

NOTA TÉCNICA

O CÍRCULO VICIOSO DA DESIGUALDADE RACIAL NA EDUCAÇÃO DO BRASIL



Gregory Elacqua
Isabella Dias
Danielle Nascimento
Graciela Perez
Mateus Rodrigues



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 examina como a desigualdade racial é perpetuada ao longo do sistema educacional brasileiro, formando um ciclo vicioso que afeta os estudantes da educação básica à educação superior e além, estendendo-se à força de trabalho docente. Ao analisar diversos dados brasileiros, o estudo destaca as disparidades estruturais enfrentadas por estudantes negros, pardos e indígenas em comparação com seus colegas brancos. Os resultados revelam que estudantes negros, pardos e indígenas têm maior probabilidade de frequentar escolas com infraestrutura precária, contar com professores menos qualificados e obter desempenho acadêmico inferior. Essas desvantagens persistem na educação superior, onde os alunos desses grupos raciais estão concentrados em cursos e instituições menos prestigiados. Mesmo aqueles que optam por carreiras no magistério têm mais chances de trabalhar em escolas com poucos recursos, perpetuando o ciclo de desigualdade.

Palavras-chave:

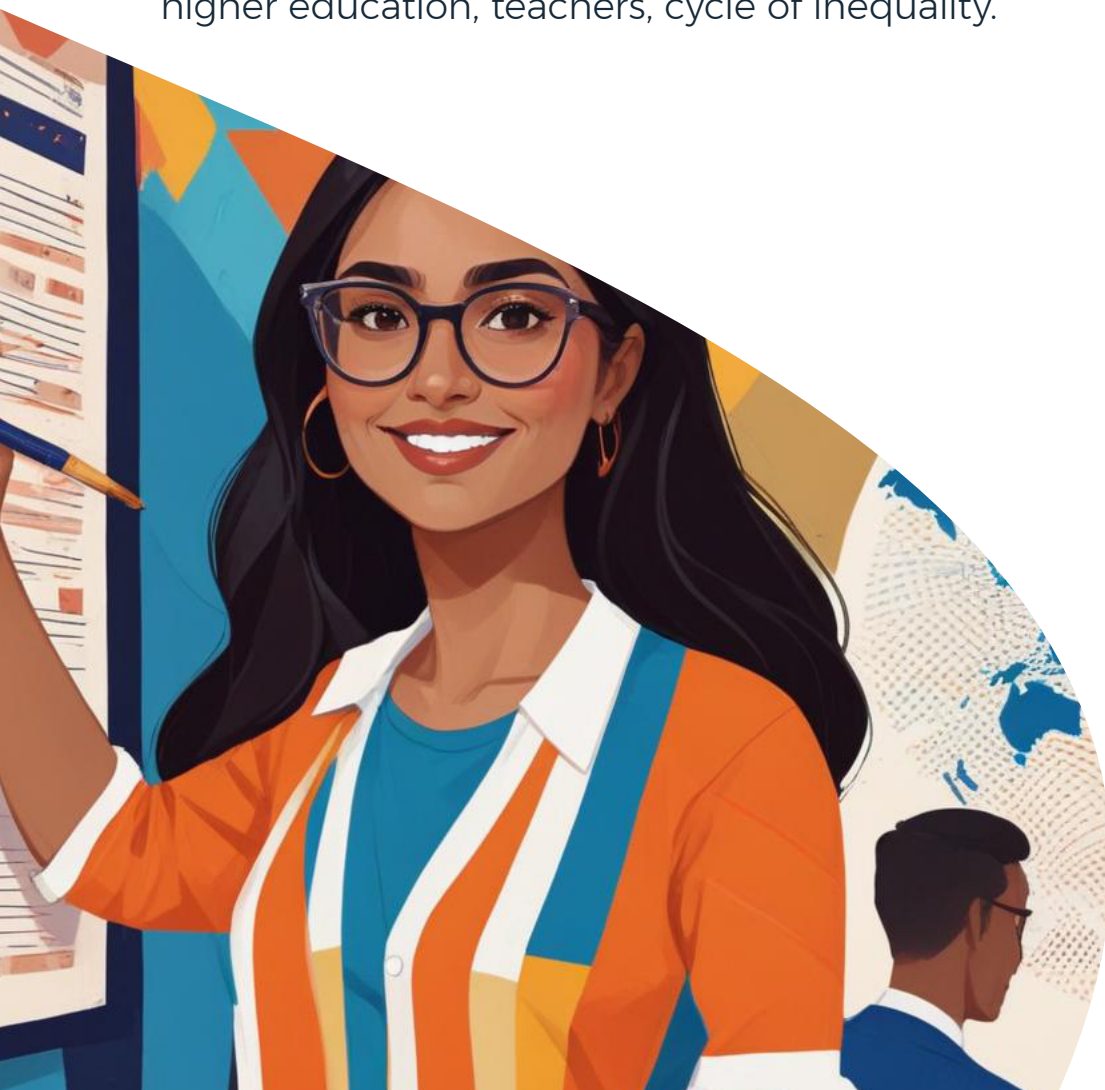
Desigualdade racial,
educação brasileira,
educação básica,
educação superior,
professores,
ciclo de desigualdade.



ABSTRACT

This study examines how racial inequality is perpetuated throughout the Brazilian educational system, forming a vicious cycle that affects students from basic education to higher education and beyond, extending into the teaching workforce. By analyzing various Brazilian data, the study highlights the structural disparities faced by Black, Brown, and Indigenous students compared to their White counterparts. The findings reveal that Black, Brown, and Indigenous students are more likely to attend schools with poorer infrastructure, have less qualified teachers, and achieve lower academic performance. These disadvantages persist into higher education, where students from these racial groups are concentrated in less prestigious courses and institutions. Even those who choose teaching careers are more likely to work in under-resourced schools, perpetuating the cycle of inequality.

Palavras-chave: Racial inequality, Brazilian education, basic education, higher education, teachers, cycle of inequality.





1 COMO A DESIGUALDADE RACIAL E ÉTNICA É PERPETUADA ● AO LONGO DOS CICLOS EDUCACIONAIS

A qualidade da educação tem sido o foco de muitas reformas educacionais na América Latina, no Caribe e em todo o mundo. No entanto, a importância da diversidade geralmente é negligenciada, em vez de ser reconhecida como um elemento central na equação da qualidade do ensino¹. Uma equipe docente com perfil diverso impulsiona melhorias em desempenho acadêmico, frequência escolar, comportamento dos alunos, taxas de retenção, admissão em cursos avançados, taxas de graduação e de admissão universitária, em especial para os grupos historicamente negligenciados².

Aumentar a diversidade dos professores e gestores que trabalham nas escolas é essencial para diminuir as disparidades de desempenho e oportunidade.

Reconhecer e abordar essas disparidades é o caminho para quebrar o ciclo de desigualdades enfrentadas por alunos pretos, pardos e indígenas ao longo de toda a vida escolar. É preciso garantir que todos os estudantes, independentemente do território onde vivem ou de suas condições socioeconômicas, tenham acesso a escolas com boa infraestrutura, professores com ensino superior completo e eficazes e materiais de ensino-aprendizagem de qualidade. Desse modo, alcançariam um bom desempenho em avaliações e altas taxas de aprovação, mas esse resultado ainda parece distante para o Brasil, país onde foi conduzido este estudo.

As desigualdades persistem, especialmente as raciais. A literatura internacional já identificou o que contribui para a perpetuação das desigualdades socioeconômicas no sistema educacional, incluindo as étnicas e raciais. São mecanismos que incluem disparidades entre escolas, expectativas de alunos e professores, discriminação disciplinar, aspectos culturais e manifestações de viés racial que remontam à herança da escravidão³. Eles se refletem nos resultados educacionais, nos salários de pessoas negras e nas diferenças salariais, bem como na maior informalidade no mercado de trabalho⁴.

1. Dilworth and Coleman, 2014.

2. Farkas et al., 1990; Klopfenstein, 2005; Clotfelter et al., 2006; Dee, 2004, 2005; Hanushek et al., 2005; Egalite et al., 2015; Gershenson et al., 2016; Grissom et al., 2020; Lindsay and Hart, 2017; Gershenson et al., 2018.

3. O contexto histórico da desigualdade étnico-racial no Brasil está profundamente enraizado na época da escravidão, que deixou um legado de exclusão social, econômica e de acesso à terra para os descendentes de escravizados, inicialmente afetando os povos indígenas e, posteriormente, os africanos escravizados. Após a abolição da escravidão, o Brasil priorizou a imigração europeia e asiática para preencher os postos de trabalho assalariados, o que resultou na continuidade da marginalização das populações preta, parda e indígena. Essa escolha política perpetuou a falta de acesso à terra, oportunidades de trabalho e recursos financeiros para esses grupos (Sampaio, 2019).

4. Derenoncourt et al., 2021; Bertocchi e Dimico, 2012; Gamoran, 2001.

No Brasil, as diferenças de rendimento entre alunos brancos e pretos, pardos e indígenas tendem a aumentar à medida que os alunos brancos acessam escolas que oferecem melhores condições de funcionamento⁵. Ao analisar fatores como o envolvimento do diretor, equipamentos escolares, qualificação do professor, salário, lição de casa e disponibilidade de livros no ambiente doméstico, nota-se um desempenho superior dos estudantes brancos e de nível socioeconômico mais elevado. Mesmo após isolar a variável socioeconômica, os especialistas observaram diferenças no desempenho entre alunos brancos e pretos, pardos e indígenas.

É possível identificar o viés racial no aumento das notas de Português e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental entre 2007 e 2019⁶. Ao desagregar os resultados por cor/raça, observa-se que o crescimento significativo ocorreu principalmente entre os alunos brancos, acompanhado pelo aumento da disparidade de resultados entre estudantes brancos, pretos e pardos.

As notas do Saeb apontam para uma melhoria na média geral em quase todos os estados do Brasil, mas as diferenças das notas entre grupos raciais cresceram, destacando uma realidade desigual para estudantes de grupos raciais distintos.

Os estudantes brancos⁷ possuem acesso a escolas com melhor infraestrutura, contam com mais professores efetivos e com ensino superior completo, e, por sua vez, apresentam melhor desempenho educacional na idade certa e menores taxas de analfabetismo⁸. Isso se reflete também na permanência dos estudantes ao longo da educação básica. Pretos, pardos e indígenas têm maior probabilidade de abandonar a escola⁹ e, por consequência, acessam menos o ensino superior¹⁰.

5. Soares e Alves, 2003

6. Barbosa et al., 2023.

7. Este relatório considera a categoria brancos como um agrupamento das populações brancas e populações com ascendência asiática, o que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), inclui as categorias de brancos e amarelos. A definição de cor-raça no Brasil pode ser verificada na Tabela A1 do apêndice.

8. Madeira e Rangel, 2013.

9. UNICEF, 2019.

10. Senkevics e Mello, 2019.

Uma vez reconhecida a desigualdade de oportunidades ao longo da educação básica, políticas de expansão dos campi e vagas, construção de ações afirmativas e ampliação de iniciativas de financiamento foram implementadas nas últimas duas décadas no Brasil, a fim de tornar mais igualitário o acesso à educação superior. No entanto, mesmo seguindo nesta trajetória educacional, estudantes que conseguem concluir a educação básica e buscam o ensino superior ainda enfrentam desafios. Ter um bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), acessar cursos em diferentes áreas do conhecimento e estar em instituições de mais alto desempenho são resultados que não acontecem de forma igualitária.

As disparidades étnico-raciais encontradas na educação básica persistem no desempenho dos exames de admissão. Entre 2010 e 2019, houve um aumento na representação de candidatos negros no Enem, mas esse incremento não foi o bastante para alcançar equidade racial no exame, e as disparidades de desempenho entre estudantes pretos ou pardos e brancos agravaram-se durante o mesmo período¹¹. Na distribuição das notas, os candidatos pretos e pardos se concentram em uma proporção maior nas notas mais baixas, independentemente da rede de ensino, e as regiões Sul e Sudeste tendem a apresentar maiores desequilíbrios raciais¹².

As desigualdades de aprendizado entre estudantes de diferentes raças têm consequências futuras, influenciando as escolhas profissionais e as oportunidades no mercado de trabalho, impactando tanto a ocupação de cargos formais quanto as disparidades salariais¹³. **Com notas mais baixas para ingressar na universidade, os alunos pretos, pardos e indígenas tendem a se concentrar em carreiras com menor prestígio e remuneração no mercado de trabalho, destacando-se as áreas da Educação e os cursos de Pedagogia, Enfermagem e Serviço Social**¹⁴.

Entre aqueles que optam pela carreira de Educação e cursam licenciaturas ou Pedagogia, estudantes pretos, pardos e indígenas estão, em média, matriculados em instituições de ensino de qualidade inferior em comparação aos alunos brancos, segundo o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade). Mesmo diante dessas condições desfavoráveis, a maioria desses estudantes ainda expressa interesse em seguir a carreira docente¹⁵.

11. Ferreira et al., 2023.

12. Ferreira et al., 2023.

13. Elacqua et al., 2022; Salardi, 2016; Derenoncourt et al., 2021; Ferreira et al., 2023; Rivera, 2014; Ribeiro et al., 2015.

14. Elacqua et al., 2022; Ferreira and Almeida, 2022; de Souza et al., 2020.

15. 77%, segundo o Enade 2021.

Um fator chama a atenção nessa trajetória do ensino superior: a educação é uma carreira com maior presença de pretos, pardos e indígenas. O curso de Pedagogia – que corresponde a 49,5% das matrículas dos cursos de graduação em licenciatura – tem 52,9%¹⁶ dos estudantes pretos, pardos ou indígenas. Para outras profissões tradicionais que exigem nível superior, como advogados, médicos e engenheiros, a proporção de não brancos é, em média, 30%¹⁷.

Sobre a pesquisa

Para ter sucesso nos sistemas escolares, crianças e adolescentes precisam estudar em escolas com boa infraestrutura, banheiros, eletricidade e internet, e materiais adequados nas salas de aula. Além disso, crescem as evidências sobre a importância de ter acesso a professores certificados e eficazes na redução das lacunas de desempenho escolar.

Esta pesquisa busca entender mecanismos que ajudam a explicar as disparidades educacionais persistentes no Brasil, contribuindo para identificar e quantificar as desigualdades no acesso aos insumos escolares essenciais e apresentar evidências sobre por que elas acontecem. Também aponta porque é tão difícil quebrar esse ciclo vicioso de desigualdade.

Utilizando dados do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Censo da Educação Superior, do Enem e Enade, esta nota técnica analisa três etapas centrais na trajetória educacional de um indivíduo:

- ▶ o estudante da educação básica
- ▶ o estudante do ensino superior
- ▶ o docente no mercado de trabalho

No início do ciclo, tendo o estudante da educação básica como indivíduo central, são analisadas as seguintes condições:

- 1** - Qual é a infraestrutura das escolas que os estudantes acessam?
- 2** - Qual é o perfil do professor destes alunos?
- 3** - O que acontece com as condições de ensino se os estudantes estão em território diferenciado (assentamentos, áreas quilombolas ou indígenas)?

16. No entanto, é importante destacar que, para as análises desse relatório, os percentuais consideram apenas os alunos com a cor/raça autodeclarada, devido à alta incidência de não declaração racial nos dados educacionais e populacionais, variando entre 10% a 35%, dependendo dos conjuntos de dados analisados. Esse fenômeno ressalta a significativa ausência de respostas nos questionários de autodeclaração racial.

17. Britto e Waltenberg, 2020.

O segundo ponto do ciclo olha para o estudante que encerra a sua educação básica e acessa o ensino superior, em especial para aqueles que escolhem a formação para a carreira docente. Neste ponto, são discutidas as seguintes questões:

- 1 - Quais cursos esses estudantes escolhem?
- 2 - Como é o seu desempenho?
- 3 - Quem escolhe a carreira docente?

Por fim, no terceiro e último ponto do ciclo, quando o docente chega ao mercado de trabalho, são abordados:

- 1 - Em que regimes de contratação os professores trabalham?
- 2 - Quais as condições de trabalho e a infraestrutura nas escolas em que atuam?
- 3 - Como é o desempenho de seus estudantes?

As conclusões demonstram que, apesar dos avanços, há desigualdade racial em todas as etapas, formando um ciclo vicioso que perpetua as disparidades.

Estudantes pretos, pardos e indígenas da educação básica convivem em piores condições de infraestrutura, possuem os professores menos qualificados e apresentam resultados piores de rendimento e desempenho escolar. Aqueles que conseguem acessar o ensino superior estudam em cursos de menor prestígio, em faculdades de menor desempenho. No ensino superior, pretos, pardos e indígenas escolhem proporcionalmente mais as carreiras docentes, mas estão concentrados em cursos remotos e com menor performance. O docente preto, pardo e indígena, ao chegar ao mercado de trabalho, passa a ministrar aulas majoritariamente para estudantes pretos, pardos e indígenas. No entanto, esses professores possuem menos contratos efetivos, atuam nas escolas com pior infraestrutura e, retroalimentando o ciclo de desigualdades, seus alunos apresentam pior desempenho nas avaliações.

2. EDUCAÇÃO BÁSICA: O INÍCIO DA TRAJETÓRIA DE DESIGUALDADES RACIAIS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA



Principais conclusões sobre a etapa

1. Apesar dos avanços na educação básica, as disparidades no acesso à infraestrutura escolar e aos professores de qualidade persistem, especialmente quando se combinam diferentes grupos raciais e territórios, como áreas indígenas, de assentamento e quilombolas.
2. O contraste entre as condições escolares dos alunos brancos em áreas urbanas e as dos alunos indígenas em territórios indígenas revela a maior desigualdade no acesso a recursos materiais, equipamentos e condições de ensino entre os grupos analisados.
3. Essas disparidades geram consequências significativas nos resultados educacionais: pretos, pardos e indígenas têm desempenho acadêmico inferior, maiores taxas de distorção idade-série e de evasão escolar.

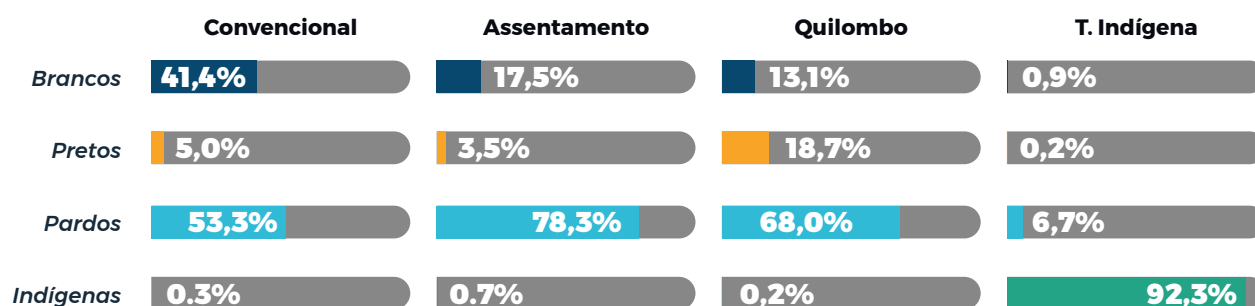
Nas últimas décadas o Brasil atuou fortemente no acesso à educação básica, mas há desafios que persistem em relação à qualidade da educação ofertada no território. Segundo acompanhamento do Painel de monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE), os resultados de acesso de 2019 demonstram que o país está em um patamar próximo da universalização educacional: 94,1% das crianças entre 4 e 5 anos estão matriculadas na escola, 98% das crianças e jovens de 6 a 14 anos frequentam o ensino fundamental e 92,5% dos jovens de 15 a 17 anos estudam.

Apesar do acesso quase total, a qualidade da educação ofertada é heterogênea. Uma exploração de dados com base no Censo Escolar de 2020 identifica que a heterogeneidade na qualidade da educação está concentrada especialmente em duas características dos estudantes: a sua cor ou raça e o território onde está localizada a sua escola.

As matrizes a seguir combinam as características de raça e território e permitem entender a dimensão da disparidade racial e territorial no Brasil em relação à oferta do ensino público¹⁸.

18. Os alunos da rede pública representam a maioria das matrículas (85,4%) na educação básica. Além disso, os exames padronizados, como o Saeb, são aplicados para a rede pública. Portanto, o grupo de análise para este relatório é composto por estudantes da educação pública.

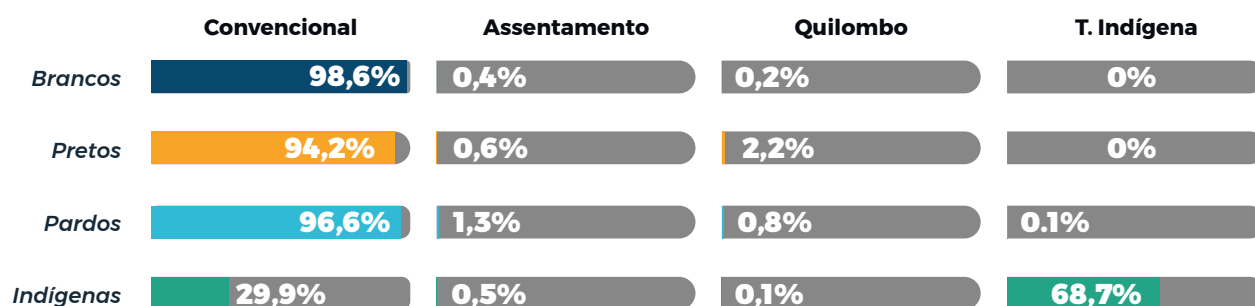
Figura 1: Distribuição dos estudantes matriculados na rede pública de acordo com seu grupo racial, por território da escola



a) % racial no território

	Convencional	Assentamento	Quilombo	T. Indígena
Branços	11.454.566	43.548	22.691	2.006
Pretos	1.375.039	8.610	32.468	365
Pardos	14.774.515	194.609	118.255	15.218
Indígenas	94.551	1.705	392	217.186

b) Total



c) % racial entre os territórios

Fonte: Censo da Educação Básica, 2020.

A distribuição das matrículas na educação básica pública por raça é semelhante à distribuição populacional: 44,7% dos estudantes são brancos, 49,6% pardos, 4,7% pretos e 0,9% indígenas frente a uma população 43,9% branca, 45,3% parda, 10,2% preta e 0,6% indígena¹⁹. No entanto, ao observar a Figura 1-a, percebe-se que essa distribuição se concentra na escola com território convencional.

A Figura 1-b demonstra que a maior parte das matrículas da educação básica (97,7%) se concentra em escolas convencionais, ou seja, aquelas que não estão em território diferenciado. Vale explicar que territórios diferenciados são áreas que possuem características especiais de uso e ocupação, localizadas em terras indígenas (territórios dos povos originários), assentamentos rurais ou quilombos (comunidades afro-brasileiras estabelecidas por descendentes de escravos). Isso significa que há uma minoria de matrículas (2,3%) em escolas localizadas em assentamentos²⁰, áreas de quilombo²¹ ou em território indígena²².

Partindo do princípio de que a educação é um direito universal no Brasil, nem a raça do estudante nem o fato de estar matriculado em um território diferenciado deveria resultar em uma oferta educacional de qualidade desigual. Portanto, o ponto inicial da trajetória educacional começa na educação básica com duas perguntas centrais:

1. Dentro de um mesmo território, estudantes pretos, pardos e indígenas possuem as mesmas condições educacionais que estudantes brancos?
2. Entre diferentes territórios, estudantes pretos, pardos e indígenas possuem as mesmas condições educacionais que estudantes brancos?

As condições educacionais dos estudantes foram definidas com base em dois dos principais insumos destacados pela literatura da educação: docentes e infraestrutura escolar. Para isso, se combinam as características raciais e territoriais dos estudantes e das escolas em que estão matriculados com aspectos da infraestrutura escolar, materiais de ensino e aprendizagem, e o perfil dos docentes.

19. Esses percentuais são calculados com base em um universo que desconsidera os indivíduos que não declaram a sua raça ou etnia.

20. De acordo com o Decreto nº 7.352/2010, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em seu artigo 1º, § 1º, entende-se por: (i) Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (ii) Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996), em seu artigo 28º, estabelece que na oferta de educação básica para a população em áreas de assentamento os sistemas de ensino deverão adequar-se às peculiaridades da vida rural e de cada região no que tange aos conteúdos previstos nas organizações curriculares, às metodologias apropriadas aos interesses e reais necessidades dos estudantes.

21. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro 2012, escolas quilombolas são aquelas localizadas em território quilombola, e este se caracteriza como espaço remanescente dos quilombos, habitado por grupos étnico-raciais, segundo critérios de consciência comunitária, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

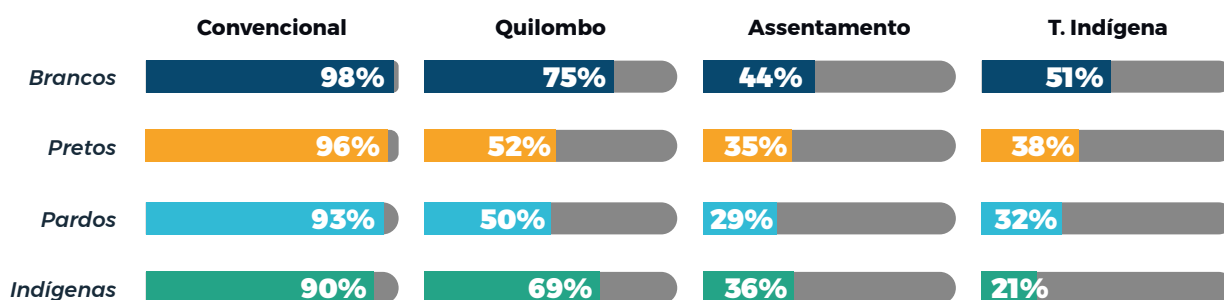
22. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999, as escolas indígenas são reconhecidas como aquelas localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos e de exclusividade de atendimento a comunidades indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/1996), em seu artigo 32º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e no artigo 78º estabelece que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue, visando a reafirmação de suas identidades étnicas, a recuperação de suas memórias históricas, a valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

Estudantes pretos, pardos e indígenas possuem consistentemente menor acesso à infraestrutura mínima (água, energia, coleta de lixo e saneamento) em suas escolas e menos acesso a escolas com banheiro, internet, acessibilidade para pessoas com deficiência e equipamentos administrativos. Chama a atenção que essa desigualdade é potencializada pelo território em que esses estudantes estão matriculados: escolas em território diferenciado consistentemente possuem piores condições de infraestrutura básica.

A combinação de raça e território culmina nas maiores desigualdades observadas em todos os indicadores.

Por exemplo: enquanto 98,2% dos estudantes brancos em escolas convencionais estão matriculados em escolas com acesso à água, energia, coleta de lixo e saneamento, apenas 21,1% dos estudantes indígenas em território indígena estão estudando com essas mesmas condições (Figura 2).

Figura 2: Proporção de estudantes matriculados em escolas com infraestrutura mínima adequada

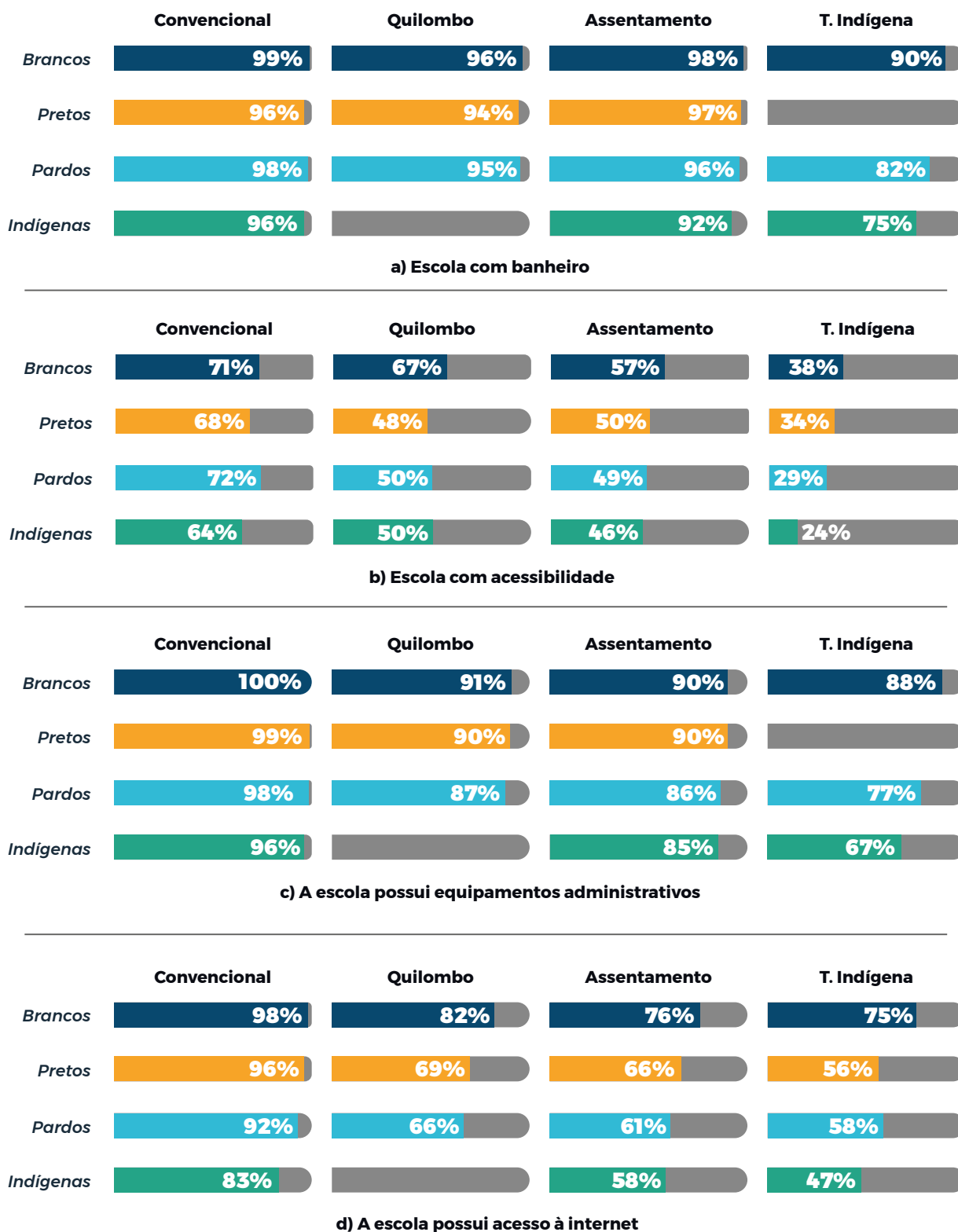


Nota: Neste estudo, consideramos como infraestrutura mínima a presença de água, energia e saneamento, além de coleta de lixo na escola.

Fonte: Censo Escolar, 2022.

A Figura 3 ressalta outro aspecto estrutural das desigualdades: mesmo dentro do mesmo território (por exemplo, apenas escolas convencionais), estudantes pretos, pardos e indígenas estão em escolas de pior infraestrutura quando comparados aos seus pares brancos.

Figura 3: Proporção de estudantes matriculados em escolas com infraestrutura adequada, por tipo de infraestrutura

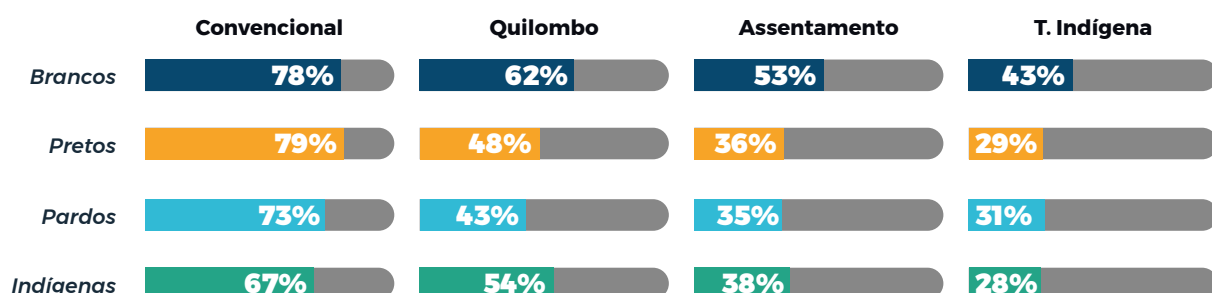


Nota: Quando não há informação para algum cruzamento de escolas é porque esse território possui menos de 100 estudantes desse grupo racial.

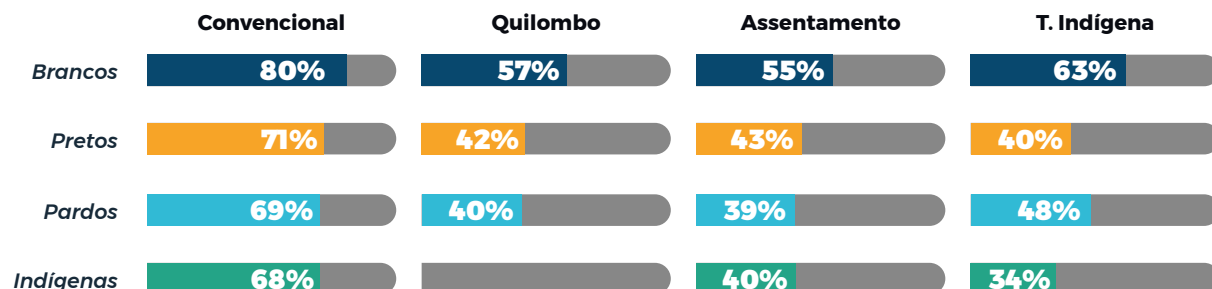
Fonte: Censo Escolar, 2020.

De forma consistente, a Figura 4 mostra que esses padrões também são observados para os materiais de ensino e aprendizagem, como a disponibilidade de biblioteca ou sala de leitura e a existência de computador ou tablet para uso dos alunos. Ou seja, quando se compara estudantes brancos de territórios convencionais com estudantes de outras raças ou etnias de assentamentos, quilombos ou territórios indígenas, o primeiro grupo possui mais acesso a equipamentos de aprendizagem.

Figura 4: Distribuição de estudantes segundo disponibilidade de materiais de ensino-aprendizagem



a) Escola com biblioteca ou sala de leitura



b) Escola com computador ou tablet

Nota: Quando não há informação para algum cruzamento de escolas é porque esse território possui menos de 100 estudantes desse grupo racial.

Fonte: Censo Escolar, 2020.

As maiores desigualdades no acesso a boas condições educacionais ocorrem quando alunos pretos, pardos e indígenas estão presentes em territórios diferenciados, como áreas de assentamento, quilombolas e terras indígenas.

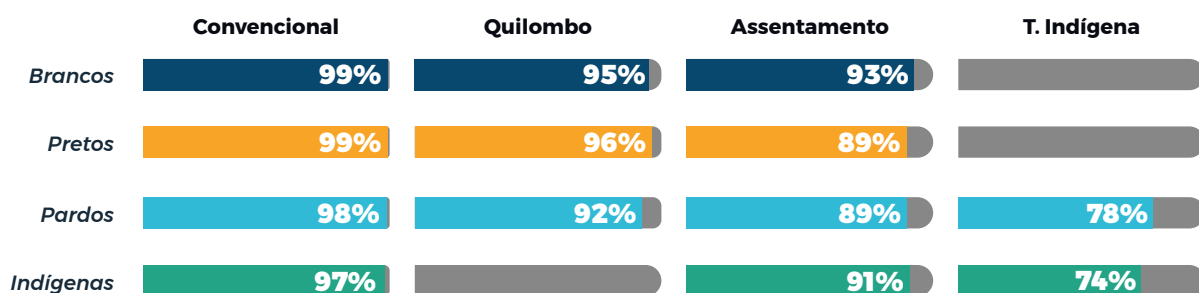
Devido à distribuição geográfica distinta dos estudantes de diferentes grupos étnicos, observa-se que os estudantes brancos, pretos e pardos são predominantemente encontrados em territórios convencionais, sendo os brancos menos frequentes em territórios diferenciados. Por outro lado, os alunos indígenas frequentam predominantemente escolas localizadas em territórios indígenas e nota-se que as condições educacionais se tornam ainda mais precárias quando acontece essa combinação (alunos indígenas em escolas no território indígena), acentuando as desigualdades enfrentadas por essas populações.

À desigualdade da infraestrutura escolar soma-se o acesso desigual a outro insumo fundamental: os melhores professores. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece que os professores da educação básica devem ser formados no ensino superior como requisito mínimo para garantir a qualidade do ensino. No entanto, os alunos brancos em escolas convencionais têm maior probabilidade de contar com professores com formação superior em disciplinas-chave como Matemática e Português²³, em comparação com seus colegas de outras etnias (Figura 5).

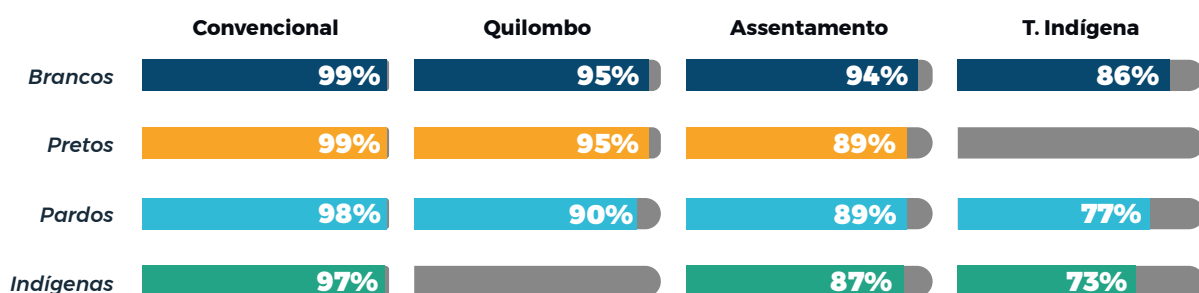
Novamente, a desigualdade educacional é mais pronunciada para os alunos indígenas. Este grupo enfrenta uma realidade em que uma parcela significativa de seus professores ministra aulas sem possuir titulação de ensino superior. Cerca de 30% dos estudantes indígenas que frequentam escolas localizadas em territórios indígenas concluem o ensino fundamental sem terem sido instruídos por professores com a qualificação necessária.

23. Para esta análise, foram selecionados os alunos do 9º ano do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, apenas para possibilitar o cruzamento dos dados de professor e aluno sem que houvesse dados duplicados entre as duas variáveis. Esses anos educacionais e disciplinas foram escolhidos por serem compatíveis com a avaliação do Saeb.

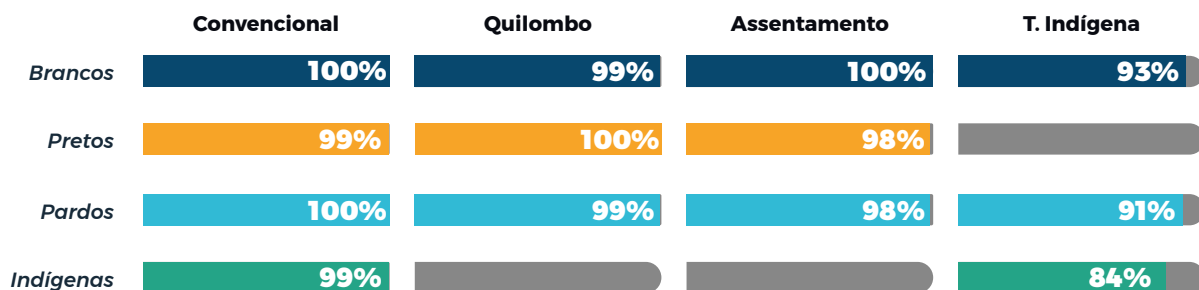
Figura 5: Proporção de alunos com professores com ensino superior nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática



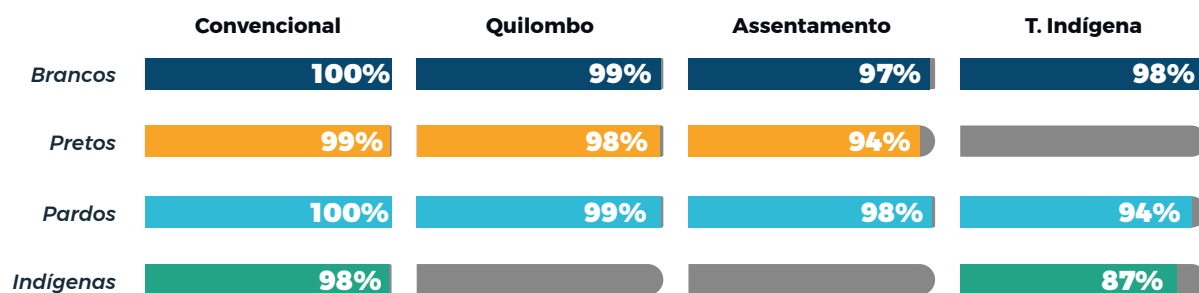
a) Estudantes do 9º ano, Língua Portuguesa



b) Estudantes do 9º ano, Matemática



c) Estudantes do 3º ano, Língua Portuguesa



d) Estudantes do 3º ano, Matemática

Nota: Quando não há informação para algum cruzamento de escolas é porque esse território possui menos de 100 estudantes e desse grupo racial.

Fonte: Censo Escolar, 2020.

Os resultados ilustram um cenário que perpetua disparidades significativas, conforme o que já foi registrado na literatura. **Devido ao acesso limitado à infraestrutura e a professores qualificados, os estudantes pretos, pardos e indígenas frequentemente concluem a educação básica com desempenho inferior, caracterizado por notas mais baixas, maiores taxas de distorção idade-série e aumento da evasão escolar**²⁴.

Essas lacunas exacerbam as dificuldades dos alunos em alcançar sucesso durante o ciclo escolar. Além delas, existem fatores externos, como a necessidade de entrar precocemente no mercado de trabalho e a gravidez na adolescência, que contribuem para que jovens de baixa renda, predominantemente negros, abandonem a escola²⁵.

Para os alunos que permanecem, a distorção idade-série é menos comum entre estudantes brancos e amarelos, mesmo em áreas rurais. No entanto, essa distorção torna-se mais acentuada em territórios diferenciados, como áreas de assentamento, quilombolas e territórios indígenas²⁶.

Para aqueles que superam esses obstáculos, existem duas escolhas prováveis: ingressar no mercado de trabalho ou prestar vestibular para ingressar no ensino superior. Quem opta por continuar os estudos enfrenta novos desafios explicitados no próximo capítulo. Entre os 22,5 milhões de jovens de 18 a 24 anos no país, 20,2% estão matriculados em curso de ensino superior (Censo da Educação Superior, 2020).

24. Barbosa et al., 2023; Soares and Alves, 2003; Madeira and Rangel, 2013.

25. Fernandes, 2010.

26. UNICEF, 2017.

3. **ACÚMULO DE BRECHAS:** O QUE ACONTECE COM OS ESTUDANTES QUE CONCLUEM A EDUCAÇÃO BÁSICA E ACESSAM O ENSINO SUPERIOR?



Principais conclusões sobre a etapa

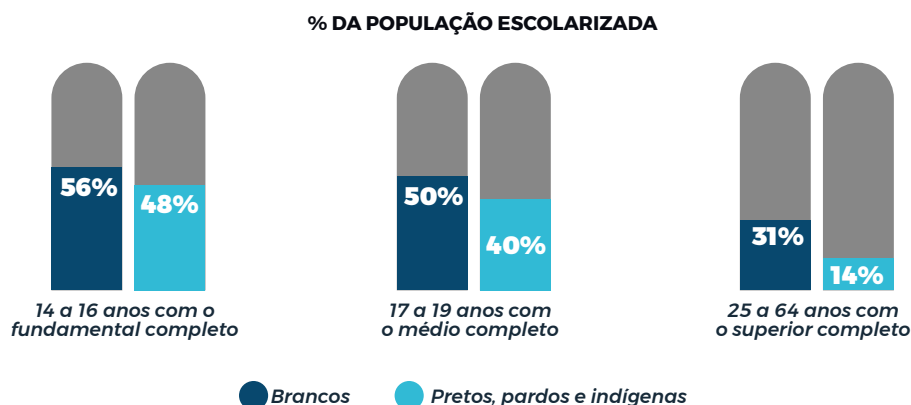
1. No Enem, o desempenho dos estudantes também reflete marcadores de raça, com os indígenas mais ricos apresentando desempenho semelhante aos brancos com rendimento mediano.
2. Como consequência, alunos pretos, pardos e indígenas frequentam em maior proporção cursos menos prestigiados e com remuneração futura inferior, como a carreira docente.
3. Alunos pretos, pardos e indígenas que optam pela carreira docente estudaram em IES de menor qualidade, mesmo quando elas são públicas, conforme indicam os resultados do Enade.

O percentual de indivíduos com ensino superior completo aumentou no país. Segundo dados do Censo da Educação Superior de 2022, se entre os adultos de 55 a 64 a população com educação superior era de 15%, entre os jovens de 24 a 25 anos esse percentual alcançou 23%. Essa proporção ainda é baixa quando comparada à média dos países da OCDE, onde os percentuais de indivíduos de 55 a 64 anos e de 24 a 25 anos com educação superior são 30% e 47%, respectivamente.

No entanto, **o crescimento no número de graduados ocorreu com a manutenção de desigualdades raciais, com incremento significativo para a população branca e avanços menos expressivos para os demais grupos raciais**²⁷. Assim, a proporção da população jovem escolarizada não está igualmente distribuída e está concentrada no jovem branco – homem ou mulher – de área urbana, pertencente ao grupo dos 25% com maior renda do país, segundo dados da Phad-C anual de 2022 (Figura 6).

27. Honorato et al., 2022.

Figura 6: Parcela da população branca, preta, parda e indígena por nível de escolaridade completo



Nota: A distribuição populacional no Brasil mais recente registrada no Censo Demográfico de 2022 é de 45,3% pardos, 43,5% brancos, 4,7% pretos, 0,9% indígenas e 0,4% amarelos.

Fonte: Pnad Contínua 2022.

Quando os jovens finalizam o ensino médio e precisam decidir entre ingressar no mercado de trabalho ou adquirir mais anos de estudo, alguns fatores podem ser determinantes para essa escolha. Alguns exemplos desses fatores: o acesso limitado às vagas do ensino superior; o grau de desigualdade que marca a transição do ensino médio para o superior; a raça, o sexo e a renda familiar; e a influência dessas condições socioeconômicas nas aspirações de carreira do estudante²⁸.

Essas desigualdades e barreiras se reproduzem nas escolhas. A população branca opta por fazer a prova do Enem em maior proporção do que pretos, pardos ou indígenas²⁹. Há um recorte relevante de renda e da educação básica privada. Na educação pública, há maior equilíbrio racial entre os candidatos que escolhem prestar o exame: 44,7% são pardos, 44,4% são brancos, 10,3% são pretos e 2% são indígenas (Figura 7); já no cenário privado, 72,8% dos estudantes que prestam o exame são brancos.

28. Nogueira, 2012; Martins and Machado, 2018.

29. Entre os estudantes que prestam o Enem e estavam matriculados em alguma escola, 72,48% são do ensino público e 23,51% são do ensino privado.

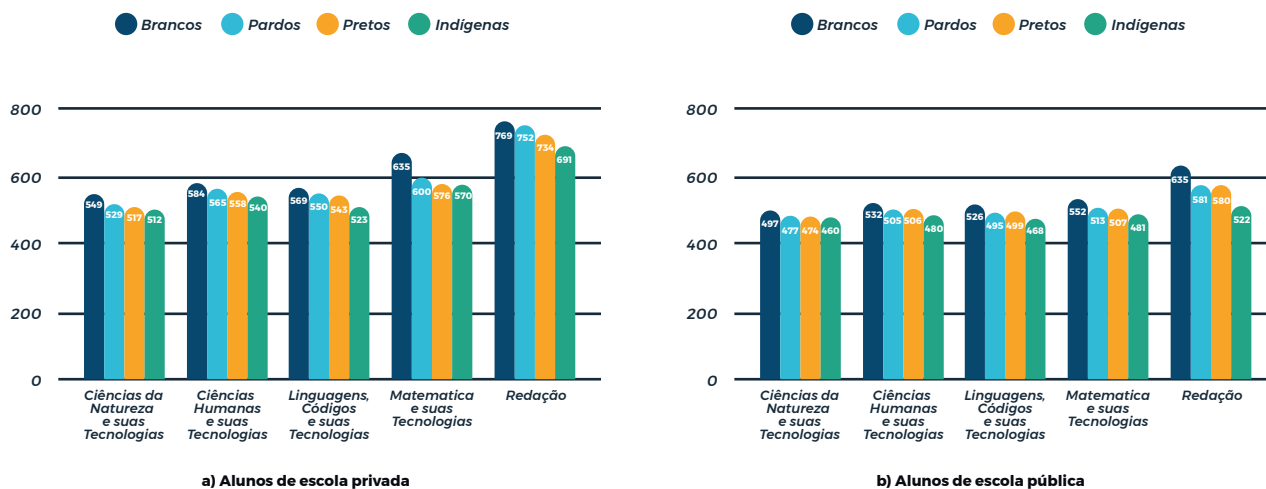
Figura 7: Representatividade racial no Exame Nacional do Ensino Médio



Fonte: Microdados do Enem, 2022.

Embora exista um viés significativo na representatividade e desempenho do Enem entre alunos de escolas privadas, o desempenho por raça entre os estudantes segue um padrão consistente, independentemente do tipo de ensino médio, como evidenciado na Figura 8. Estudantes brancos apresentam, em média, um desempenho superior de -0.17 desvios-padrão em relação aos pardos, -0.18 em relação aos pretos e -0.36 em relação aos indígenas.

Figura 8: Notas médias dos candidatos na prova do Enem, por ensino médio de origem



Nota: Os candidatos podem fazer o Enem sem estarem vinculados a uma escola. Por isso, as notas apresentadas neste gráfico podem não refletir a soma exata das médias, máximos e mínimos quando consideramos todos os estudantes.

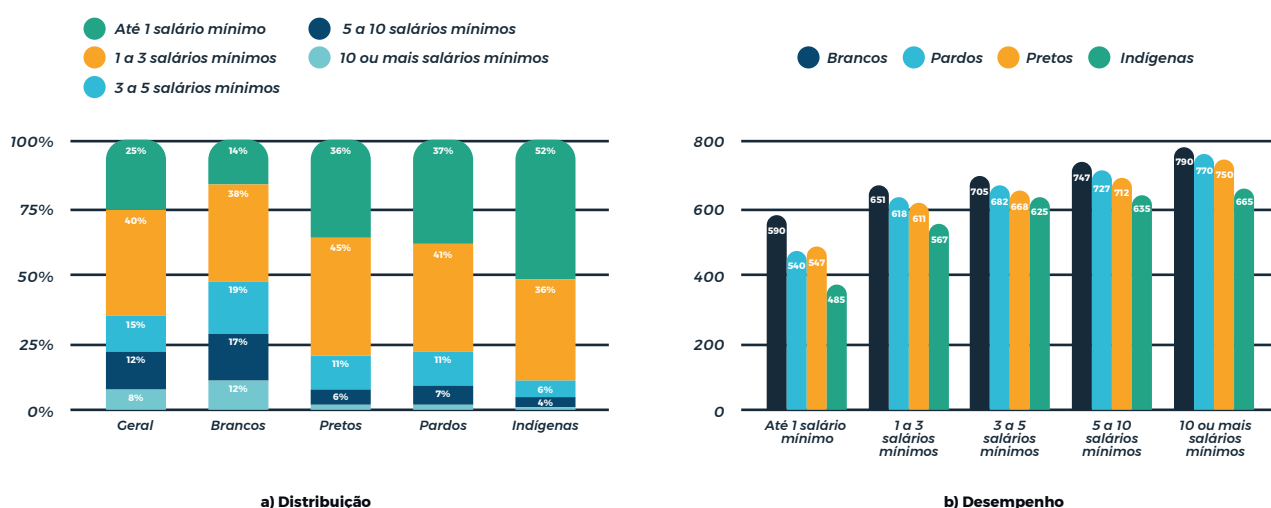
Fonte: Microdados do Enem, 2022.

Quando adicionada a variável de nível socioeconômico, percebe-se que mais de 60% dos candidatos que realizam o exame se enquadram na faixa de renda familiar entre 1 e 3 salários-mínimos. Esse dado revela um viés significativo: entre os estudantes pretos e pardos, cerca de 80% estão nessa faixa de renda, enquanto para os indígenas esse número chega a quase 90% – contra 50% dos brancos. A literatura tem consistentemente demonstrado que o nível socioeconômico, aliado à cor do aluno, amplifica as disparidades de oportunidades no desempenho educacional³⁰.

O perfil dos estudantes do Enem e dos futuros estudantes do ensino superior refletem essa tendência, como podemos observar na Figura 9. Ela possui diferenças estatisticamente significativas³¹ em relação às registradas na Figura 8 (a) e (b), isto é, a raça do candidato se relaciona ao tipo de escola frequentada e a sua renda familiar, que, por sua vez, também indicam os níveis de desempenho no exame.

Há uma tendência clara: independentemente da raça, quanto maior o nível socioeconômico, melhor tende ser o desempenho acadêmico. O benefício da renda é mais pronunciado para estudantes brancos e tem o impacto mais severo sobre os indígenas. Esta disparidade é amplificada pelo fato de que a maior proporção de candidatos de renda elevada no exame é de estudantes brancos, enquanto mais de 50% dos estudantes indígenas têm renda familiar de até um salário-mínimo. Ou seja, o padrão de desvantagem racial encontrado na educação básica é replicado no acesso ao ensino superior.

Figura 9: Participantes do Enem, por nível socioeconômico e raça



Nota: Os candidatos podem fazer o Enem sem estarem vinculados a uma escola. Por isso, as notas apresentadas neste gráfico podem não refletir a soma exata das médias, máximos e mínimos quando consideramos todos os estudantes.

Fonte: Microdados do Enem, 2022.

30. Ferreira et al., 2023; Ferreira e Almeida, 2022; Senkevics, 2021.

31. Para verificar se as diferenças dentro da mesma categoria nas Figura 8 (a e b) e 9 (b) são estatisticamente significativas fizemos os testes H e F (anova) onde foram obtidos os p-valores "Pr(H) < 2.2e-16 ***"; "Pr(F) < 2e-16 ***", respectivamente.

A ampliação da demanda por ensino superior foi uma mudança educacional importante das últimas décadas³². **Porém, são os estudantes com as melhores notas no vestibular têm maiores probabilidades de ingressar em cursos de alta qualidade, que oferecem melhores oportunidades no mercado de trabalho.**

Ao contrário da educação básica, onde a distribuição de matrículas reflete de perto a composição populacional e é predominantemente pública, o ensino superior apresenta uma realidade discretamente mais branca e altamente privatizada, com uma presença significativa de cursos à distância³³ (Figura 12). Embora pretos, pardos e indígenas tenham aumentado sua presença no ensino superior nos últimos anos, geralmente com notas mais baixas, sua tendência de ingressar em instituições públicas os direciona para carreiras com menor prestígio e remuneração no mercado de trabalho. No contexto do ensino superior público, esses estudantes frequentemente obtêm pontuações mais baixas no Enem e optam por cursos menos prestigiados, mesmo com as ações afirmativas. Na esfera privada, são absorvidos principalmente por instituições com fins lucrativos e oferta educacional de qualidade inferior, muitas vezes em modalidades de ensino à distância, conforme evidenciado pelos resultados do Enade na última década.

O curso de Pedagogia lidera o ranking dos 10 maiores cursos de graduação à distância em número de matrículas, com 650.169 alunos matriculados, enquanto Administração segue em segundo lugar, com 393.329 matrículas (Inep, 2023)³⁴. Dois terços dos professores-estagiários, cursistas de bacharelados, estão matriculados em um curso remoto³⁵.

Com uma ampla disponibilidade de vagas, a atratividade da carreira docente, medida pela relação entre salário e PIB per capita, está entre as mais elevadas em comparação com outros países³⁶. No entanto, ao contrário de nações como Singapura, Japão e Canadá, onde há alta atratividade e elevada qualificação entre os aspirantes, **no Brasil a profissão docente atrai indivíduos com um perfil de formação possivelmente insuficiente para impulsionar uma melhoria na qualidade do sistema educacional**³⁷.

32. Senkevics e Carvalho, 2020.

33. Atualmente, 89% das Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil são privadas e 74,2% delas com fins lucrativos, onde 68,1% dos estudantes brancos, 70,6% dos estudantes pardos, 67% dos estudantes pretos e 68,6% dos estudantes indígenas estão concentrados.

34. Para fins comparativos, nos cursos presenciais, Pedagogia ocupa a sexta posição com 171.700 matrículas.

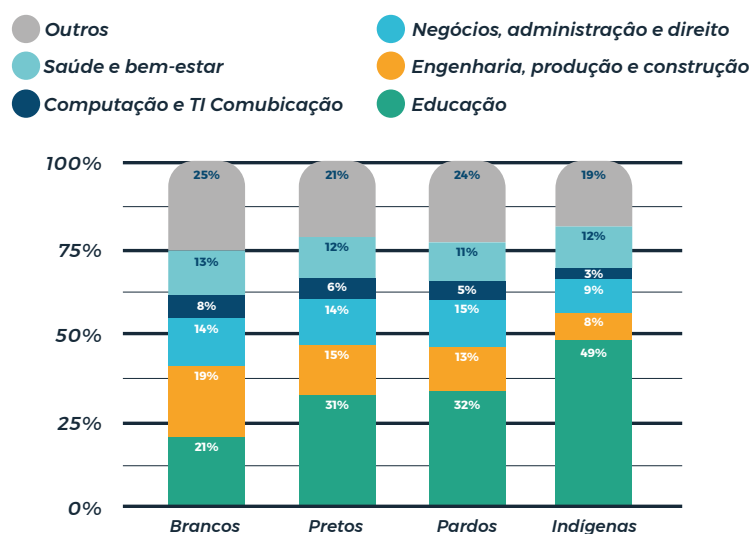
35. OCDE, 2012b.

36. Hirata et al., 2019.

37. IEDE, Portal Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional, 2018.

A Figura 10 apresenta a distribuição das áreas do conhecimento cursadas no ensino superior de acordo com o grupo racial do estudante. A área da educação possui uma representatividade significativa para todos os grupos raciais; porém, essa proporção é menor para estudantes brancos e maior para aqueles não brancos. Por exemplo, 21,3% dos estudantes brancos optam por cursos na área de educação, enquanto esse número chega a 48,8% para estudantes indígenas.

Figura 10: Proporção dos estudantes matriculados em uma IES por área do conhecimento



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior, 2022.

Mas, o que explicaria essa concentração? Uma escolha de carreira por vocação ou por refúgio, isto é, como a carreira possível de ser acessada? As evidências apontam para o refúgio.

A literatura define uma carreira de refúgio como aquela que é mais acessível para grupos raciais marginalizados, proporcionando maior segurança ou estabilidade, muitas vezes devido às barreiras enfrentadas em outras áreas. No contexto internacional, essa ideia se aplica especialmente entre grupos minoritários que enfrentam discriminação sistêmica e barreiras socioeconômicas. Pesquisas indicam que estudantes negros e hispânicos nos Estados Unidos, por exemplo, frequentemente optam por carreiras em áreas onde percebem menos barreiras de acesso, como a educação, que, apesar de oferecer menores retornos financeiros, proporciona uma combinação de acessibilidade e segurança³⁸. Esse fenômeno é amplamente discutido na

38. Sirin and Fine, 2007; Ford et al., 2008.

literatura sobre educação e desigualdade, que aponta como a exclusão de certos grupos das profissões mais prestigiadas e bem remuneradas leva-os a buscar alternativas percebidas como mais viáveis. Em particular, as estruturas de poder e opressão influenciam as escolhas profissionais de mulheres negras, que frequentemente encontram na educação uma área onde podem exercer influência social, ao mesmo tempo que garantem uma relativa segurança profissional³⁹.

No Brasil, a Pedagogia exemplifica esse fenômeno de carreira de refúgio, especialmente entre estudantes de origem socioeconômica desfavorecida e grupos racialmente marginalizados. Estudos mostram que a Pedagogia é frequentemente escolhida como uma carreira de refúgio devido a fatores como a ampla oferta de vagas no ensino superior, particularmente em instituições privadas de ensino a distância, que possuem menores notas de corte para ingresso⁴⁰. Esses cursos, muitas vezes mais acessíveis financeiramente, atraem estudantes que enfrentam dificuldades de acesso a outras áreas profissionais mais competitivas e mais bem remuneradas. Além disso, embora a remuneração para profissionais da Pedagogia seja relativamente baixa em comparação com outras profissões de nível superior, o mercado de trabalho para professores e pedagogos é amplo, o que reforça a percepção de segurança e estabilidade associada a essa carreira⁴¹.

Em termos de expectativa de remuneração futura, a área da Educação ocupa sete das dez profissões com menor remuneração no mercado de trabalho para profissionais com ensino superior⁴². Entretanto, valorizar uma profissão e torná-la atrativa não se resume ao salário inicial, mas à estrutura da carreira e às oportunidades de crescimento que ela oferece. Ao comparar professores com outras ocupações de ensino superior, destaca-se o fato de que os candidatos que optam pelo magistério geralmente apresentam desempenho inferior nas provas do Enem em comparação com aqueles que escolhem outras profissões, o que também pode influenciar a remuneração e a valorização da carreira⁴³. Essa hipótese é reforçada quando se analisa a relação entre os cursos responsáveis pelas 10 maiores e 10 menores remunerações⁴⁴ para profissionais de ensino superior no mercado de trabalho. A Figura 11 mostra que quanto maior a remuneração do curso, maior a proporção de estudantes brancos (e vice-versa).

39. Tilly, 1998; Ladson-Billings, 2009; Collins, 2000.

40. Pereira, 2019; Lopes and Gandin, 2002.

41. Almeida, 2009; Vieira, 2014.

42. Feijó, 2023.

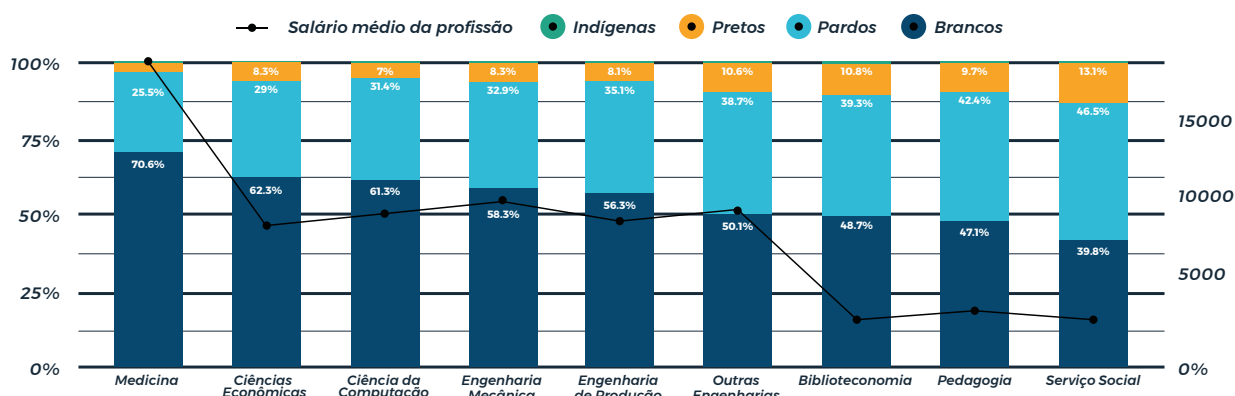
43. Hirata et al., 2019; OCDE, 2012b.

44. Os cursos de Ciências Atuariais, Estatística, Geologia, Geofísica, Astronomia e Fonoaudiologia não foram incluídos na análise devido à baixa oferta e quantidade reduzida de alunos matriculados, mesmo considerando o total para o Brasil. Esses cursos também têm menos de 100 alunos indígenas, um grupo importante para os resultados do relatório.

Portanto, embora uma parcela dos candidatos pretos, pardos e indígenas consiga vagas em cursos altamente concorridos, renomados e com perspectivas de remuneração mais elevada, uma proporção significativamente maior dessas vagas é ocupada por estudantes brancos, como Medicina e engenharias⁴⁵. Por outro lado, em cursos como Biblioteconomia, Pedagogia e Serviço Social, mais da metade dos alunos matriculados são pretos, pardos ou indígenas.

A combinação entre nota de entrada baixa, alto crescimento de vagas em cursos de menor concorrência, ampliação das vagas privadas e à distância, e os locais onde acontecem os cursos de maior prestígio são fatores que posicionam a carreira da educação como uma possibilidade de acessar a educação superior. O ponto central dessa reflexão é: o acesso está ocorrendo, mas para quais cursos, quais carreiras e com qual qualidade?

Figura 11: Proporção dos estudantes matriculados por grupo racial em uma IES e o salário médio da profissão



Fonte: Microdados do Censo da Educação Superior, 2022; Pnad Contínua, 2022.

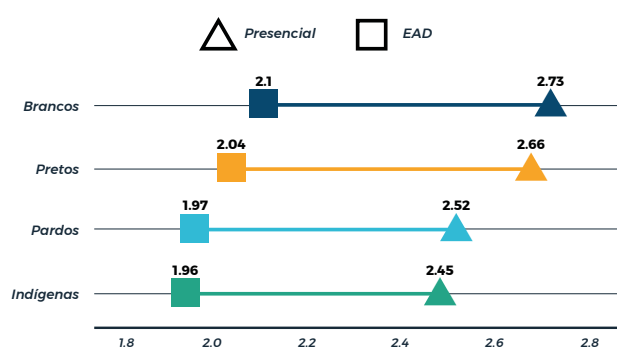
Para aqueles que optam por uma carreira docente, ao concluir o curso (Pedagogia ou licenciaturas), os estudantes pretos, pardos e indígenas apresentam piores desempenhos e notas no Enade (Figuras 12 e 13⁴⁶). Entre os achados da pesquisa, observa-se que não existem alunos de Pedagogia entre aqueles com 20% maior desempenho no Enade. Isso se aplica tanto ao ensino presencial quanto ao ensino à distância, com uma grande

45. Cursos como Direito, Comunicação Social e Psicologia também são cursos concorridos e de prestígio no Brasil, mas os salários no mercado de trabalho são heterogêneos e não figuram entre os cursos mais concorridos e alta remuneração média.

46. Em relação às licenciaturas, os dados se referem aos estudantes de Letras Português e Matemática. Embora tenham sido observadas também carreiras como História, Geografia, Biologia, Química e Física, o número de estudantes em algumas categorias à distância é baixo, o que poderia prejudicar uma comparação significativa das médias.

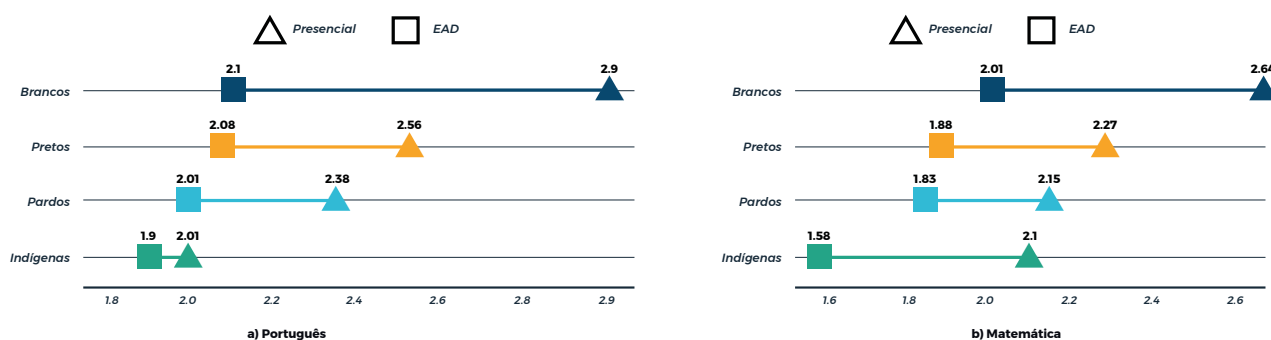
disparidade de -0.701 desvio-padrão de desempenho entre os formandos do curso de Pedagogia do curso presencial para o à distância e -0.763 para cursos de Licenciatura – incluindo Pedagogia. Vale ressaltar que a maioria dos alunos formandos no curso de Pedagogia estava matriculada em IES privadas com fins lucrativos na modalidade à distância (são 68% dos formandos em privadas com fins lucrativos e 60% em privadas com fins lucrativos EAD). Por outro lado, as matrículas em cursos de licenciatura específicos tendem a se concentrar em cursos presenciais.

Figura 12: Nota média padronizada no Enade para concluintes de Pedagogia em 2021, por grupo racial e modalidade de ensino



Fonte: Microdados do Enade, 2021.

Figura 13: Nota média padronizada no Enade para concluintes de outras licenciaturas em 2021, por grupo racial e modalidade de ensino



Fonte: Microdados do Enade, 2021.

À exceção de Física, os cursos de licenciatura e Pedagogia estão entre os cursos com menores percentuais de alunos que obtiveram uma pontuação considerada acima da média⁴⁷, indicando que esses cursos estão captando os alunos com piores desempenhos que ingressam no ensino superior.

Apesar das perspectivas de remuneração mais baixas no mercado de trabalho, em comparação com cursos de maior prestígio, uma parcela significativa desses estudantes atribui alto valor ao curso em que estão matriculados e ao diploma obtido, considerando que, em outras circunstâncias essa oportunidade poderia não ser possível⁴⁸. Dessa forma, os estudantes pretos, pardos e especialmente os indígenas estão proporcionalmente mais presentes nos cursos de educação e a maioria – 77% dos respondentes da prova do Enade 2021 – dos matriculados em licenciatura e Pedagogia expressam o desejo de seguir carreira docente. O acesso ao ensino superior é restrito e desigual, deixando as populações não brancas frequentando predominantemente universidades e cursos de menor prestígio, com menor filtro de entrada, muitos optando pelas carreiras docentes e estudando em IES menos qualificadas.

A estratificação educacional, que se refere à relação entre a origem social e a realização educacional dos estudantes, desempenha um papel fundamental nesse contexto. Quanto mais fraca for a associação entre origem socioeconômica e trajetória educacional, mais aberto e democrático é considerado o sistema educacional⁴⁹. No entanto, ao observar a trajetória de diferentes grupos raciais pelos sistemas educacionais, tanto na educação básica quanto no ensino superior, torna-se evidente que ainda há uma grande lacuna na democratização do ensino em relação aos mecanismos de aprendizagem.

Quem enfrenta condições de ensino desfavoráveis e escassez de professores qualificados na educação básica vê persistirem as antigas barreiras ao ingressar no ensino superior. A elas se somam novos desafios, como acessar cursos mais concorridos e IES de maior qualidade. Para aqueles que almejam uma carreira docente após a graduação, as barreiras de ensino-aprendizagem se acumulam com a estrutura do mercado educacional, problemática abordada na seção seguinte.

47. Os cursos de licenciatura e Pedagogia estão entre os cursos com menores percentuais de alunos que obtiveram uma pontuação mínima de 600 pontos no Enem, em uma escala de pontuação que varia de 0 a 1000.

48. Ferreira e Almeida, 2022.

49. Mont'Alvão, 2011.

4. ETAPA FINAL:

O QUE ACONTECE QUANDO O PROFESSOR CHEGA AO MERCADO DE TRABALHO?



Principais conclusões sobre a etapa

1. Após concluir a graduação e ingressar no mercado de trabalho, a principal forma de contratação para os docentes é por meio de concursos públicos. Devido à formação precária, os indivíduos não brancos, especialmente os indígenas, tendem a ter um desempenho inferior nesses processos seletivos.
2. Os professores pretos, pardos e indígenas são frequentemente designados para escolas menos concorridas, que em geral possuem infraestrutura escolar inferior.
3. Esse ciclo se retroalimenta, pois os docentes com piores desempenhos são alocados para lecionar em escolas com menos infraestrutura e nas situadas em territórios diferenciados, predominantemente ocupados por minorias raciais/étnicas.
4. O ciclo desigual da educação perpetua desigualdades entre diferentes grupos raciais e os professores não brancos frequentemente lidam com turmas cujos resultados acadêmicos são inferiores aos das turmas de professores brancos. Esses mesmos alunos constituem a futura força de trabalho do país.

A baixa remuneração e a distribuição desigual dos recursos têm afetado a disponibilidade de professores formados em universidades de alta qualidade⁵⁰. Além disso, muitas das vagas disponíveis são preenchidas por professores temporários que não têm a experiência ou as habilidades necessárias para ensinar. A disparidade salarial e contratual, associada a características pessoais, territoriais ou níveis de ensino, pode reproduzir desigualdades no sistema educacional⁵¹.

Assim, embora a maioria dos professores possua formação superior, especialmente em cursos de licenciatura⁵² – realidade que está em consonância com a meta 15 do PNE⁵³, que exige formação específica de nível superior para os docentes da educação básica –, as desigualdades educacionais que antecedem o mercado de trabalho norteiam também a classificação nos

50. Hirata et al., 2019; Elacqua et al., 2018.

51. Elacqua et al., 2022.

52. 5% dos docentes possuem ensino superior e licenciatura (4.039.831), 5,8% possuem ensino superior, mas não licenciatura (304.151) e 16,6% não possuem curso superior completo (866.896).

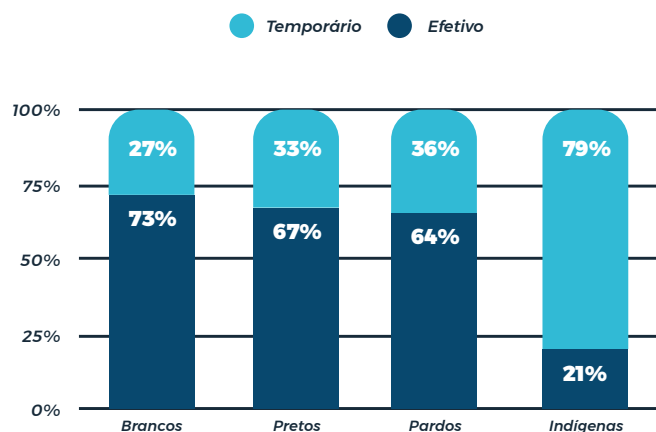
53. O objetivo 2 da meta 15 é garantir que todos os professores da educação básica possuam educação superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que lecionam, até 2024.

concursos para educação pública⁵⁴. O melhor background educacional se reflete no desempenho nos testes padronizados dos processos seletivos, e os candidatos mais bem colocados têm vantagem na hora de escolher as escolas onde irão lecionar. Os professores qualificados desempenham um papel fundamental no aprendizado e estão entre os recursos mais desigualmente distribuídos nas escolas e entre os alunos no Brasil⁵⁵.

As Figuras 14 e 15 ilustram como esse cenário reforça padrões raciais: pretos, pardos e indígenas enfrentam desafios na formação básica, na qualificação profissional, e para aqueles que alcançam o mercado de trabalho docente, encontram-se em menor proporção entre os que concluíram o ensino superior e com menor acesso a contratos efetivos⁵⁶.

Entre os docentes atuando no setor público (Figura 14), os contratos efetivos são uma realidade para 73% dos brancos, 67% dos pretos, 64% dos pardos e apenas 21% dos indígenas. Entre os docentes com ensino superior, são 92,3% entre os brancos, 87,4% entre os pretos, 84,2% entre os pardos e apenas 40,9% entre os indígenas. A escassez de docentes com formação adequada concentra-se em escolas em territórios não urbanos e de contextos desfavorecidos, e a situação é ainda mais grave em territórios diferenciados⁵⁷.

Figura 14: Proporção de docentes por tipo de contrato segundo a raça/etnia



Fonte: Microdados do Censo Escolar, 2020.

54. Mais uma vez, o foco da análise é a educação pública, pois o Brasil conta com aproximadamente 1,8 milhão de docentes trabalhando neste setor, consolidando-se como a categoria com mais profissionais dentre as carreiras do serviço público. Os docentes representam 14% dos vínculos de trabalho do setor público presentes na Relação de Informações Sociais de 2021. A esfera municipal do setor público concentra aproximadamente 6 de cada 10 vínculos dos docentes públicos.

55. Britto e Waltenberg, 2020; Bertoni et al., 2018; Hanushek, 2011.

56. O cargo de professor efetivo é exercido por professores que são aprovados em concurso público, seja ele na esfera municipal, estadual ou federal, adquirindo desta forma a estabilidade no emprego.

57. Bertoni et al., 2018

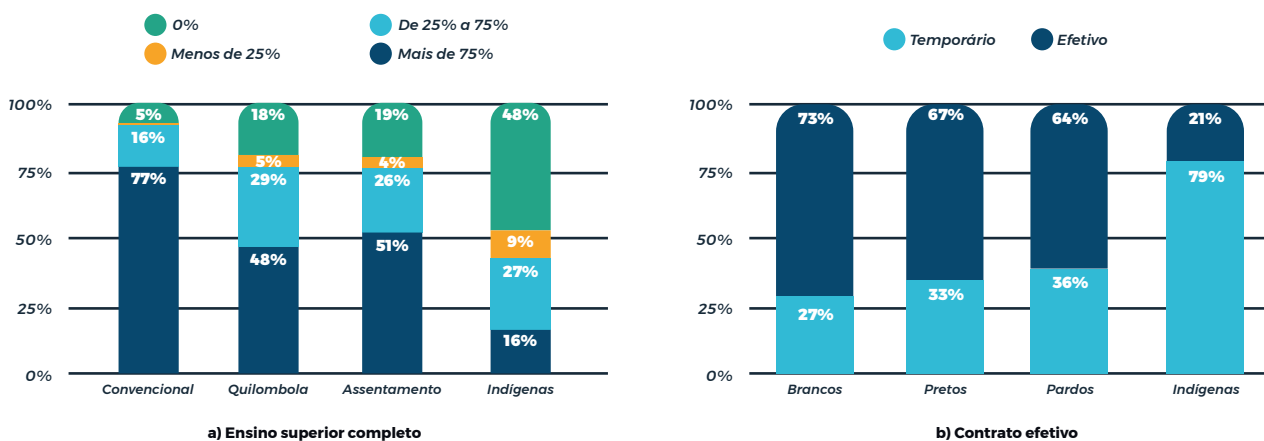
Esse cenário é ainda mais desigual no território indígena:

70% das escolas não possuem nenhum professor efetivo

48% não possuem nenhum professor com o ensino superior completo

Outro ponto que chama a atenção em relação aos professores com melhor background educacional (superior completo) é a sua concentração em escolas convencionais. Embora existam mais professores brancos com superior completo, vemos que os sistemas educacionais contam com professores indígenas com superior completo em escolas convencionais, mas não em proporção semelhante nos territórios indígenas.

Figura 15: Distribuição de escolas públicas segundo os percentuais de professores com ensino superior completo e contratos efetivos



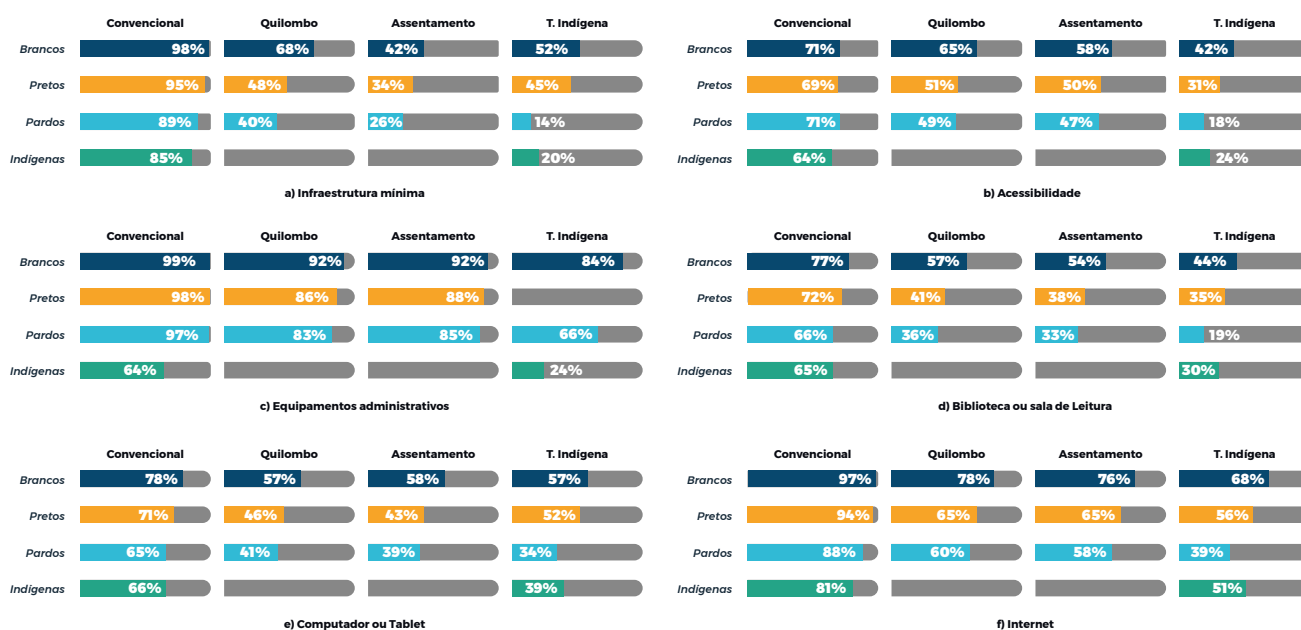
Fonte: Microdados do Censo Escolar, 2020.

Territórios remotos são usualmente vistos pelos docentes como mais difíceis de lecionar⁵⁸, o que tende a gerar uma concentração e maior concorrência por vagas em escolas convencionais. Por consequência, há dificuldade de atrair profissionais para áreas descentralizadas, especialmente se estas apresentam piores condições de trabalho.

Em média, professores pretos, pardos e, sobretudo, indígenas estão entre os que possuem uma bagagem educacional menos sólida por enfrentar desigualdades de aprendizagem ao longo de todo o ciclo educacional. Assim, os professores não brancos, de modo geral, concorrem por escolas com menor infraestrutura no território convencional e, com desigualdades ainda maiores, no território diferenciado (Figura 16).

58. Berton et al., 2018.

Figura 16: Proporção de docentes de cada grupo racial com infraestrutura adequada nas escolas públicas



Nota: Quando não há informação para algum cruzamento de escolas é porque esse território possui menos de 100 professores desse grupo racial.

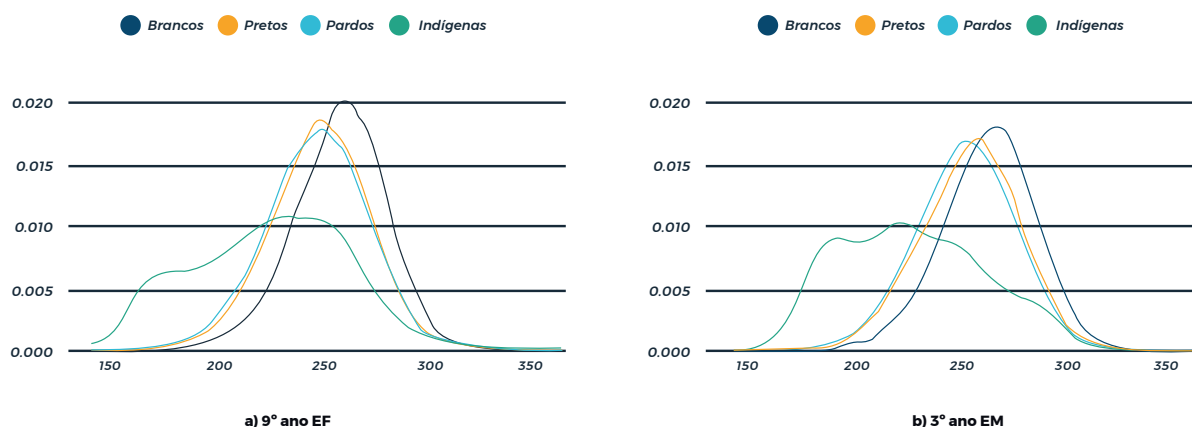
Fonte: Microdados do Censo Escolar, 2020.

A interação na sala de aula entre professores e alunos desempenha um papel significativo nas disparidades de aprendizagem, compreensão amplamente aceita por pesquisadores e analistas educacionais. Uma solução para melhorar o desempenho relativo dos estudantes de minorias é fortalecer o recrutamento e a retenção de professores pertencentes a essas minorias⁵⁹. No entanto, no contexto brasileiro, esse processo ocorre em meio a desigualdades tanto na formação básica quanto na superior e no acesso ao mercado de trabalho. Isso pode acarretar implicações contraditórias na qualidade do ensino, na infraestrutura disponível, no exercício da profissão docente e no aprendizado dos alunos. Um exemplo é ilustrado na Figura 17: professores de português brancos possuem turmas com melhor desempenho, com uma diferença de performance média em língua portuguesa de 13 pontos na escala Saeb em relação às turmas de docentes pardos, 13 pontos às turmas de docentes pretos e 34 pontos às turmas de docentes indígenas⁶⁰.

59. Dee, 2005.

60. As diferenças no desempenho entre os grupos raciais dos docentes são menores ao desconsiderar (??) a variável Índice de Nível Socioeconômico (INSE) para os 25% mais vulneráveis, mas não há alteração significativa no desempenho.

Figura 17: Desempenho das turmas de língua portuguesa, segundo a etnia do professor



Fonte: Microdados do Saeb, 2021.

A interação entre alunos e professores que compartilham características como cor de pele, origem social, território ou etnia pode influenciar a aprendizagem de maneiras importantes, embora os resultados não sejam sempre claros⁶¹. Por um lado, quando alunos de minorias estudam com professores que têm uma origem semelhante à deles, isso pode ajudar a melhorar o desempenho. No entanto, se esses professores trabalham em escolas com menos recursos ou têm menos experiência, o impacto positivo dessas semelhanças pode não aparecer nos resultados educacionais. Em paralelo, estudos indicam que crianças de famílias socioeconomicamente desfavorecidas com frequência são instruídas por professores menos experientes, com currículos menos robustos e muitas vezes com contratos temporários⁶².

A Figura 18 ilustra a interação entre professores e alunos com base em seu grupo racial⁶³. É comum que professores pertencentes aos grupos pretos, pardos e indígenas ensinem predominantemente alunos desses mesmos grupos, enquanto professores brancos tendem a lecionar majoritariamente para alunos brancos. Dado que, em média, os professores brancos possuem melhores condições de trabalho e qualificação, essa distribuição termina reforçando os privilégios educacionais associados aos alunos brancos⁶⁴.

61. Dee, 2005; Costa et al., 2022; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2022.

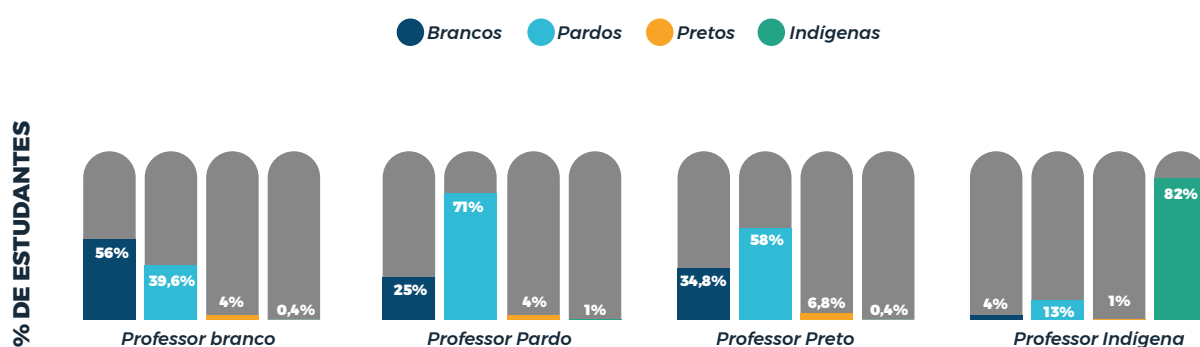
62. Bertoni et al., 2018; OCDE, 2012^a.

63. Optamos por apresentar os dados apenas dos estudantes e professores do 9º ano, pois a distribuição é semelhante à dos estudantes e professores do 3º ano; informações adicionais e totais podem ser consultados na Seção 5.

64. Hirata et al., 2019; Banco Mundial, 2017.

Portanto, mesmo que a literatura sugira que a correspondência étnico-racial entre professor e aluno possa melhorar a aprendizagem, no contexto brasileiro, a menor preparação dos professores pertencentes a grupos historicamente marginalizados pode, na verdade, reforçar as desigualdades. A eficácia dessa correspondência só é positiva se os professores de minorias tiverem acesso a habilidades, formação e oportunidades semelhantes.

Figura 18: Distribuição dos estudantes do ensino médio de acordo com o grupo racial do docente de Língua Portuguesa (9º ano)



Fonte: Microdados do Censo Escolar, 2020.

A efetividade do trabalho docente abrange a qualidade da formação, a avaliação realizada pelos próprios professores e o desempenho dos alunos⁶⁵. No entanto, **no Brasil, a forma como as dinâmicas de ensino e formação dos estudantes e docentes estão estabelecidas ao longo das etapas educacionais perpetua um ciclo vicioso de desigualdade racial na educação.**

Um exemplo que reforça os resultados encontrados nesse relatório foi apontado pelo centro de pesquisa Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional em 2018, ao observar a performance dos estudantes brasileiros que expressaram interesse em seguir a carreira docente no exame padronizado Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esses alunos obtiveram notas abaixo da média nacional⁶⁶. Para os países mais bem avaliados pelo Pisa 2015, a situação é bem diferente da verificada no Brasil: alunos que esperam ser professores têm desempenho superior à média nacional nas três áreas (Ciências, Matemática e Leitura).

65. Cochran-Smith, 2012.

66. A pontuação geral do Brasil no PISA é baixa e está muito distante da média dos países da OCDE, que foi de 490 pontos em matemática, 493 em ciências e 493 em leitura. Se fossem comparadas somente as médias dos alunos que esperam ser professores, o Brasil cairia ainda mais algumas posições no ranking, passando de 63º lugar em Ciência para 65º; de 59º em Leitura para 61º. Em Matemática, iria para 66º.

Para repensar em como atrair bons professores e promover equidade para os diferentes grupos raciais, é essencial considerar melhorias em todo o sistema de educação básica, visando beneficiar tanto os estudantes quanto os docentes e promover reduções substanciais nas desigualdades raciais. Alguns estudos sugerem que aumentos salariais podem ter um impacto positivo no desempenho educacional, mas é raro encontrar casos em que os sistemas de incentivo, por si só, resultem em um aumento significativo, sistemático e sustentável do desempenho⁶⁷. Outros fatores contribuem para a falta de atratividade da carreira entre os melhores alunos, como a perspectiva de atuar em áreas remotas, a falta de segurança e infraestrutura dentro das escolas, ou a ausência de um plano de carreira mais elaborado⁶⁸.

Estratégias eficazes para melhorar o desempenho dos professores não se restringem a incentivos financeiros, mas incluem investimentos em recrutamento, formação docente e infraestrutura escolar. Esses elementos têm sido fundamentais para impulsionar reformas educacionais e aumentar a autonomia das escolas⁶⁹. Também precisam ocorrer de maneira inclusiva e em paralelo com a promoção da diversidade docente, uma vez que alunos que compartilham características demográficas com seus professores tendem a ter um melhor desempenho quando dispõem de condições adequadas de ensino e aprendizagem⁷⁰.

67. Murnane and Ganimian, 2014.

68. Banco Mundial, 2017; Bruns and Luque, 2014; Duflo et al., 2012; L'epine, 2022.

69. Banco Mundial, 2017.

70. Dee, 2005; Ouazad, 2014; Fairlie et al., 2014; Egalite et al., 2015; Gershenson et al., 2016.

5 LIÇÕES E APRENDIZADOS



A análise de dados desagregados revela como características étnico-raciais e territoriais se tornaram marcadores de desigualdade em toda a trajetória educacional e no mercado de trabalho docente. Para enxergar as desigualdades, é preciso ir além das grandes médias nacionais. Embora os avanços de acesso à educação básica e as políticas afirmativas para o ensino superior tenham aberto portas para uma população mais diversa, essas são condições necessárias, mas não suficientes para a melhoria da educação.

Os resultados apresentados neste relatório indicam que, tanto em um mesmo território quanto comparando diferentes territórios, as diferenças étnico-raciais são evidentes. Por exemplo, considerando apenas as escolas convencionais, que demonstraram melhores condições, pretos, pardos e indígenas seguem em desvantagem no acesso a infraestrutura, material e aos professores mais qualificados quando comparados ao grupo de brancos. Isso destaca a necessidade de reconhecer e enfrentar as desigualdades estruturais dentro dos próprios territórios, que impactam diretamente o acesso a oportunidades educacionais. O mesmo acontece nos territórios diferenciados, em que pardos, pretos e, sobretudo, indígenas estão, em geral, em desvantagem quando comparados aos demais grupos.

Embora sejam minorias, estudantes em território diferenciado no Brasil – áreas de assentamento, remanescentes de quilombos e territórios indígenas – representam mais de 2 milhões de matrículas. Estudantes pretos, pardos e indígenas são 55% dos alunos da rede pública, mas, dos 2,3 milhões que atualmente estão em escolas sem acesso à água, energia, saneamento ou coleta de lixo, eles representam 86%.

Evidências que consistentemente demonstram que pretos, pardos e indígenas estão em condições piores de estudo ao longo do ciclo básico, no ensino superior e no mercado de trabalho docente revelam que, embora haja educação para todos, ela não é ofertada com a mesma qualidade.

Se alguém analisa a trajetória educacional de um estudante indígena em território indígena e a compara à de um estudante branco em uma escola convencional, percebe que ambos vivenciam desafios e oportunidades totalmente distintos. O território e a raça se tornaram marcadores de desigualdade da oferta educacional no Brasil e isso acende o alerta para enfrentar esse problema.

No ciclo básico, repensar a infraestrutura escolar é central para que as escolas permaneçam em funcionamento. Em um contexto em que a educação remota tem sido discutida como uma solução para fechar lacunas de aprendizagem, essa implementação seria inviável para os 66% de estudantes indígenas em território indígena que estão em escolas sem computador para uso do aluno, ou ainda, para mais da metade deles basicamente porque não há internet na escola. As inovações poderiam ampliar as desigualdades no curto prazo pela simples limitação da infraestrutura escolar.

Além disso, como atrair professores para áreas mais remotas (em territórios diferenciados), se a maior parte delas não possui água, energia, saneamento ou coleta de lixo?

Os estudantes que vencem a barreira da educação básica necessitam de mecanismos de atração e permanência no ensino superior de qualidade – seja para a carreira docente ou para os demais cursos. Promover o acesso é o primeiro passo, mas discutir condições para que esse estudante conclua o ensino superior com bom desempenho impacta na qualidade da mão de obra docente. Uma boa formação inicial, com oportunidades adequadas de aplicação prática, passa por monitoramento e regulamentação do número crescente de instituições de ensino com cursos a distância.

Como a docência normalmente não atrai candidatos de alto desempenho no Brasil, a formação inicial dos professores e a formação continuada de qualidade são vitais para garantir elevados padrões no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que se adotam medidas de médio prazo para tornar a profissão mais atrativa.

Por fim, bons professores precisam ser atraídos para todas as escolas. Contratos efetivos são importantes não só para a permanência deles na escola, mas para possibilitar a construção de uma carreira com incentivos assertivos para escolas mais difíceis de lecionar. A educação, diferentemente de outros setores, atrai um público diverso e os estudantes têm encontrado seus pares na docência. Mas é crucial questionar os motivos de atração para a carreira docente, a qualidade do profissional que está sendo formado e para quem ele está ensinando.

A diversidade da força de trabalho docente e o equilíbrio racial são importantes para a formação dos estudantes, mas o progresso em sua aprendizagem depende de profissionais bem qualificados e com boas condições de trabalho. Se os gaps não forem fechados ao longo da educação básica, as deficiências educacionais se perpetuam no ensino superior, e as medidas afirmativas perdem potência. É crucial fortalecer a educação básica, a formação e a prática docente e a infraestrutura escolar, além de direcionar os melhores professores para as escolas com maior necessidade.

Estudantes de ensino médio precisam concluir os estudos, dar continuidade à educação e estarem distribuídos em todas as carreiras. Ter cotas para universidades e faculdades é necessário, mas não suficiente. Estudantes do ensino superior precisam de apoio para permanecer no curso e fazer a transição para o mercado de trabalho.

É essencial promover políticas com foco na equidade racial promovendo as seguintes iniciativas:

- *atrair os melhores estudantes para carreiras na educação;*
- *oferecer formação rigorosa para professores;*
- *designar os melhores docentes para escolas mais desfavorecidas;*
- *implementar programas de integração, apoio contínuo e sistemas de progressão na carreira docente nas escolas.*

Diante de salários baixos, condições precárias de infraestrutura e falta de apoio material, somados à desvalorização social da profissão, falta de transparência em planos de carreira, modalidades de contratação e políticas salariais, bem como a incidência de violência física e verbal nas escolas, a carreira docente tem perdido gradualmente sua atratividade⁷¹. Isso tem levado ao afastamento justamente dos grupos de professores que têm o potencial de proporcionar um aprendizado de maior qualidade.

O novo PNE está sendo votado neste ano e institui metas importantes para a educação brasileira até 2034. Estão previstas 56 metas para todas as etapas educacionais. O texto entregue ao Congresso Nacional possui 18 objetivos, entre eles alguns sinalizados como demarcadores de desigualdade ao longo desse relatório:

71. MEC/UNESCO, 2007.

- 2. Garantir a qualidade da oferta de educação infantil.*
- 4. Assegurar que crianças, adolescentes e jovens concluam o ensino fundamental e médio na idade regular.*
- 8. Garantir o acesso, a qualidade e a permanência em todos os níveis e modalidades da educação indígena, quilombola e do campo.*
- 14. Garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior.*
- 16. Garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica.*
- 18. Assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta da educação básica.*

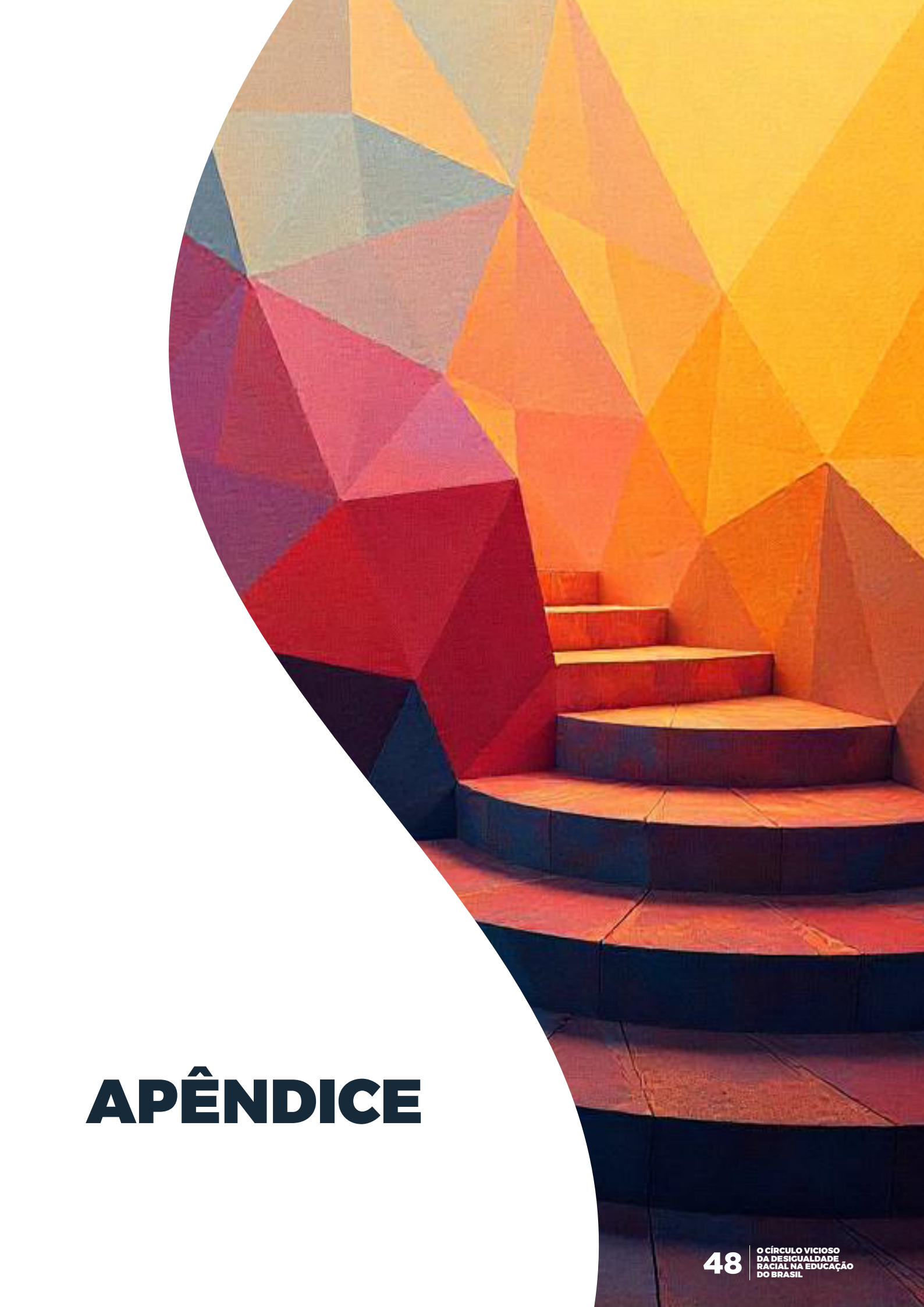
A inclusão, o aprimoramento ou a manutenção destes pontos no novo PNE são de suma importância, pois resultam de um diagnóstico dos principais gargalos educacionais. A execução e o planejamento dessas metas precisam ser monitorados, compreendidos e avaliados ao longo dos próximos 10 anos para garantir melhorias não apenas nos territórios urbanos e convencionais, mas também em territórios indígenas, quilombolas, assentamentos, áreas rurais e para grupos raciais diversos, especialmente os indígenas, os que mais se concentram em territórios diferenciados.

REFERÊNCIAS



- Almeida, Renata Lima, "A feminização da pedagogia: uma análise sobre a escolha da profissão docente." *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 2009, 90 (224), 382-399.
- Barbosa, Gerrio, Michel França, and Alysson Portella, "Desigualdade Racial na Educação Básica," Technical Report, Insuper 2023.
- Bertocchi, Graziella and Arcangelo Dimico, "The racial gap in education and the legacy of slavery," *Journal of Comparative Economics*, 2012, 40 (4), 581-595.
- Bertoni, Eleonora, Gregory Elacqua, Analía Jaimovich, Julio Rodríguez, and Humberto Santos, "Teacher Policies, Incentives, and Labor Markets in Chile, Colombia, and Perú: Implications for Equality," Technical Report, Inter-American Development Bank, August 2018.
- Britto, Ariana e Fábio Waltenberg, "Atratividade da carreira de professor da Educação Básica pública no Brasil," Centro de Estudos sobre Desigualdade e Desenvolvimento, 2020.
- Bruns, Barbara e Javier Luque, "Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem na América Latina e no Caribe," Technical Report, Banco Mundial, 2014.
- Clotfelter, Charles T., Helen F. Ladd, and Jacob L. Vigdor, "Teacher-student matching and the assessment of teacher effectiveness," *Journal of Human Resources*, 2006, 41 (4), 778-820.
- Cochran-Smith, Marilyn, "Composing a research life," *Action in Teacher Education*, 2012, 34 (2), 99-110.
- Collins, Patricia Hill, *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*, Routledge, 2000.
- da Costa, Carlos Eugênio E. L., Valdemar Pinho Neto, e Marcos Paulo F. Duarte, *Finanças Públicas na Amazônia: Serviços e Resultados Educacionais*, January, 2022.
- da Silva Ferreira, Francisco Danilo e Aléssio Tony Cavalcanti de Almeida, "Ação afirmativa e ganhos iniciais após a graduação: uma análise para egressos da Universidade Federal da Paraíba," Technical Report, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2022.
- de Oliveira Sampaio, Elias, *Dialogando com Celso Furtado: ensaios sobre a questão da mão de obra, o subdesenvolvimento e as desigualdades raciais na formação econômica do Brasil*, Vol. 7 of Administração política, Hucitec Editora, 2019.
- de Souza, Celestina Maria Pereira, Jhonata Moreira Pereira, and Maria da Conceição de Jesus Ranke, "Reflexos da pandemia na evasão/abandono escolar: a democratização do acesso e permanência," *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 2020, 5, e10844-e10844.
- Dee, Thomas S., "Teachers, race, and student achievement in a randomized experiment," *Review of Economics and Statistics*, 2004, 86 (1), 195-210., "A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter?," *American Economic Review*, May 2005, 95 (2), 158-165.
- Derenoncourt, Ellora, François Gérard, Lorenzo Lagos, and Claire Montialoux, "Racial inequality, minimum wage spillovers, and the informal sector," Technical Report, SocialProtection.org, 2021.
- Dilworth, Mary E. and Michael J. Coleman, "Time for a change: Diversity in teaching revisited", 2014.
- do Desenvolvimento Social e Agrário Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, Ministério, *Estudos Etnográficos sobre o Programa Bolsa Família entre Povos Indígenas*, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), 2022.
- dos Santos Martins, Felipe e Danielle Carusi Machado, "Uma análise da escolha do curso superior no Brasil", *Revista Brasileira de Estudos de População*, 2018, 35, e0056.
- Duflo, Esther, Rema Hanna, and Stephen P. Ryan, "Incentives work: Getting teachers to come to school", *American Economic Review*, 2012, 102 (4), 1241-1278.
- Egalite, Anna J., Brian Kisida, and Marcus A. Winters, "Representation in the classroom: The effect of own-race teachers on student achievement", *Economics of Education Review*, 2015, 45, 44-52.
- Elacqua, Gregory, Diana Hincapié, Emiliana Vegas, Mariana Alfonso, Verónica Montalva, e Diana Paredes, *Profissão professor na América Latina: Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?*, Inter-American Development Bank, 2018., Sammara Soares.
- Eleonora Bertoni, Luana Marotta, Humberto Santos, Matias Martinez, Verónica Montalva, Annie Sofie Westh Olsen, e Carolina Mendez, "O problema da escassez de docentes na América Latina e as políticas para enfrentá-lo", Technical Report, Inter-American Development Bank, 2022.
- Fairlie, Robert W., Florian Hoffmann, and Philip Oreopoulos, "A Community College Instructor Like Me: Race and Ethnicity Interactions in the Classroom", *American Economic Review*, August 2014, 104 (8), 2567-2591.
- Farkas, George, Robert P. Grobe, Daniel Sheehan, and Yuan Shuan, "Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district", *American Sociological Review*, 1990, pp. 127-142.
- Feijó, Janaina, "Quais as profissões mais bem remuneradas no mercado de trabalho brasileiro?", Technical Report, FGV/IBRE, 2023.
- Fernandes, Reynaldo, "Ensino médio: como aumentar a atratividade e evitar a evasão", Technical Report, Instituto Unibanco, 2010.
- Ferreira, Francisco, Michel França, e Alysson Portella, "Desigualdade racial no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)", Technical Report, Insuper, 2023.
- Ford, Donna Y., Tarek C. Grantham, and Gilman W. Whiting, "Culturally Responsive Gifted Education for Black and Hispanic Students", *Gifted Child Today*, 2008, 31 (3), 28-38.
- Gamoran, Adam, "American schooling and educational inequality: A forecast for the 21st century", *Sociology of Education*, 2001, pp. 135-153.
- Gershenson, Seth, Cassandra M. Hart, Joshua Hyman, Chase Lindsay, and Nicholas W. Papageorge, "The long-run impacts of same-race teachers", Technical Report w25254, National Bureau of Economic Research, 2018., Stephen B. Holt, and Nicholas W. Papageorge, "Who believes in me? The effect of student-teacher demographic match on teacher expectations", *Economics of Education Review*, 2016, 52, 209-224.

- Gradín, Carlos. "Why is poverty so high among Afro-Brazilians? A decomposition analysis of the racial poverty gap". *The Journal of Development Studies*, 2009, 45 (9), 1426-1452.
- Grissom, Jason A., Stephanie E. Kabourek, and Jonathan W. Kramer. "Exposure to same-race or same-ethnicity teachers and advanced math course-taking in high school: Evidence from a diverse urban district". *Teachers College Record*, 2020, 122 (7), 1-42.
- Hanushek, Eric A. "The economic value of higher teacher quality". *Economics of Education review*, 2011, 30 (3), 466-479.
- Hanushek, Eric A., John Kain, Daniel O'Brien, and Steven G. Rivkin. "The market for teacher quality". 2005.
- Hirata, Guilherme, João Batista Araujo Oliveira e Talita de Moraes Mereb. "Professores: quem são, onde trabalham, quanto ganham". *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 2019, 27 (102), 179-203.
- Honorato, Gabriela, Melina Klitzke e Eduardo Henrique Narciso Borges. "Evasão nos cursos de graduação: um estudo com ingressantes de 2010 a 2013 das universidades federais". in "46º Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Ciências Sociais (Anpocs)", 2022.
- IEDE, Portal Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional. "O perfil dos jovens que esperam ser professores". São Paulo, 2018.
- Klopfenstein, Kristin. "Beyond test scores: The impact of Black teacher role models on rigorous math taking". *Contemporary Economic Policy*, 2005, 23 (3), 416-428.
- Ladson-Billings, Gloria. "The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children". Jossey Bass, 2009.
- Lindsay, Chase A. and Cassandra M. Hart. "Exposure to same-race teachers and student disciplinary outcomes for Black students in North Carolina". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 2017, 39 (3), 485-510.
- Lopes, Alice Casimiro e Luiz Armando Gandin. "Pedagogia e suas condições de oferta: um estudo sobre o perfil dos alunos e as condições de acesso ao curso". *Educação & Sociedade*, 2002, 23 (81), 36-56.
- L'epine, Andrea. "Teacher incentives and student performance: evidence from Brazil". *Education Finance and Policy*, 2022, 17 (3), 541-563.
- Madeira, Ricardo A and Marcos A Rangel. "Racial achievement gaps in another America: Discussing schooling outcomes and affirmative action in Brazil". in "Closing the Achievement Gap from an International Perspective: Transforming STEM for Effective Education". Springer, 2013, pp. 127-160.
- Mont'Alvão, Arnaldo. "Estratificação educacional no Brasil do século XXI". *Dados*, 2011, 54, 389-430.
- Mundial, Banco. "A fair adjustment: efficiency and equity of public spending in Brazil". Technical Report, Banco Mundial 2017.
- Murnane, Richard J. and Alejandro Ganimian. "Improving educational outcomes in developing countries: Lessons from rigorous impact evaluations". NBER working paper, 2014. (w20284).
- Nogueira, Cláudio Martins. "Escolha racional ou disposições incorporadas: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores". *Estudos de Sociologia*, 2012, 2 (18).
- OCDE. "Education at a glance 2011". Technical Report, OCDE 2012. "Education Policy Outlook Brasil: Com foco em políticas internacionais". Technical Report, OCDE 2012.
- Ouazad, Amine. "Assessed by a Teacher Like Me: Race and Teacher Assessments". *Education Finance and Policy*, 2014, 9 (3), 334-372.
- Pereira, Gabriel Carvalho. "Pedagogia como carreira de refúgio: A escolha pela docência no Brasil". *Revista Brasileira de Educação*, 2019, 24, e240003.
- Ribeiro, Carlos Costa, Ricardo Ceneviva e Murillo Marschner Alves de Brito. "Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010". *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos*, 2015, 50, 335-364.
- Rivera, Jason. "Racial Classification and the Race-Wage Gap in Brazil: Evidence from Administrative and Survey Data". Available at SSRN 2539370, 2014.
- Salardi, Paola. "The Evolution of Gender and Racial Occupational Segregation Across Formal and Non-Formal Labor Markets in Brazil, 1987 to 2006". *Review of Income and Wealth*, 2016, 62, S68-S89.
- Salata, André. "Ensino Superior no Brasil das últimas décadas: redução nas desigualdades de acesso?". *Tempo Social*, 2018, 30, 219-253.
- Senkevics, Adriano Souza. "O acesso, ao inverso: desigualdades à sombra da expansão do ensino superior brasileiro, 1991-2020". PhD dissertation, Universidade de São Paulo, 2021. e Marília Pinto de Carvalho. "Novas e velhas barreiras à escolarização da juventude". *Estudos Avançados*, 2020, 34, 333-352. e Ursula Mattioli Mello. "O perfil discente das universidades federais mudou pós-Lei de Cotas?". *Cadernos de Pesquisa*, 2019, 49 (172), 184-208.
- Sirin, Selcuk R. and Michelle Fine. "Hyphenated Selves: Immigrant and U.S.-Born Youth Negotiating Identities Across Cultural Contexts". *Applied Development Science*, 2007, 11 (3), 138-152.
- Soares, José Francisco e Maria Teresa Gonzaga Alves. "Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica". *Educação e Pesquisa*, 2003, 29, 147-165.
- Tilly, Charles. *Durable Inequality*. University of California Press, 1998.
- UNICEF. "Panorama da distorção idade-série no Brasil". Technical Report, UNICEF, 2017.
- UNICEF. "Reprovação, distorção idade-série e abandono escolar". outubro, 2019.
- Vieira, João Silva. "Pedagogia como uma escolha de carreira: Entre a vocação e a necessidade". *Cadernos de Pesquisa*, 2014, 44 (151), 426-451.



APÊNDICE

Tabela A1: Síntese da literatura

Aspecto	Descrição	Referências
Melhoria da escolaridade média	A escolaridade média da população foi aprimorada com os esforços de universalização da educação básica.	<i>Senkevics e Carvalho (2020), Ribeiro et al. (2015)</i>
Disparidades na educação básica	Persiste uma disparidade na escolarização entre grupos étnicos no Brasil, com a população branca tendo mais anos de estudo concluídos do que pessoas pretas, pardas e indígenas.	<i>Madeira e Rangel (2013), Barbosa et al. (2023)</i>
Diferenças nos resultados educacionais	Os exames educacionais padronizados revelam diferenças de aprendizagem entre alunos brancos e pretos, pardos e indígenas, com os primeiros apresentando melhor desempenho.	<i>Soares e Alves (2003); IEDE, Portal Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (2018); Barbosa et al. (2023)</i>
Expansão educacional no ensino superior	A expansão da educação beneficiou principalmente o acesso de grupos socioeconômicos menos favorecidos ao ensino superior.	<i>Salata (2018); Senkevics e Carvalho (2020); Senkevics e Mello (2019)</i>
Evasão escolar e ingresso no ensino superior	Alunos pretos, pardos e indígenas têm maiores chances de evadir na educação básica e ingressam proporcionalmente menos no ensino superior, com notas mais baixas e em cursos de menor prestígio.	<i>UNICEF (2019); de Souza et al. (2020); Elacqua et al. (2022); Britto and Waltenberg (2020); Ferreira e Almeida (2022);</i>
Impacto das desigualdades educacionais	Desigualdades na infraestrutura escolar, expectativas educacionais e vieses raciais têm impacto na trajetória educacional e no mercado de trabalho.	<i>Soares e Alves (2003), (2021), (2012), Derenoncourt et al.</i>
Consequências no Mercado de Trabalho	As desigualdades de aprendizado entre estudantes de diferentes raças influenciam nas escolhas profissionais e oportunidades no mercado de trabalho, afetando a ocupação de cargos formais e as disparidades salariais.	<i>Gradín (2009); Rivera (2014); Ribeiro et al. (2015); Salardi (2016); Elacqua et al. (2018); Derenoncourt et al. (2021)</i>

A0.1 - Construção dos Indicadores

A0.1.1 - Definição de raça no Brasil

Figura A1: Proporção de docentes, estudantes e população geral por raça/etnia

MANUAL DE ENTREVISTA
CD-1.04

censo 2022

Saiba Mais

As categorias Branca, Preta, Amarela, Parda e Indígena são usadas da mesma forma desde o censo demográfico de 1991! Isso garante a comparabilidade dos resultados!

Caso a pessoa solicite que você explique alguma das opções de "cor ou raça", leia as definições para cada opção, clicando na função **Ajuda** referente a cada uma.

Conforme o caso, registre:

COR OU RAÇA	DEFINIÇÃO
1 - Branca	Para a pessoa que se declarar branca.
2 - Preta	Para a pessoa que se declarar preta.
3 - Amarela	Para a pessoa de origem oriental: japonesa, chinesa, coreana, etc.
4 - Parda	Para a pessoa que se declarar parda ou que se identifique com mistura de duas ou mais opções de cor ou raça, incluindo branca, preta, parda e indígena.
5 - Indígena	Para a pessoa que se declarar indígena ou índia. Esta classificação se aplica tanto aos indígenas que vivem em terras indígenas, como aos que vivem fora delas, inclusive em áreas quilombolas.

Nota: A categoria "4- Parda" é considerada uma cor-raça individual, distinta do grupo de pessoas que se autodeclararam pretas no IBGE. Esta classificação foi adotada neste relatório, pois indivíduos pardos em contextos variados podem ter ascendências de grupos étnicos diferentes.

Fonte: Manual de Entrevista do Censo Demográfico 2022, página 40.

A0.1.2 - Censo Escolar

Para construir os indicadores raciais, o objetivo inicial era compatibilizar os totais de estudantes e docentes divulgados na sinopse do Censo Escolar⁷². Como o Inep não divulga os resultados por raça, optou-se por limpar os dados conforme descrito nas notas das tabelas da sinopse para obter os totais desejados. Uma vez isolado o conjunto de dados com os números compatibilizados, as informações foram separadas por grupo racial, como se observa na Tabela A2.

Tabela A2: Proporção de docentes, estudantes e população geral por raça/etnia

Grupo de análise	Branco e amarelo	Pardos	Pretos	Indígenas	Não declarado
Total					
População	89.102.251	92.083.286	20.656.458	1.227.642	11.119
Estudantes	15.360.302	17.041.433	1.612.411	321.199	12.959.949
Docentes	947.064	575.937	101.354	15.372	549.278
Percentual (%)					
População	43,9%	45,3%	10,2%	0,6%	0,0%
Estudantes	32,5%	36,0%	3,4%	0,7%	27,4%
Docentes	43,3%	26,3%	4,6%	0,7%	25,1%
Percentual (%) exceto missing					
População	43,9%	45,3%	10,2%	0,6%	
Estudantes	44,7%	49,6%	4,7%	0,9%	
Docentes	57,8%	35,1%	6,2%	0,9%	

Fonte: Microdados do Censo Escolar, 2020.

72. São 47.295.294 estudantes e 2.189.005 docentes. A população de acordo com o Censo Demográfico de 2010, 203.080.756.

O percentual de estudantes e docentes que não se declararam é significativo, podendo ultrapassar os 30% em alguns recortes. Como os dados do Censo Escolar não dão indicações claras sobre o viés de não declaração e essa é uma questão subjetiva no Brasil, esses estudantes foram removidos da análise. Foram calculados os percentuais apenas entre aqueles que se declararam, garantindo sempre que a base de dados utilizada contém totais equivalentes aos da sinopse. Ao analisar os estudantes públicos, por exemplo, foi usado um conjunto de dados com 38.504.108 estudantes, mas apenas 28.356.234 são autodeclarados.

Além de considerar apenas os alunos que se autodeclaram racialmente para a construção dos indicadores deste relatório, optou-se por agrupar brancos e amarelos na categoria “brancos”. Isso se deve ao fato de a população amarela no Brasil ser pequena e possuir proporções semelhantes à da população branca.

Para o cálculo dos territórios diferenciados, foi utilizada a mesma metodologia para a variável de raça. Após calcular e compatibilizar os totais, a variável “tp localização diferenciada” foi usada para filtrar os dados por território.

A0.1.3 - Dados do Ensino Superior

Para os dados do Enem, foi considerado o total de estudantes que realizaram as cinco competências da prova, ou seja, os candidatos potenciais a uma vaga no ensino superior com base nas notas obtidas no exame. As médias e os totais do conjunto de dados principal podem ser observadas na Tabela A3.

Tabela A3: Alunos que realizaram as cinco competências da prova do Enem, por grupo racial

Grupos de análise	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Redação	Total de alunos que realizaram as 5 provas	% de alunos que realizaram as 5 provas
Brancos	552	517	542	584	686	309.059	52,5%
Pardos	514	485	504	527	603	225.892	38,4%
Pretos	514	480	505	518	608	51.598	8,8%
Indígenas	484	463	471	486	532	2461	0,4%

Fonte: Microdados do Enem, 2020.

Ao analisar apenas os estudantes matriculados no ensino médio, observando separadamente os que frequentam escolas públicas e privadas, obtêm-se as médias e totais da Tabela A4. É válido destacar que nem todos os estudantes que realizam o exame estão matriculados em uma escola.

Tabela A4: Alunos que realizaram as cinco competências da prova do Enem, por grupo racial e ensino médio

Grupos de análise	Ciências Humanas e suas Tecnologias	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Matemática e suas Tecnologias	Redação	Total de alunos que realizaram as 5 provas	% de alunos que realizaram as 5 provas
Escola pública							
Branços	532	497	526	552	635	191.005	44,7%
Pardos	505	477	495	513	581	189.775	44,4%
Pretos	506	474	499	507	580	43.850	10,3%
Indígenas	480	460	468	481	522	2.316	2,0%
Escola privada							
Branços	584	549	569	635	769	118.054	72,8%
Pardos	565	529	550	600	752	36.117	22,3%
Pretos	558	517	543	576	734	7.748	4,8%
Indígenas	540	512	523	570	691	145	0,1%

Fonte: Microdados do Enem, 2020.

Para os cursos do ensino superior, assim como feito para o Censo Escolar, foram compatibilizados os totais divulgados pela sinopse do Censo da Educação Superior. Após igualar os totais, os estudantes foram filtrados por grupo racial (Tabela A5). Vale observar que os cursos foram classificados de acordo com os salários esperados para a profissão. No entanto, cursos muito específicos com menos de 100 alunos indígenas e baixa oferta nacional (disponíveis em menos de 15 instituições de ensino superior) foram removidos da análise gráfica do relatório, mas estão exibidos nesta tabela.

Tabela A5: Alunos matriculados em cursos de graduação e salário médio por profissão, de acordo com grupo racial e ensino médio

Grupos de análise	Branços e amarelos	Pretos	Pardos	Indígenas	Não declarados	Salário médio
Total						
Medicina	152.988	7.535	55.361	900	28.717	18.475
Ciências Atuariais/Estatística	4.292	659	2.581	23	1.173	16.568
Geologia/Geofísica	2.205	465	1.703	30	1.557	10.011
Engenharia Mecânica	50.955	6.643	27.946	298	18.631	9.881
Ciência da computação	46.813	5.319	23.988	259	16.981	9.210
Engenharia De Produção	56.285	7.986	31.775	431	22.265	8.849
Outras engenharias	271.767	39.230	169.645	2.231	84.138	9.451
Economia/Ciências Econômicas	35.264	4.727	16.437	195	10.122	8.645
Pedagogia	295.950	61.165	266.665	5.064	193.020	3.554
Físicos/Astrônomos	3.919	449	1.829	14	850	3.000
Serviço Social	40.197	13.202	46.931	561	29.451	3.078
Biblioteconomia	7.175	1.591	5.783	172	3.825	3.135
Fonoaudiologia	5.955	1.110	4.273	57	2.033	3.485
Total de matrículas	973.765	150.081	654.917	10.235	412.763	-
Total						
Medicina	70,6%	3,5%	25,5%	0,4%	-	18.475
Físicos/Astrônomos	63,1%	7,2%	29,4%	0,2%	-	3.000
Economia/Ciências Econômicas	62,3%	8,3%	29,0%	0,3%	-	8.645
Ciência da computação	61,3%	7,0%	31,4%	0,3%	-	9.210
Engenharia Mecânica	59,4%	7,7%	32,6%	0,3%	-	9.881
Engenharia De Produção	58,3%	8,3%	32,9%	0,4%	-	8.849
Ciências Atuariais/Estatística	56,8%	8,7%	34,2%	0,3%	-	16.568
Outras engenharias	56,3%	8,1%	35,1%	0,5%	-	9.451
Fonoaudiologia	52,3%	9,7%	37,5%	0,5%	-	3.485
Geologia/Geofísica	50,1%	10,6%	38,7%	0,7%	-	10.011
Biblioteconomia	48,7%	10,8%	39,3%	1,2%	-	3.135
Pedagogia	47,1%	9,7%	42,4%	0,8%	-	3.554
Serviço Social	39,8%	13,1%	46,5%	0,6%	-	3.078

Fonte: Censo da Educação Superior, 2020; Pnad Contínua 2022.

Para as notas do Enade, foram considerados todos os alunos que fizeram a prova e estavam representados na base de dados oficial. A nota padronizada da variável “nota_padro_ce” foi utilizada para calcular as médias e os desvios-padrão.

