicitadas ao Ministério da Educação, com informações entre 2015 e 2019.



11. Guiana

Fontes(s): Ministério da Educação

Nome do Banco de Dados: IDB Teachers Data

Período: 2022

Observações: Informação solicitada ao Ministério da Educação



12. Honduras

Fontes(s): Secretaria de Educação

Nome do Banco de Dados: Docentes por tipo de modalidade

Período: 2020

Observações: Os dados são de um relatório do Ministério da Educação, com observações para o ano de 2020.



13. Jamaica

Fontes(s): Ministério da Educação e da Juventude

Nome do Banco de Dados: Teachers Data

Período: 2019

Observações: Informações solicitadas ao Ministério da Educação e da Juventude.



14. México

Fontes(s): Secretaria de Educação Pública

Nome do Banco de Dados: Fundo de Contribuição para Folha de Pagamento Educacional e Despesas Operacionais (FONE)

Período: 2015-2022

Observações: Informação solicitada à Secretaria de Educação Pública



15. Panamá

Fontes(s): Ministério da Educação, Dados abertos

Nome do Banco de Dados: MEDUCA – Estatísticas Educacionais

Período: 2019-2020

Observações: Os resultados correspondem à contagem e filtros de variáveis feitas no mesmo arquivo Excel que contém as informações com os dados de cada ano.



16. Peru

Fontes(s): Ministério da Educação, Unidade de Estatísticas Educacionais

Nome do Banco de Dados: ENDO e ENDI (ESCALE – Ministério da Educação)

Período: 2015 - 2021

Observações: Existem mais informações com dados para o Peru, como SIAGIE e NEXUS, mas a que apresentou mais variáveis e permitiu o cruzamento entre elas foram as pesquisas ENDO e ENDI, nas versões 2016 e 2018.

Considerações técnicas: É importante mencionar que tanto a base ENDO quanto a ENDI são pesquisas amostrais, e os valores foram calculados com base em fatores de expansão que estão incluídos na mesma base. O nível de detalhe e cruzamento de variáveis é reportado em do-file associado à análise.



17. República Dominicana

Fontes(s): Ministério da Educação

Nome do Banco de Dados: Folha de pagamento do corpo docente

Período: 2019-2020

Observações: As variáveis de caracterização incluídas no banco de dados são poucas, contêm apenas o sexo e o cargo da pessoa (professor ou gestor). Não há dicionário de variáveis.



18. Santa Lucía

Fontes(s): The Central Statistical Office (Escritório Central de Estatística)

Nome do Banco de Dados: Primary and Secondary Education

Período: 2015/2016 - 2018/2019

Considerações técnicas: No caso do maior nível educacional alcançado pelo professor, foi feita uma aproximação, uma vez que a variável original (Trained Teacher) refere-se ao cumprimento dos requisitos mínimos para poder lecionar.



19. Suriname

Fontes(s): Ministério da Educação, Ciência e Cultura

Nome do Banco de Dados: Education Statistics, Indicators and Trends 2010-2019 (Estatísticas, Indicadores e Tendências da Educação 2010-2019)

Período: 2015-2019

Observações: Informação solicitada ao Ministério da Educação, Ciência e Cultura. As informações fornecidas sobre os professores limitam-se ao sexo dos professores e à gestão escolar para alguns níveis de ensino.



20. Trinidad e Tobago

Fontes(s): Ministério do Planejamento e Desenvolvimento, Gabinete Central de Estatística

Nome do Banco de Dados: Education Statistics (Estatísticas da Educação)

Período: 2018/2019

Observações: Como a base de dados possui um número limitado de variáveis e dados, foram utilizados dados da UNESCO sobre os níveis de educação e o número de mulheres por nível para os anos de 2020 e 2021.



21. Uruguai

Fontes(s): Administração Nacional de Educação Pública

Nome do Banco de Dados: Censo Docente

Período: 2018



AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a valiosa colaboração da equipe de profissionais de Educação do BID na facilitação da coleta de dados nos diferentes países, com um reconhecimento especial para: Danielle Nascimento, Sabine Rieble-Aubourg, Marianella Ortiz, Agustina Thailinger, Tamara Vinacur, Mercedes Mateo-Berganza, Juan Maragall, Sonia Suarez, Carolina Mendez, Luana Marotta, Javier Prado, Marcelo Drouet, Emma Naslund-Hadley, Andrea Bergamaschi, Ela Díaz, Raquel Fernández, Cynthia Hobbs e Belén Michel.

Também agradecemos pela provisão de dados às equipes de governo da Subsecretaria de Planejamento e Inovação Educacional da Cidade Autônoma de Buenos Aires, em especial a Óscar Ghillione e Bettina Díaz.

Expressamos um agradecimento especial a Danny Garay, assistente de pesquisa da equipe, pelo seu minucioso trabalho na harmonização das bases de dados e pelo apoio na produção das informações apresentadas neste estudo.

Finalmente, agradecemos pelo cuidadoso trabalho de revisão e design realizado por Danielle Nascimento, Isabella Dias, Elena Lafuente, Mayelli Caldas, Maya Judd e Juan Sebastián Fonseca.

